



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

TIAGO BARREIROS DE FREITAS

ENSINO MÉDIO *PERSONNALITÉ:*
PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Campinas
2022

TIAGO BARREIROS DE FREITAS

**ENSINO MÉDIO *PERSONNALITÉ*:
PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação

Orientador: Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO TIAGO BARREIROS DE FREITAS, E ORIENTADA PELO PROF. DR. LALO WATANABE MINTO.

Campinas
2022

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

F884e Freitas, Tiago Barreiros de, 1984-
Ensino médio personnalité : prestidigitações do capital na educação pública / Tiago Barreiros de Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Lalo Watanabe Minto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino médio. 2. Privatização na educação. 3. Empreendedorismo. 4. Educação. 5. Dualismo. I. Minto, Lalo Watanabe, 1978-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Personnalité high school : capital's prestidigitations in public education

Palavras-chave em inglês:

High school

Privatization in education

Entrepreneurship

Socioemotional skills

Educational dualism

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Lalo Watanabe Minto [Orientador]

Carolina de Roig Catini

Débora Cristina Goulart

Data de defesa: 11-03-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7175-7180>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9102177269513296>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**ENSINO MÉDIO *PERSONNALITÉ*:
PRESTIDIGITAÇÕES DO CAPITAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

TIAGO BARREIROS DE FREITAS

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto
Profa. Dra. Carolina de Roig Catini
Profa. Dra. Débora Cristina Goulart

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

2022

Foi então neste momento que Cipolla se anunciou. “Cavaliere Cipolla”, assim era chamado nos cartazes que um belo dia encontramos afixados em todos os lugares, até na sala de jantar da pensão Eleonora. Virtuoso ambulante, artista cômico, *forzatore, illusionista, prestidigitatore* (era assim que ele se designava) que tinha a intenção de visitar o honrado público de Torre di Venere para lhe revelar alguns fenômenos de natureza misteriosa e desconcertante. Um mágico! Esse anúncio foi suficiente para virar a cabeça de nossos pequenos. Eles nunca haviam assistido a uma tal representação. Essa viagem de férias lhes proporcionaria essa emoção desconhecida. Desde então, não pararam de nos atormentar para que comprássemos as entradas para o espetáculo do mágico. E embora a hora tardia do começo da representação, nove horas, nos fizesse hesitar, cedemos, considerando que afinal de contas poderíamos voltar tão logo tomássemos conhecimento dos talentos provavelmente modestos de Cipolla, e além disso as crianças poderiam dormir até mais tarde no dia seguinte.

[...]

Depois das experiências com os números, passou aos truques com as cartas. Servia-se de dois baralhos que retirou de seu bolso. Ainda me lembro do essencial de seu trabalho e que consistia no seguinte: ele escolhia num baralho, sem mostrar, três cartas que escondia no bolso interior de seu redingote. Apresentava o segundo baralho a alguém, e a pessoa tirava precisamente essas três cartas. Nem sempre eram as mesmas, mas na maioria das vezes Cipolla triunfava quando mostrava ao público suas três cartas. Então, agradecia negligentemente os aplausos pelos quais se reconhecia, querendo ou não, a força de que ele fazia prova. Um jovem da primeira fila à nossa esquerda, italiano de rosto orgulhosamente bem-talhado, levantou-se e se declarou decidido a escolher segundo sua vontade e a resistir conscientemente a toda influência de qualquer espécie que fosse. Que saída poderia prever Cipolla nessas condições? — Dessa maneira — respondeu o *cavaliere* — você irá tornar meu trabalho um pouco mais difícil. Sua resistência não mudará em nada o resultado. A liberdade existe, a vontade também existe, mas a liberdade de vontade não existe, porque a vontade que se dirige à sua liberdade bate no vazio. Você é livre para tirar ou não a carta. Mas, se tirar, vai tirar a boa, ainda mais por procurar agir livremente.

Mario e o mágico, de Thomas Mann

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos e amigas, próximos ou distantes, novos ou antigos, da escola, universidade ou trabalho, que, de uma forma ou de outra, me fizeram ser quem sou hoje. Nomeadamente, a meu orientador, Lalo, pelas conversas francas e sábios conselhos. Ao GEPECS e seus memoráveis debates. À Carolina Catini, pelas generosas trocas de ideias. À Lília Belluzzo, pelo incentivo e empenho para que eu fizesse mestrado. À Cecília Turatti, pelas discussões revolucionárias sobre Marx. A meu pai e minha mãe, por todo amor que me deram e dão. À Miriã, pelas visões agudas sobre a escola pública e pelo inestimável carinho.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate sobre as atuais tendências e dinâmicas da educação básica, tendo como objeto de análise a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Investigam-se os projetos que a antecederam desde os anos 1990, a influência das organizações ligadas ao empresariado na sua confecção e as suas articulações com o processo de privatização da educação básica. Analisamos, também, os paralelos entre a Reforma do Ensino Médio e as formas contemporâneas de organização e controle do trabalho, relacionando o seu principal componente propagandístico — o princípio do “protagonismo juvenil” — com o discurso em torno do empreendedorismo. A ideia de que o Novo Ensino Médio seja uma educação personalizada, customizada, que atende às demandas do estudante individualmente a partir da oferta de um cardápio de itinerários formativos, é mais uma rodada da ideologia do capital na educação. A propaganda que afirma que, agora, o aluno “escolhe” as trilhas formativas que mais lhe convém assemelha-se muito àquela que diz que o trabalhador/empreendedor “escolhe” onde, quando e por quanto tempo trabalha. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio tem por objetivo “formar” esse tipo de trabalhador que não encontra apoio entre os pares, que está em competição com os demais, que tem dificuldades na construção da solidariedade. A Reforma do Ensino Médio, que atomiza os estudantes com a “personalização” do ensino, tenta adaptá-los a essa nova “condição” de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio. Privatização na educação. Empreendedorismo. Educação. Dualismo. Competências socioemocionais.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the debate on the current trends and dynamics of basic education, having as object of analysis the High School Reform (Law n. 13.415/2017). It investigates the projects that preceded it since the 1990s, the influence of organizations linked to the business community in its production and its articulations with the process of privatization of basic education. We also analyze the parallels between the High School Reform and contemporary forms of organization and control of work, relating its main propagandistic component — the principle of “youth protagonism” — with the discourse around entrepreneurship. The idea that the New High School is a personalized, customized education, which meets the demands of the individual student by offering a menu of training itineraries, is another round of the ideology of capital in education. The advertisement that claims that, now, the student “chooses” the training paths that best suit him/her is very similar to the one that says that the worker/entrepreneur “chooses” where, when and for how long they work. In this sense, the Secondary Education Reform aims to “train” this type of worker who does not find support among peers, who is in competition with others, who has difficulties in building solidarity. The High School Reform, which atomizes students with the “personalization” of teaching, tries to adapt them to this new work’s “condition”.

Keywords: High school. Privatization of education. Entrepreneurship. Education. Dualism. Socioemotional skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – População entre 15 e 17 anos e número de matrículas do ensino médio, por dependência administrativa – Brasil, 1960-2020	124
Gráfico 2 – Número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, por tipo de ensino técnico – Brasil, 2007-2020.....	129
Gráfico 3 – Número de concluintes do ensino médio e ingressantes na educação superior, por modalidade – Brasil, 1991-2019.....	129
Figura I – Articulação entre educação secundária geral e educação técnico-profissional e treinamento: situação atual e visão para o futuro	186
Figura II – Possível estrutura e organização do currículo de ensino médio	187
Figura III – Possibilidades para os itinerários formativos.....	191
Figura IV– Possibilidades de escolha nos itinerários	192
Figura V– Classificação geral do ensino no Brasil em 1950.....	193
Figura VI– Visão geral da articulação do ensino no Brasil nos seus vários ramos e graus em 1950	194
Figura VII– Organização da educação no Brasil em 1950.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Brasil, 1960-2019.....	19
Tabela 2 – Orçamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio.....	65
Tabela 3 – Taxa de escolarização líquida, por grupos de países e etapas educacionais – 1960-2010.....	99
Tabela 4 – Distribuição dos trabalhadores entre 25 e 39 anos, segundo setores de atividade econômica selecionados e níveis de instrução – Brasil, 1960-2019.....	125
Tabela 5 – Distribuição das matrículas do ensino médio, por tipo* de ensino médio – Brasil, 1960-2018.....	127
Tabela 6 – Dados selecionados sobre a população entre 18 e 24 anos que concluiu o ensino médio, por frequência na educação superior – Brasil, 2019.....	131
Quadro 1 – Competências socioemocionais.....	105
Tabela I – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Brasil, 1960-2019.....	174
Tabela II – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Brasil, Áreas Urbanas, 1960-2019.....	174
Tabela III – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Município do Rio de Janeiro****, 1960-2019.....	175
Tabela IV – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Município de São Paulo, 1960-2019.....	175
Tabela V – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Brasil, 1960-2019.....	176
Tabela VI – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Áreas Urbanas, 1960-2019.....	176
Tabela VII – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Município do Rio de Janeiro****, 1960-2019.....	177
Tabela VIII – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Município de São Paulo, 1960-2019.....	177
Tabela IX – Taxa de escolarização líquida, por grupos de países e etapas educacionais – 1820-2010.....	178
Tabela X – População entre 15 e 17 anos, taxa de escolarização bruta e matrículas de ensino médio (2), por dependência administrativa – Brasil, 1950-2020.....	179
Tabela XI – Distribuição das matrículas do ensino médio, por tipo*** de ensino – Brasil, 1960-2018.....	181
Tabela XII – Número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, por etapa educativa e dependência administrativa – Brasil, 2004-2020.....	182
Tabela XIII – Número total de egresso do ensino médio e número total de ingresso nos cursos de graduação, por modalidade de ensino e categoria administrativa das IES – Brasil, 1991-2019.....	183
Tabela XIV – Número de Microempreendedores Individuais – Brasil, 2009-2021.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação da Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilização pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPV	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PL	Projeto de Lei
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Procentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Programa EMTI	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERCE	<i>Second Regional Comparative and Explanatory Study</i>
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TPE	Todos pela Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 – Antecedentes da Reforma do Ensino Médio: propostas do governo federal de reestruturação do ensino médio	21
Década de 1990	24
Década de 2000	26
Década de 2010	32
Capítulo 2 – Relações entre o público e o privado na educação básica	36
A escola em tempo integral	40
Indução à privatização na Reforma do Ensino Médio	43
Protagonismo juvenil	48
Capítulo 3 – O currículo na Reforma do Ensino Médio	52
A parte geral e básica	53
Parte diversificada	56
Sistemas de avaliação	61
O papel das competências socioemocionais	64
Implicações para o trabalho docente	76
Capítulo 4 – Educação, trabalho e “questões sociais”	78
Transformações nas formas de organização do trabalho	83
Empreendedorismo e educação	88
A educação do século XXI	94
Capítulo 5 – Questão da dualidade	114
Panorama histórico da dualidade do ensino médio	115
A “flexibilidade” na Lei n. 5.692/1971 e na Lei n. 13.415/2017	120
Panorama estatístico da dualidade do ensino médio	122
A atual “escola de pobres”	131
Conclusão	135
Bibliografia	139
Apêndice estatístico	174
Anexo	185

Introdução

Ao longo de sua história, o ensino médio no Brasil tem sido caracterizado como um crônico problema por resolver. Parte-se do pressuposto de que caso seu segredo seja desvendado, caso sua identidade, após tantos esforços, seja desvelada, o elo educacional se fecharia, e a educação brasileira, finalmente, daria seus primeiros passos seguros rumo ao desenvolvimento. Contudo, mesmo após tantas redefinições e reformas, o ensino médio ainda parece não possuir identidade e permanece como um campo de disputas, marcado por propostas pedagógicas variadas: desde o ensino secundário, destinado à “preparação das individualidades condutoras” (BRASIL, 1942); até a escola unitária, destinada a formar aqueles que buscarão superar a sociedade capitalista. Talvez devido a sua natureza específica de ser uma espécie de elo entre o ensino fundamental e a educação superior, entre a escola e o mundo do trabalho, o ensino médio caracteriza-se como **espaço de luta** entre projetos educacionais de diversos matizes e finalidades.

Quando, em 22 de setembro de 2016, Michel Temer anuncia a edição da Medida Provisória n. 746/2016, que institui a Reforma do Ensino Médio — também conhecida por Novo Ensino Médio —, abre-se um novo capítulo na história dessas lutas, que reitera, sob uma nova roupagem e com novos traços, o antigo projeto da classe dominante de negar aos filhos da classe trabalhadora uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade. As justificativas do governo para a reformulação do ensino médio foram, em certa medida, modulações dos velhos argumentos desse antigo projeto.

O argumento segundo o qual o ensino médio precisa ser reformulado porque sua função não deve ser simplesmente a preparação dos jovens ao ensino superior pode ser rastreado até, pelo menos, Gonçalves Dias, em seu relatório de 1851 sobre a educação¹, passando, entre

¹Gonçalves Dias, em seu relatório de 1851, acerca das instruções nas províncias das regiões Norte e Nordeste, identifica como “o grande inconveniente da nossa instrução secundária” o problema de ela “não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica e jurídica. [...] Os nossos liceus são escolas preparatórias das academias” (DIAS, 1939, p. 502).

outros documentos, pela *Exposição de Motivos* da reforma do ensino secundário de Francisco Campos de 1931², e pelas discussões em torno da Lei n. 5.692/1971.

Maria Helena Guimarães de Castro (2016; 2019), uma das principais formuladoras da MP n. 746/2016, afirmou que o ensino médio havia se tornado um “cursinho preparatório” para os vestibulares e questionou o que fazer com a grande parcela dos jovens que não ingressava no ensino superior e saía sem preparo algum para o mundo do trabalho³.

No final da década de 1960, quando se notavam importantes manifestações estudantis provocadas pela crescente frustração ante a impossibilidade do ingresso nos cursos superiores por falta de vagas, Roque Spencer Maciel de Barros (1971) defendeu que “a universidade não somente é, mas também deve ser, seletiva” (p. 229). A chamada **questão dos excedentes** estava, para ele, deslocada, pois não se tratava de expandir vagas nas faculdades públicas (as quais, segundo ele, já produziam bacharéis em excesso, uma vez que o mercado não conseguia absorver a todos), mas de criar um “plano nacional de desenvolvimento” que destinasse esforços para formação de técnicos de nível médio que, em comparação com as faculdades, formariam profissionais a “um custo muito mais baixo e em muito menos tempo” (p. 214)⁴. Seguindo essa linha de raciocínio, esses jovens “excedentes” deveriam, pois, cumprir uma missão para com a nação e deixar a educação superior para quem, de fato, tinha direito a ela.

Em recente artigo em defesa da Reforma do Ensino Médio, Simon Schwartzman (2018) volta-se, de certo modo, novamente à questão dos excedentes⁵, quando questiona o que

²Encontra-se, nessa *Exposição de Motivos*, a seguinte afirmação: “Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos à educação superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas” (CAMPOS, 1931 apud PALMA FILHO, João Cardoso, 2010, p. 3). Sobre esse documento, Dallabrida (2009, p. 188) assinala que “Francisco Campos constata que o ensino secundário brasileiro tem sido um ‘mero curso de passagem’ ou um ‘esqueleto das provas finais’, marcado pelo caráter propedêutico e meramente instrutivo”.

³“Não é possível a essa altura do século 21 — em que o mundo está discutindo [...] uma mudança radical no mercado de trabalho — que a gente mantenha um Ensino Médio em que o aluno sai absolutamente despreparado” (CASTRO, 2019, s./p.)

⁴Em 2021, Milton Ribeiro, então ministro da Educação, reproduz o mesmo discurso: “Tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande. [...] **Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade**” (apud G1, 2021, s./p., grifos nossos).

⁵Schwartzman não aborda especificamente o processo histórico transcrito no final da década de 1960, consagrado pela historiografia educacional com o nome de “questão dos excedentes”. “Excedente” foi o nome dado àqueles candidatos à educação superior que eram aprovados no vestibular, mas acabavam ficando sem vaga. O exame era “classificatório” e não “eliminatório”, como passou a ser depois nos anos 1970. Portanto, a pessoa adquiriria o direito a cursar o nível superior mas não tinha vaga disponível, gerando o problema dos “excedentes”.

fazer com a “grande massa de jovens que hoje mal ascendem ao ensino médio e não têm chances de chegar ao ensino superior”. É “totalmente irrealista”, argumenta, supor que “três anos de ensino médio” possam recuperar “as competências que não foram adquiridas até então”. A solução apresentada pelo autor é oferecer a esses jovens cuja “condição educacional” já está consolidada um “ensino vocacional” que estivesse sintonizado com o que é, de fato, “valorizad[o] no mercado de trabalho” (p. 19; 20; 25-28).

Florestan Fernandes (1991), analisando a formação da sociedade brasileira marcada pela submissão aos países centrais e por uma elite nacional que não se comporta como uma classe dirigente e que tem um medo “terrível” dos “de baixo”, conclui que, diante disso tudo, “a solução radical e simples consisti[u] em negar o espaço da educação escolar aos excluídos, aos oprimidos, aos trabalhadores”. Desse modo, “a educação popular foi castrada”, estabelecendo “uma política sistemática de circunscrever o mundo da escola às elites das classes dominantes e de excluir a massa da população da escolaridade” (p. 11-12).

A educação que Schwartzman propõe àqueles que chama eufemisticamente de “grande massa de jovens” cujas “limitações, dificuldades e necessidades específicas precisam ser consideradas” (2018, p. 27) é essencialmente a mesma que os membros das classes dominantes e de suas elites culturais impuseram e impõem à massa. Para a minoria poderosa e dominante, “essa massa era a gentinha; e, para ser a gentinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos”. A educação, no máximo, poderia ser como “uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho” (FERNANDES, 2010, p. 125).

Publicado em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (2006) delineou um plano de reconstrução da educação nacional cujo “ponto nevrálgico” era o “ensino secundário”, pelo fato de ser ele o “reduto dos interesses de classe”. O ensino secundário era a etapa educativa que separava a burguesia e a classe média da “classe popular”, esta reduzida (quando muito) à “escola primária”, perpetuando, assim, o “**dualismo dos sistemas escolares**” (p. 198, grifos nossos)⁶. O ensino secundário demarcava, pois, o limite educacional que não

Embora não se trate exatamente do mesmo problema, Schwartzman procura oferecer uma solução para os jovens que, por assim dizer, “excedem” as atuais capacidades de absorção do mercado de trabalho e da educação superior. Recuperamos a “questão dos excedentes” para sublinhar a permanência não só do ponto fulcral do problema, mas também da concepção educacional subjacente às soluções apresentadas. Tanto em Roque de Barros quanto em Simon Schwartzman nota-se a defesa de uma visão educacional que cinde as trajetórias escolares dos jovens em dois grupos: de um lado, a educação superior, reservada para uma minoria, e, de outro, uma educação utilitária e docilizante, destinada à maioria da população.

⁶Não é demais lembrar que, embora o *Manifesto* aponte para o problema da dualidade como uma questão de classe e, por isso, de interesse de certos segmentos, a concepção de formação proposta pelos “pioneiros” não era

poderia ser transposto pelas classes populares e oprimidas. Depois de 85 anos da publicação do *Manifesto*, devemos nos perguntar se o ensino médio deixou de ser, nas reformas educacionais, o “ponto nevrálgico”. Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31) julgam que não, pois a Reforma do Ensino Médio “reitera a dualidade educacional”, restringindo “o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limita[ndo] sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior”.

No entanto, a recorrência de uma velha questão não significa a sua imutabilidade. Houve, ao contrário, importantes transformações no campo educacional. No ano de publicação do *Manifesto*, por exemplo, o ensino secundário contava com apenas 56.208 matrículas e 392 unidades escolares (IBGE, 1937), número muito reduzido considerando o total de 8.127.547 de jovens entre 10 e 19 anos, em 1920⁷ — fato agravado se considerarmos que, no período, essa etapa educativa tinha a duração de 7 anos. No ensino primário (que durava 4 anos), as 2.001.967 matrículas representavam um número longe do ideal, porém mais generoso, dentro de um total de 4.575.530 crianças entre 5 e 9 anos. Sobre esse período, afirma Kuenzer (2007, p. 20), “os trabalhadores instrumentais nem chega[vam] ao 2º grau [ensino médio], pois [eram] excluídos antes”. Em 2020, porém, o ensino médio — com seus 7.550.753 alunos, 505.782 professores atuando em 28.933 escolas — não é mais reduto somente da classe dominante. Embora ainda estejamos longe da universalização da educação básica, houve avanços significativos na inclusão da população brasileira à educação formal. Sobretudo após a Constituição Federal de 1988 estabelecer a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (art. 208, II) — redação depois alterada para a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (EC n. 14/1996). E, em 2009, quando toda a educação básica torna-se obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, I, da CF/88, alterado pela EC n. 59/2009).

Quando se observam os níveis de instrução da população brasileira ao longo das últimas décadas, nota-se, sem dúvida, um progressivo processo de inclusão ao sistema de ensino (Tabela 1, cf. as Tabelas I a VIII, do Apêndice estatístico). Segundo dados do Censo

igualitária, nem próxima do que poderíamos chamar de popular. Reivindicavam, ao contrário, uma educação em que as “hierarquias” pudessem ser construídas sem os obstáculos das condições socioeconômicas, religiosas ou de outro tipo qualquer. Em resumo: eles não queriam uma reforma educacional que tornasse mais igualitário o sistema de ensino, mas que apenas não eliminasse de saída a possibilidade dos “de baixo” chegarem aos níveis mais elevados, tornando-se assim candidatos aos postos de dirigentes da vida social (cf. CUNHA, 1994).

⁷O Censo de 1930 não foi realizado, por isso foram utilizados os dados do Censo Demográfico de 1920. A faixa etária entre 10 e 19 anos foi escolhida por ser a única disponível.

Demográfico de 1980, apenas 14,63% da população entre 25 e 39 anos haviam concluído o ensino médio⁸. Grande parte dessa faixa populacional não havia terminado o ensino fundamental (76,84%), sendo que muitos não sabiam sequer ler e escrever (21,68%). Mesmo se considerarmos apenas os grandes centros urbanos, a taxa de conclusão do ensino médio ainda era muito baixa: no município de Rio de Janeiro, por exemplo, somente 32,27%, e no município de São Paulo apenas 23,47%. Nestas cidades, como no restante do Brasil, a maioria não havia concluído o ensino fundamental: no Rio de Janeiro, 50,76%, e, em São Paulo, 64,02%. Podemos concluir que, ainda na década de 1980, o acesso do povo brasileiro à escola e sua permanência nela eram muito precários. Um percentual não desprezível da população era sequer alfabetizado, e a grande maioria possuía uma formação incompleta. Quase 40 anos depois, em 2019, o acesso à escola dessa mesma faixa etária alterou-se significativamente: a taxa de conclusão do ensino médio aumentou cerca de 4,5 vezes, sendo que 67,94% o concluíram. Nos grandes centros urbanos, os números são ainda mais expressivos, no município de Rio de Janeiro, por exemplo, 83,55% o concluíram. Embora os níveis de instrução ainda sejam muito baixos quando comparados com outras nacionalidades⁹, a conclusão da educação básica é hoje a realidade da maior parte da população brasileira na faixa etária pesquisada.

⁸Os nomes das antigas etapas, graus ou níveis educacionais foram padronizados para a atual classificação, conforme definição estabelecida pela LDB (Lei n. 9.394/1996). Cabe aqui um breve sumário das várias denominações pelas quais o ensino médio passou ao longo das últimas décadas da história brasileira. Até 1971, o ensino médio era dividido em três ramos: o secundário, o técnico e o normal; e era ministrado em dois ciclos: a primeira etapa era chamada ginásial e tinha a duração de quatro anos, a segunda era denominada colegial e tinha duração de três anos. Com a Reforma de 1971 (Lei n. 5.692/1971), o ginásio (etapa ginásial) passou a compor os últimos quatro anos do 1º grau e o colégio (etapa colegial) transformou-se no 2º grau. Além disso, foram abolidos os ramos de ensino: assim, não havia mais um colégio secundário, técnico ou normal, todos se fundiram no 2º grau. Em 1996, com a aprovação da atual LDB, o 1º grau passou a ser chamado de ensino fundamental, e o 2º grau, de ensino médio.

⁹Para citar um único exemplo que mostra o atraso educacional brasileiro: nos EUA, já em 1930, mais de 50% dos jovens entre 15 e 18 anos frequentavam as “escolas secundárias de segundo ciclo (*senior high school*), a maioria das quais eram públicas”, e, em 1963, aproximadamente 80% (MOREIRA, 1965, p. 14). O Brasil só atingiria essa mesma taxa de escolarização nos anos 2000.

Tabela 1– Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Brasil, 1960-2019

Em porcentagem					
Ano	Nenhum* e não sabe ler e escrever	Nenhum* e sabe ler e escrever	Ensino Fundamental**	Ensino Médio***	Educação Superior****
1960	36,72	56,76	3,18	2,43	0,92
1970	30,99	58,40	4,33	4,74	1,54
1980	21,68	55,16	8,54	9,82	4,81
1991	13,76	48,10	14,27	17,10	6,76
2000	8,92	44,96	17,11	22,23	6,78
2010	5,51	29,88	17,38	34,24	12,99
2019	2,07	15,56	14,43	45,33	22,61
Δ 1960-1980 (p.p.)	-15,04	-1,60	5,36	7,39	3,89
Δ 1960-2019 (p.p.)	-34,65	-41,20	11,25	42,90	21,69
Δ 1980-2019 (p.p.)	-19,60	-39,60	5,89	35,51	17,80
Δ 1991-2019 (p.p.)	-11,69	-32,54	0,16	28,23	15,85

Fonte: IBGE: Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

* Para poder realizar comparações entre os anos, considerou-se como nenhum nível de escolaridade aquela parcela da população que, em 1960 e 1970, não concluiu o ensino primário nem o primeiro ciclo do ensino médio (ciclo ginásial); e, em 1980 e 1991, não concluiu o 1º grau.

** Aqueles que em todos os ramos de ensino, em 1960 e 1970, concluíram o primeiro ciclo do ensino médio (ciclo ginásial); e, em 1980 e 1991, concluíram o 1º grau.

*** Aqueles que em todos os ramos de ensino, em 1960 e 1970, concluíram o segundo ciclo do ensino médio (ciclo colegial); e, em 1980 e 1991, concluíram o 2º grau.

**** Inclui a graduação e a pós-graduação.

Embora esses dados revelem uma maior inclusão da massa populacional ao sistema formal de educação, seria precipitado supor que o “dualismo dos sistemas escolares” tenha sido superado. A educação contemporânea enseja intenso debate sobre suas razões, sentidos e finalidades. O **objetivo deste trabalho** é exatamente tentar identificar as tendências e dinâmicas inseridas no contexto da Reforma do Ensino Médio, com o fim de contribuir para essa discussão.

No capítulo 1, investigam-se os antecedentes da Reforma do Ensino Médio, buscando mostrar como as muitas propostas de reformulação dessa etapa da educação básica, surgidas desde a década de 1990, vão resultar na Lei n. 13.415/2017. Dentre essas propostas, destacam-se o Novo Ensino Médio, do governo Fernando Henrique Cardoso, o Programa Ensino Médio Inovador, do governo Lula, e o Projeto de Lei n. 6.890/2013, já no período de Dilma, que propôs uma reestruturação para o ensino médio em termos muito similares aos da Lei n. 13.415/2017.

No capítulo 2, examinam-se as formas de privatização da educação básica iniciadas nos anos 1990 no Brasil e as medidas introduzidas pela Reforma do Ensino Médio que aprofundam esse processo. Além disso, investigam-se as propostas educacionais oriundas do setor privado relacionadas à escola em tempo integral e ao conceito de “protagonismo juvenil”.

O capítulo 3 centra-se na tentativa de captar o significado da estrutura dual de currículo que cinde o ensino médio numa parte de formação básica e comum, de um lado, que desloca a concepção curricular estruturada em disciplinas para uma com foco no desenvolvimento de competências, e, de outro lado, numa parte diversificada, na qual o estudante pode “escolher” itinerários formativos que mais lhe convêm.

No capítulo 4, procura-se compreender a articulação entre a Reforma do Ensino Médio e as transformações socioeconômicas das últimas décadas, a partir da análise das novas formas de organização e exploração do trabalho e do significado da assim chamada “educação do século XXI”.

O último capítulo aborda a questão da dualidade educacional brasileira, mostrando sua trajetória, expondo dados que colocam em dúvida sua vigência atual e apresentando autores que buscam captar novos sentidos para educação contemporânea, seja pela atualização da tese da dualidade, seja por outras interpretações.

Capítulo 1 – Antecedentes da Reforma do Ensino Médio: propostas do governo federal de reestruturação do ensino médio

Em março de 2018, José Mendonça Filho, então ministro da Educação, passou por uma sabatina no programa Roda Viva. Quando perguntado sobre as razões pelas quais a Reforma do Ensino Médio foi apresentada por meio de uma medida provisória — ignorando, portanto, um projeto de lei¹⁰ sobre a mesma temática que já vinha tramitando no Congresso Nacional desde 2013 —, ele foi categórico: “a gente tem uma tragédia” no ensino médio. Assim, a Reforma era “algo que se fazia urgente, porque o Brasil estava — e ainda está — absolutamente atrasado com relação aos principais países” e “a viabilidade de um projeto de lei passaria necessariamente por uma tramitação muito mais longa” (MENDONÇA FILHO, 2018). Subsidiando a alegada tragédia, Mendonça Filho apresentou dois elementos que foram centrais na argumentação em prol da Reforma: a questão da evasão e abandono escolar e do baixo desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação.

A Exposição de Motivos (BRASIL, 2016a, s./p.), que acompanha o texto da MP n. 746/2016, arrolou dados e argumentos que comprovariam a “tragédia no ensino médio”. No que se refere ao rendimento escolar, “somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos)”. Quanto ao desempenho escolar, “mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado [de seu nível de proficiência], e por volta de 25% encontram-se no nível zero”. No entanto, o cenário era ainda mais grave, argumentava-se, em razão da “oscilação do quantitativo populacional brasileiro”. Tal oscilação exigia presteza porque, a partir de 2022, “inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens”, de modo que, sem reformular e investir no ensino médio, não haveria “garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”.

¹⁰Trata-se do Projeto de Lei n. 6.840/2013, sobre o qual discutiremos no final deste capítulo.

Menos de dois dias antes da apresentação da MP n. 746/2016, Mozart Neves Ramos, uma das principais figuras à frente do Instituto Ayrton Senna (que, como veremos, teve papel importante na formulação da proposta da Reforma), publicou o artigo *O Ensino Médio pede urgência* (2016, s./p.), clamando para que não esperássemos mais que “algum milagre aconteça para melhorar o nosso Ensino Médio”. A situação da “última etapa da Educação Básica [...] [é] extremamente grave. Só com o abandono escolar no Ensino Médio, o país perde por ano cerca de R\$ 3,7 bilhões de reais”. A economia, argumentou, pode-se remediar, mas “quando se perde uma geração de jovens, estamos diante de uma situação muitas vezes irreversível e crítica de falta de esperança quanto ao nosso futuro”.

Na mesma época, Antônio Neto, então Diretor Institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), afirmou que, sem a Reforma, o Brasil “poderá se tornar insustentável em 20 anos”. Sem ela, teremos “dificuldade inclusive de pagar salários e de organizar os meios produtivos”, pois a população brasileira “não [está] sendo qualificada suficientemente para se deparar com as exigências da economia do século XXI”. Sem ela, “uma geração morre”. Logo, “não há tempo para espera” (apud BRASIL, 2016d, s./p.).

Buscou-se, portanto, construir um quadro catastrófico para o ensino médio, que justificaria perante a sociedade tanto a necessidade de sua reformulação quanto a forma como a proposta foi encaminhada pelo governo¹¹. O discurso da crise no ensino médio, contudo, não surgiu no governo de Temer. Esse discurso e seu corolário (a necessidade de reestruturação do currículo do ensino médio) não foram desenvolvidos apenas na e para a Reforma do Ensino Médio, mas, ao contrário, têm ocupado papel central no jogo político nos últimos anos (cf. KRAWCZYK, 2014). “O ponto mais consensual”, afirma Corti (2019, p. 10), entre a atual reforma e as propostas apresentadas anteriormente, “é o próprio reconhecimento da necessidade e da urgência de uma Reforma do Ensino Médio no Brasil”.

Mendonça Filho, na entrevista supracitada, fez questão de lembrar esse elemento de continuidade:

Quem foi a pessoa que mais divulgou e defendeu a Reforma do Ensino Médio, com teses de flexibilização? A própria ex-presidente Dilma Rousseff. Os ex-ministros da educação, todos eles falaram sobre a necessidade de reforma do ensino médio (MENDONÇA FILHO, 2018).

¹¹Freitas (2016b, s./p.), em seu artigo *Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”*, afirmou que “para acelerar a reforma do ensino médio, o governo esperou a divulgação do IDEB e produziu o cenário de uma urgência de mudança. [...] Uma ‘tragédia construída’ a partir do último IDEB, será substituída por uma tragédia real”.

Fernando Haddad, ministro da Educação entre 2005 e 2012, em entrevista ao Todos pela Educação¹², no dia 16 de agosto de 2018, convidado a expor o programa do Partido dos Trabalhadores para educação, fazendo um balanço crítico da gestão petista no campo educacional, confessou que não pôde levar a cabo uma reforma no ensino médio:

Sem dúvida nenhuma, foi o Presidente da República [Lula] que mais investiu em educação. Com um detalhe, como havia recursos, como não se contingenciava recursos da educação, nós pudemos fazer uma agenda que ia da creche à pós-graduação. Nós não pulamos etapas. Obviamente, os resultados não foram os mesmos: o que a gente conseguiu na Educação Infantil e na Educação Fundamental, nós não conseguimos no Médio. O que nós conseguimos na Educação Superior não se refletiu no Médio também. Eu estou falando do Médio, pois o **Médio ficou um problema por resolver**. [...] O Ensino Médio nós estamos devendo. Por isso que o Programa [da candidatura do PT à Presidência] é: vamos fazer o que faltou. (HADDAD, 2018, grifos nossos)

A Reforma do Ensino Médio, enquanto peça jurídica, inicia-se quando é outorgada a Medida Provisória n. 746, em 22 de setembro de 2016, pelo então Presidente da República Michel Temer. Na edição extra do Diário Oficial da União do dia seguinte, ela é publicada e passa a valer com força de lei em todo território nacional. Ato contínuo, é submetida — tal qual todas as medidas provisórias — de imediato ao Congresso Nacional para ser apreciada em até quarenta e cinco dias e, sob pena de perder sua eficácia, convertida em lei no prazo máximo de cento e vinte dias. Forma-se, então, uma Comissão Mista, com o senador Pedro Chaves na relatoria e o deputado Izalci Lucas¹³ na presidência, para sua apreciação. Nesse ínterim, são apresentadas, por deputados e senadores, 568 emendas à medida provisória e realizadas nove audiências públicas sobre o tema. Em 30 de novembro de 2016, a Comissão Mista comunica parecer favorável e anuncia o Projeto de Lei de Conversão n. 34 (PLV n. 34/2016) que converteria a MP n. 746/2016 em lei. Na sequência, a redação dada pela Comissão Mista é aprovada, com pequenas alterações¹⁴, primeiramente, pela Câmara dos Deputados, em 14 de dezembro de 2016, e, depois, pelo Senado Federal, em 13 de fevereiro de 2017. Finalmente, em

¹²O Todos pela Educação é uma das mais influentes organizações da sociedade civil que atuam no campo educacional. Criado em 2006, o Todos pela Educação já nasce inserido no governo federal, emplacando, em 2007, o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", principal componente do Plano de Desenvolvimento da Educação, conjunto de programas que visavam identificar e apresentar soluções para questões da educação brasileira. Fernando Haddad, inclusive, é membro-fundador do movimento. Entre os grupos do grande capital mantenedores do Todos pela Educação encontram-se a Fundação Bradesco, a Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Lemann, Fundação Vale, Itaú Educação e Trabalho, entre outros. Para um amplo panorama crítico do Todos pela Educação cf. (MARTINS, 2013).

¹³O deputado Izalci Lucas (PSDB/DF) foi autor de projetos para implementar o "Escola sem Partido" no Congresso Nacional, anos atrás. É também defensor do *homeschooling* (educação domiciliar).

¹⁴A versão final, por exemplo, suprimiu a inclusão de programas suplementares de alimentação nas despesas com manutenção de desenvolvimento do ensino.

16 de fevereiro de 2017, Temer promulga a Lei n. 13.415/2017, que transfigura, em definitivo, a Reforma do Ensino Médio de medida provisória em lei. A versão final é composta por apenas vinte e dois artigos, publicados em três páginas do Diário Oficial da União, de 17 de fevereiro de 2017.

A Reforma do Ensino Médio não se inicia, porém, com a edição da Medida Provisória n. 746/2016. Ela, ao contrário, foi o resultado de um desenvolvimento mais ou menos longo de diversas propostas para o ensino médio, que perpassaram governos. As primeiras formulações que resultariam nela podem ser rastreadas desde meados da década de 1990¹⁵. Foi neste período que — num contexto de redemocratização, de desenvolvimento de novas formas de acumulação capitalista e de flexibilização das relações de trabalho no país — a concepção pedagógica e curricular do ensino médio passou por uma série de transformações articuladas às “demandas de formação de um **trabalhador de novo tipo**” (KUENZER, 2007, p. 54, grifos nossos). Neste cenário, o governo federal elaborou uma proposta também chamada “Novo Ensino Médio”¹⁶ (BRASIL, 2000a, p. 6-26).

Década de 1990

Publicados em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a) pretendiam estabelecer balizas para um “**novo perfil para o currículo**, apoiado em **competências básicas** para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (p. 4, grifos nossos). Eram tempos “otimistas”¹⁷ nos quais se supunha que, “cada vez mais, as

¹⁵Claudio de Moura Castro (2016, p. 82), apologista da atual reforma e consultor do Banco Mundial na década de 1990 — atuando nas propostas de reestruturação do ensino médio dessa época —, comemorou a aprovação da Reforma do Ensino Médio, afirmando que “faz décadas que borbulham as propostas [relativas àquelas apresentadas pela MP n. 746/2016]. [...] De minha parte, venho tratando do tema desde a década de 90. Vários ministros anteriores reconheceram o problema. Uma versão do texto legal vegetava no Congresso desde 2013”. Também para Frigotto (2016, s./p.), os traços estruturantes da Reforma podem ser rastreados desde os anos 1990: “A reforma do ensino médio que se quer impor por Medida Provisória segue figurino da década de 1990 quando MEC era dirigido por Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso. Não por acaso Maria Helena Guimarães é a que de fato toca o barco do MEC. Também não por acaso que o espaço da mídia empresarial golpista é dado a figuras desta década”.

¹⁶Além dos nomes idênticos, há outra coincidência curiosa: em 1999, para divulgação da reforma, o MEC apresentou uma série de dez programas audiovisuais interativos, que tratavam de temas relacionados ao “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2000b, p. 68-72). Essa série foi exibida pelo programa *Salto para o Futuro* da *TV Escola*, nome que remete ao do programa lançado em 2015 pelo PMDB: *Uma Ponte para o Futuro*.

¹⁷Acácia Kuenzer, referência no campo de trabalho e educação, em certo momento, deixou-se levar por essa “perspectiva otimista” (BRASIL, 2000a, p. 11). Em um texto de 1994, ela afirma o seguinte: “[...] a escola que se tem hoje já não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvolvimento. Hoje, para o capital, o ‘gorila

competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (p. 11). Era preciso, conforme o documento, reinventar a educação para o diverso, complexo e polivalente novo mundo do trabalho que se desenhava a partir da década de 1990. Em oposição aos anos 1960 e 1970, em que a educação visava à “formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção”, agora, defendiam os reformadores dos 1990, o “desafio é de outra ordem” (p. 5):

O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. **Não se trata de acumular conhecimentos.**

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, **a formação geral, em oposição à formação específica**; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; **a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização** (BRASIL, 2000a, p. 5, grifos nossos).

Ruy Leite Berger — à época, secretário de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação, e o verdadeiro responsável pela elaboração do PL n. 1.603/1996 e do Decreto n. 2.208/1997¹⁸ (RAMOS, 2006, p. 289) —, defendeu que o novo modelo para o ensino médio

amestrado’ não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e, ao mesmo tempo, capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica” (KUENZER, 2007, p. 37). Em artigo posterior, Kuenzer (2006, p. 4), a partir dos estudos de Gounet (1999) sobre o Toyotismo, revê sua posição, afirmando que a “nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais”.

¹⁸O Decreto n. 2.208/1997 foi responsável pelo fim do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e fez parte de um conjunto de medidas da segunda metade dos anos 1990 que ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Com este Decreto, o ensino médio retomou, do ponto de vista formal, um sentido puramente propedêutico (cf. BRASIL, 2007, p. 19), enquanto o ensino técnico passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio. Segundo Ramos e Frigotto (2017, p. 37, grifos nossos), o que se observou, com a Reforma da Educação Profissional, “não foi tanto uma ruptura com o modelo produtivista de ensino médio, tão bem representado pela Lei n. 5.692/1971; mas sim uma **atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho**”. Já o PL n. 1.603/1996 foi uma espécie de primeira tentativa de emplacar a Reforma da Educação Profissional, mas sofreu duras críticas de vários setores da sociedade civil e teve uma difícil tramitação no Congresso Nacional. Foi, por fim, abandonado pelo governo, dado que a recém-aprovada LDB possibilitava que, aquilo que antes exigia a edição de uma lei, pudesse ser realizado via decreto; permitindo, portanto, o Decreto n. 2.208/1997. Para mais informações sobre a tramitação e as medidas apresentadas pelo PL n. 1.603/1996, cf. (KUENZER, 2007).

[...] **tem que ter a “cara” do jovem, porque é ele quem vai dizer o que espera dela, quais as suas expectativas e preocupações.** [...] **A escola começa pelo aluno,** e para que ela fique cada dia mais jovem, é preciso a participação de todos: professores, diretores, pais e a comunidade, apoiando o **protagonismo do jovem** nessa transformação (BERGER, 2002, p. 3, grifos nossos).

Berger (1999), em seu opúsculo *Ensino médio: uma aposta na utopia*¹⁹, delineou os princípios do que chamou “nova prática pedagógica”. A proposta assenta-se no suposto de que o ensino médio não pode ser “academicista”, nem “enciclopedista”, nem “pensado exclusivamente pelo processo seletivo” (p. 2), ele deve ter uma identidade própria, cuja marca fundamental deve ser a diversidade das trajetórias de vida dos estudantes:

Precisamos considerar a **diversidade de percurso de vida** e de vida escolar anterior de quem chega ao ensino médio e a **diversidade de perspectiva e de projeto dos seus egressos** para entendermos que trajetórias diversos no ensino médio são instrumento necessário para que esta etapa da escolaridade seja efetivamente incluída (p. 2, grifos nossos).

Defende, ainda, que a vida em sociedade exige cada vez mais “pessoas [com] competências amplas” e que o modelo de ensino médio “que necessitamos para o século XXI” deve voltar-se para a “constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais”, de maneira a propiciar ao jovem “educação geral” e, ao mesmo tempo, “preparação **básica** para o trabalho” (p. 1-3, grifo do autor). Essa preparação básica seria a “**constituição de competências que são indispensáveis em todas as profissões** — daí a necessidade de centrar e unificar a proposta curricular em torno de competências cognitivas afetivas e sociais gerais” (p. 3, grifos nossos).

Década de 2000

Com a eleição de Lula, em 2003, setores do campo majoritário da esquerda conjecturavam que a “utopia” de Berger²⁰ fosse substituída pela “utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1089). Na área da educação, o primeiro foco do governo foi no ensino médio profissionalizante. O ideário formulado foi a do ensino médio unitário e politécnico que, ao integrar os princípios da ciência,

¹⁹Possivelmente, Berger, ao utilizar o termo “utopia”, faz uma referência ao influente *relatório Delors*, produzido em 1996, sob os auspícios da UNESCO, do qual trataremos no capítulo 4. Nesse *relatório*, a introdução tem o título de “A educação ou a utopia necessária”.

²⁰A qual, evidentemente, não era só dele, pois Berger era tão somente o representante nacional de propostas ditadas por organizações internacionais e alinhadas com a reforma neoliberal do Estado brasileiro operada na década de 1990.

do trabalho e da cultura²¹, enfrentaria o dualismo entre uma formação para a cidadania e outra para o trabalho e entre uma formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho manual, e propiciaria aos filhos dos trabalhadores não uma formação técnica aligeirada e superficial, mas a “(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1090). A escola seria o *locus* para construção desse sujeito transformador. Essa reconcepção da educação seria “uma utopia a ser construída coletivamente” (RAMOS, 2004, p. 41). A principal medida apresentada foi a de reintegração do ensino médio com a educação profissional (Decreto n. 5.154/2004), modalidades de ensino que haviam sido cindidas pelo governo anterior.

No entanto, o que se revelou já em 2005, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foi um “percurso controvertido”, marcado por impasses e contradições, no qual as “expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação”, geradas pelo alçamento do Partido dos Trabalhadores ao poder, “não se realizaram” (p. 1088). Apesar do discurso propalado — do qual os autores foram importantes participantes e formuladores²² —, os programas efetivamente implementados para educação profissional mostraram ter grandes similaridades com as políticas educacionais do governo anterior. Analisando programas implementados²³ na área da educação profissionalizante após a edição do Decreto n. 5.154/2004, Frigotto *et al.* (2005) concluem que seus objetivos tinham um “viés assistencialista”, que retomavam preceitos da “qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” e que reiteravam o fundamento que estava “na origem da educação profissional no início do século passado: formar **mão-de-obra** necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (p. 1104, grifos dos autores).

²¹“O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura. Em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A **ciência** deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À **cultura** cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 21).

²²Destaca-se a obra organizada por Frigotto e Ciavatta (2004), promovida pelo MEC e pela Unesco e publicada em fevereiro de 2004: *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*.

²³Os autores analisam os programas Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Examinam também o direcionamento dos recursos oriundos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para setores privados.

O ensino médio não profissionalizante não foi objeto central na política educacional no período do primeiro mandato de Lula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) bem como as já citadas PCNEM²⁴, instituídas ambas pelo governo anterior, foram deixadas intocadas. Somente em setembro de 2008, o Ministério da Educação comunicou, em seu portal, que o “ensino médio brasileiro ser[ia] reformulado”. Fernando Haddad, então ministro da Educação, foi enfático: “O ensino médio brasileiro vive um momento não de renascimento, mas de nascimento” (apud BRASIL, 2008b). O documento-base desse “nascimento” era o estudo *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil* (BRASIL, 2008a), publicado no mesmo ano e elaborado por um grupo de trabalho interministerial²⁵ criado para esse fim. A proposta visava ao desenvolvimento de uma política de médio e longo prazo para o ensino médio que enfrentasse, essencialmente, três frentes: universalizar efetivamente essa etapa da educação básica, superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social e, por fim, acabar com a dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o profissional. As principais referências pedagógicas do documento ainda eram aquelas do primeiro mandato de Lula para o ensino médio profissionalizante. O trecho seguinte, reproduzido do estudo, é uma síntese dessa concepção:

A identidade de ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa da educação básica, e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira.

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva — que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (BRASIL, 2008a, p. 8).

O estudo abrangia, com igual importância, pontos relevantes e diversos da questão educacional. Havia, por exemplo, uma discussão sobre a necessidade do fortalecimento da articulação do governo federal com os Sistemas Estaduais de Ensino, fator importante para a

²⁴As DCNEM e PCNEM são os principais documentos infralegais que orientam os princípios de organização escolar e curricular do ensino médio.

²⁵Este Grupo de Trabalho Interministerial foi instituído pela Portaria n. 1189, de 5 de dezembro de 2007, e pela Portaria n. 386, de 25 de março de 2008.

implementação com sucesso de políticas para o ensino médio, uma vez que, apesar de os governos estaduais serem os responsáveis pela ampla maioria das ofertas de matrículas dessa etapa da educação básica, muitas vezes eles não contam com recursos financeiros e humanos adequados para implantação de um ensino de qualidade. Outro ponto era a necessidade de redefinição do papel da União, de modo a ensejar a participação direta do governo federal no ensino médio, dado o cenário de “reduzida oferta de matrícula do ensino médio para jovens ou adultos” (p. 9). Contava também com um debate sobre a importância de garantir uma “gestão democrática na escola”, com sua “progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”. Além disso, ocupava lugar central a articulação entre o não atingimento da universalização com qualidade do ensino médio e a insuficiência de financiamento: “Não há como imaginar uma universalização com qualidade do ensino médio sem considerar recursos mínimos em torno de R\$ 2.000,00 por aluno/ano” (p. 9).

A questão da redefinição do currículo do ensino médio também era contemplada no estudo, mas não se configurava como foco prioritário da proposta. Em fevereiro de 2009, contudo, por meio de um ofício²⁶ do ministro da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o governo indicava uma reorientação em sua concepção educacional, sinalizando que a centralidade de um projeto de reforma do ensino médio passava a ser o currículo. O ofício — recebido com muita simpatia pelo CNE, que vinha sistematicamente se “posicionando de forma contrária” à proliferação de “Projetos de Lei que prescrev[iam] disciplinas obrigatórias”²⁷ (BRASIL, 2009d, p. 14) — continha as definições essenciais do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Em outubro do mesmo ano, o programa foi instituído²⁸ e continua vigente até o presente, passando por diversas edições.

O ProEMI visa ao apoio técnico e financeiro de práticas educacionais que promovam o desenvolvimento “de uma **nova organização curricular**, que possa fomentar as bases para uma **nova escola de ensino médio**” (BRASIL, 2009a, p. 13, grifos nossos). Embora o programa não pretendesse realizar uma “mudança da concepção de Ensino Médio da LDB, nem formular novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2009d, p. 7), ele teve como objetivo de fundo fomentar um caldo de “currículos inovadores” e induzir a reformulações curriculares (SILVA, M. 2016; CAETANO, 2016). Pretendia ser um facilitador

²⁶Ofício MEC n. 18, de 11 de fevereiro de 2009.

²⁷A Lei n. 11.684/2008, por exemplo — que tornava as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias nos currículos do ensino médio —, era vista com antipatia por educadores de orientação liberal, os quais afirmavam que o governo, ao ceder a pressões corporativistas de segmentos profissionais, tornavam o currículo inchado e rígido (BRASIL, 2009d).

²⁸Por meio da Portaria MEC n. 971, de 9 de outubro de 2009.

de transformações para construção de um “novo paradigma educacional” (BRASIL, 2009d, p. 13).

Na versão da proposta, datada de abril de 2009, enviada pelo MEC ao CNE²⁹, as referências conceituais do ProEMI ainda eram as mesmas daquelas do estudo *Reestruturação e Expansão Do Ensino Médio no Brasil*. No item “Pressupostos para um currículo inovador de ensino médio”, há inclusive trechos inteiros copiados do referido estudo. No entanto, a análise dos documentos-orientadores das edições posteriores do ProEMI (2011, 2013, 2014, 2016/2017) revela que a menção a essas referências foi sendo paulatinamente retirada (cf. NOGARA JUNIOR e D’AGOSTINI, 2017; GAWRYSZEWSKI, 2017).

Outro elemento de destaque desta primeira proposta refere-se ao fato de que parte considerável do documento, quase um terço dele, era destinada a apresentar dados sobre as dificuldades de acesso e de permanência no ensino médio. Já na versão seguinte do ProEMI, de setembro de 2009, os dados referentes a esses problemas foram reduzidos a uma página.

No entanto, o que permaneceu nas versões posteriores foi o foco no currículo: “**O currículo é a essência do processo educativo**” (BRASIL, 2009d, p. 14, grifos nossos). Desde o primeiro momento, o objetivo central era contribuir para a elaboração de uma “nova organização curricular”, capaz de fornecer os alicerces de uma “nova escola de ensino médio” que pudesse “promover uma aprendizagem que f[izesse] sentido para os jovens adolescentes” (BRASIL, 2009a, p. 5).

O Parecer n. 11, de 6 de junho de 2009, referente à apreciação do ProEMI pela comissão especial³⁰ do CNE apresentou uma proposta que, no que se refere ao léxico e às concepções pedagógicas e curriculares, indicou um novo caminho que progressivamente seria adotado pelo governo. O Parecer — sem deixar de dialogar com o ofício enviado pelo governo e, portanto, utilizando-se de alguns de seus conceitos — recuperou formulações educacionais da década de 1990 e esboçou um desenho para o ensino médio similar, em muitos aspectos, à proposta de reformulação do ensino médio que seria apresentada pelo governo em 2013. As

²⁹Infelizmente não tivemos acesso ao conteúdo do ofício do MEC, de 11 de fevereiro de 2009, encaminhado ao CNE, que continha os aspectos essenciais da proposta do ProEMI, nem tampouco à versão preliminar da proposta apresentada ao CEB/CNE, em fevereiro de 2009, por Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva. Esses documentos seriam importantes para cotejar com versões posteriores e esclarecer as transformações pelas quais o programa passou logo em seu início. O documento que analisamos, de abril de 2009, trata-se da versão atualizada do texto apresentado por Maria do Pilar e que foi objeto de apreciação por parte do CEB/CNE, resultando no Parecer CNE/CP n. 11/2009.

³⁰Vale destacar que dentre os membros da comissão, encontrava-se Mozart Neves Ramos, que na ocasião era presidente-executivo do movimento Todos pela Educação, e Francisco Aparecido Cordão, relator do Parecer e membro-fundador do mesmo movimento.

principais considerações dos pareceristas foram: primeiro, recomendaram uma melhor definição da integração curricular pretendida, pois a proposta enviada pelo MEC propunha uma organização baseada numa perspectiva de articulação interdisciplinar sem que houvesse referência explícita às áreas de conhecimento preconizadas pelas DCNEM/1998 (BRASIL, 2009d, p. 8). Segundo, declararam apoio à ideia de ampliação da carga horária para o mínimo de 3.000 horas. Terceiro, sugeriram a concepção de um currículo cindido entre uma parte comum e obrigatória e outra flexível e variável:

A inovação curricular, em consequência, inclui **componentes centrais obrigatórios**, que são determinados pela LDB (com as várias alterações sofridas) e por outras leis, e **componentes flexíveis e variáveis**, que possibilitam, eletivamente, formatos e itinerários que atendem aos interesses e necessidade dos alunos. (BRASIL, 2009d, p. 12, grifos dos autores).

Por fim, eram favoráveis à destinação de 20% do currículo para “estudos e atividades de opção dos alunos”, pois isso permitiria, segundo a comissão especial, que os jovens “construam e percorram **itinerários formativos** de seu maior interesse e que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e **projetos de vida**” (BRASIL, 2009d, p. 8, grifos nossos), de modo a permitir e incentivar que eles “sejam verdadeiramente os sujeitos capazes de escolhas responsáveis que os atendam na sua diversidade de necessidades e interesses” (BRASIL, 2009d, p. 17).

De acordo com Silva (M., 2016, p. 103-104), o ProEMI não foi capaz de provocar mudanças significativas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do ensino médio. A maior parte das ações desenvolvidas no âmbito do ProEMI “parece estar sendo organizada na forma de atividades, projetos ou oficinas temáticas” desarticulados ou isolados em relação ao currículo e às demais ações da escola. Os efeitos do programa deram-se em campos correlatos ao objetivo principal, como, por exemplo, na valorização do “protagonismo juvenil”, fator sublinhado por “significativo número de docentes” e “gestores” das escolas participantes do programa³¹. Apesar dos insucessos quanto aos objetivos explícitos do ProEMI, ele foi um importante canal de acesso de instituições privadas nas escolas públicas, funcionando como um balão de ensaio para elaboração de propostas pedagógicas e curriculares e de novos arranjos público-privados na área da gestão escolar (cf. CAETANO, 2015).

³¹Corroborando as conclusões de Silva, os estudos de Hadaquel Alcântara (2015) — realizado na região de Manaus — e de Sergio Ferreira (2015) — efetuado nas escolas do Paraná — igualmente assinalam que o objetivo proposto pelo programa, de induzir rearranjos curriculares, não foi atingido.

Década de 2010

Em 2011, o CNE discutia caminhos para reestruturação do ensino médio a partir das experiências propiciadas pelo ProEMI. Para o presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, o que o ProEMI mostrava é que havia “um número muito grande de disciplinas, sobrecarregadas de conteúdos mais voltados para vestibulares, muitos deles sem significado para suas [dos alunos] vidas” (CORDÃO apud REWALD, 2011).

Em meados de 2012, após a divulgação dos resultados do IDEB, o MEC anunciou que o ensino médio era um grande desafio a ser enfrentado e necessitava passar por reformulações. “O ensino médio atingiu a meta [do IDEB], mas não superou a meta”, argumentou Aloízio Mercadante, ministro da Educação à época. “Nós temos problemas no ensino médio”, particularmente na “estrutura curricular”, que contava com “13 disciplinas obrigatórias”. É “uma sobrecarga muito grande e não contribui para você ter foco nas disciplinas essenciais, como: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências”. Outro grave problema, conforme o ministro, era o ensino médio noturno, nele havia muitos “jovens que tiveram repetência no passado” (MERCADANTE, 2012a).

O principal caminho para vencer esses desafios, segundo Mercadante, era a aposta na educação em tempo integral. Em entrevista ao programa Hora da Educação, de 17 de agosto de 2012, o ministro revelou as razões dessa aposta: a escola de tempo integral, combinando “a educação básica com a formação tecnológica e profissionalizante”, conseguiria fornecer o “que muitos jovens precisam, principalmente, os jovens que perderam um ou dois anos na etapa anterior e que chegam na metade do ensino médio com 18 anos”. Esses jovens “já querem namorar, pensam em casamento, querem ganhar o dinheirinho deles, querem trabalhar. Se você não abrir uma perspectiva no mercado de trabalho, ele vai abandonar a escola”. E quanto mais “ele estudar mais ele vai entrar no mercado de trabalho. Por isso, a educação em tempo integral” (MERCADANTE, 2012b). A escola de tempo integral seria suporte de “**um novo currículo, mais flexível, menos fragmentado, tirando um pouco dessa sobrecarga de disciplinas, e organizando o currículo em torno das quatro grandes áreas [de conhecimento], que são as áreas do ENEM³²**” (MERCADANTE, 2012b, grifos nossos).

³²As DCNEM/1998, instituídas pela Resolução CEB n. 3, de 26 de junho do mesmo ano, organizam a base nacional comum dos currículos do ensino médio em três áreas do conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III – Ciências Humanas e suas Tecnologias. As DCNEM/2012, instituídas pela Resolução CEB n. 2, de 30 de janeiro do mesmo ano, trazem uma

A Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), criada no bojo dessas preocupações, iniciou seus trabalhos em maio de 2012, sendo presidida pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT-MG). O resultado de seus trabalhos foi a elaboração, em 2013, de uma proposta de reforma do ensino médio, expressa no Projeto de Lei n. 6.840/2013³³, que, como muitos autores assinalam (CORTI, 2019; FERRETTI, 2018; BELTRÃO, 2019; CORRÊA; GARCIA, 2018; QUADROS; KRAWCZYK, 2019), possui grandes semelhanças com a Lei n. 13.415/2017.

Corti (2019), cotejando o PL n. 6.840/2013 com a Lei n. 13.415/2017³⁴, conclui que as propostas possuem elementos estruturais idênticos: em ambas as peças, estão presentes a “concepção geral de flexibilização curricular”, a “centralidade das áreas de conhecimento no currículo”, a “opção por itinerários formativos” e a ênfase na jornada ampliada horária (p. 10). Apesar dessas semelhanças, Corti assinala algumas diferenças: 1) o PL, ao contrário da Lei, propôs um tratamento específico para o ensino médio noturno, que teria quatro anos de duração e permitiria apenas o ingresso de alunos maiores de dezoito anos; 2) a Lei, ao contrário do PL, traz grande ênfase na Base Nacional Comum Curricular; e 3) a Lei propicia mais canais do que o PL para a oferta do ensino médio por meio de parcerias com o setor privado: “A abertura para a terceirização e privatização do ensino médio é muito bem configurada na Lei n. 13.415 enquanto no PL esse aspecto é pouco presente” (p. 19).

Os argumentos que justificaram o PL n. 6.840/2013 são muito semelhantes àqueles que embasariam a Lei n. 13.415/2017. Segundo a CEENSI (BRASIL, 2013), os “resultados de avaliações nacionais e internacionais” demonstraram que o “atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série” (p. 7); e a solução para esses problemas seria a “readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para

separação em quatro áreas: I – Linguagens, II – Matemática, III- Ciências da Natureza e IV – Ciências Humanas. Essas quatro áreas do conhecimento estão presentes na Lei n. 13.415/2017, com algumas modificações de nomenclatura, retomando o vocabulário utilizado pelas DCNEM/1998: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

³³Segundo Corti (2019), havia um conflito dentro do Ministério da Educação (MEC) a respeito do PL n. 6.840/2013. Certa temeridade do governo em relação ao PL pode ser observada na nota do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (organização composta por várias entidades da sociedade civil, criada para se opor à proposta do PL n. 6.840/2013): “Dentre as ações do Movimento Nacional foi oportunizada, pela mediação da ANPED, uma primeira audiência com o Exmo. Sr. ministro da Educação em 08 de abril de 2014. Nesta audiência o MEC explicita preocupações com o Projeto de Lei e se solidariza com o Movimento Nacional. [...] O ministro da Educação lembrou que a Câmara possui autonomia em relação ao MEC, mas que levaria todos os argumentos apresentados à Comissão Especial” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, s./p.).

³⁴A autora fez um abrangente quadro comparativo entre o PL n. 6.840/2013 e a Lei n. 13.415/2017 (CORTI, 2019, p. 7-9), cf. Quadro I, do Anexo.

os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho” (p. 8). Não há nos documentos referentes ao PL n. 6.840/2013 menções ao referencial conceitual do ensino médio unitário e politécnico capaz de integrar os princípios da ciência, do trabalho e da cultura. Ao contrário, essa concepção educacional já havia sido “varrida” dos documentos e discursos do governo, dando lugar a uma concepção muito similar àquela defendida pelos apoiadores da Reforma do Ensino Médio, de 2017, conforme podemos observar no discurso em prol do PL n. 6.840/2013 realizada pelo deputado Reginaldo Lopes: “vamos propor uma mudança profunda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que possamos ter um ensino médio mais transversal, mais multidisciplinar, [...] no qual **o jovem seja o ator principal e possa definir o seu projeto de vida**” (LOPES, 2013, s./p., grifos nossos).

Ao mesmo tempo que, no campo teórico, as noções de uma “educação emancipadora” permaneceram por mais tempo no discurso e nos documentos dos governos petistas, as políticas educacionais efetivamente implementadas deram ares de continuidade em relação às propostas dos anos 1990. Alguns elementos de fundo da “nova prática pedagógica” de Berger permaneceram. Leher (2018, p. 23) defende, por exemplo, que “todos os governos Federais após 1995 incorporaram a narrativa do capital humano como fundamento de suas políticas educacionais e segmentaram a oferta educacional conforme as desigualdades sociais”. Na mesma linha, Freitas (2016a) afirma que a proposta que buscou transpor a lógica do mercado à educação foi introduzida na reforma do Estado, na década de 1990, sendo o PL n. 6.840/2013 expressão do aprofundamento daquela “primeira onda neoliberal no âmbito da educação, conduzida ainda por Paulo Renato Costa Souza e sua equipe quando estiveram no Ministério da Educação dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso”. Tratava-se, agora, de uma “segunda onda neoliberal na educação”, marcada pela experiência que os reformadores empresariais acumularam em “20 anos de atuação sistemática, não só no Brasil, mas especialmente dentro dos Estados Unidos” e pelos “novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional [...] e as ramificações nacionais expressas por organizações locais dirigidas e financiadas por empresários” (FREITAS, 2014, p. 1105-1106).

Em 2013, quando o PL n. 6.890/2013 é encaminhado ao Congresso Nacional, todas as premissas da futura Lei n. 13.415/2017 já estavam postas. O único empecilho era sua aprovação. Houve críticas e atos contrários ao PL n. 6.890/2013 e o governo federal, ainda atado a certos princípios e a organizações mais combativas, teve que recuar, acarretando numa

lenta tramitação do projeto no Congresso Nacional. No entanto, na campanha eleitoral de 2014, Dilma ainda defendia a ideia de um novo ensino médio, com menos disciplinas e mais flexível (O GLOBO, 2014). O governo, apesar de disposto, não conseguia aprovar as “urgentes” reformas a tempo, e uma das razões do *impeachment* foi acelerar esse processo. De fato, a partir de meados de 2016, inicia-se um período de profundas e autoritárias reformulações do Estado brasileiro. A primeira reforma apresentada pelo governo Temer, ainda provisoriamente no cargo de presidente, foi a Proposta de Emenda Constitucional n. 241/2016, em 15 de junho de 2016 (que seria aprovada, em 15 de dezembro de 2016, transformando-se na EC n. 95/2016, que congelaria os gastos sociais por 20 anos), mas a primeira a ter validade foi a Reforma do Ensino Médio, por meio da MP n. 746/2016, publicada em 23 de setembro de 2016. Nesse sentido, se, por um lado, a Reforma do Ensino Médio foi o ponto de chegada de um longo desenvolvimento do ideário neoliberal para o ensino médio no país, por outro, ela foi o ponto de partida de um conjunto de reformas do Estado brasileiro³⁵. A Reforma do Ensino Médio, de certo modo, anuncia esse “novo” Estado, cujos contornos ainda estão se definindo.

³⁵“A MP n. 746/2016 não é uma medida ‘bastante em si’, isolada, editada para resolver uma dada situação emergencial, como é próprio da ‘medida provisória’. Seu teor é indissociável do objetivo maior da PEC n. 241/2016. **Ambas pretendem uma profunda reforma do Estado**” (LEHER, 2016, s./p., grifos nossos).

Capítulo 2 – Relações entre o público e o privado na educação básica

Assistiu-se, nas últimas décadas, ao surgimento de uma multiplicidade de fundações, institutos, grupos e movimentos vinculados aos principais segmentos do grande capital em operação no país. Tais organizações³⁶ — que, com força crescente, introduzem na esfera pública lógicas e objetivos oriundos do mercado, por meio de diversos instrumentos e estratégias — vêm se tornando “protagonistas na agenda educacional brasileira” (ADRIÃO; GARCIA, 2014, p. 111). Conforme levantamento de Leher (2018, p. 33), “os 200 maiores grupos econômicos com atuação no Brasil [...] interferem diretamente na educação básica, profissional e superior”.

Ao tratar da relação entre o público e o privado é importante lembrar, como observa Minto (2005, p. 2), que, embora essas duas esferas não se constituam senão como momentos indissociados dos “limites da sociedade capitalista” e de sua “lógica de produção e reprodução da vida”, elas são dotadas de um ineliminável caráter histórico, isto é, estão sujeitas a dinâmicas relacionais complexas e contraditórias, não imediatamente subordinadas aos movimentos do capital.

Maurício Tragtenberg, ainda na década de 1980, por exemplo, mostra uma relação entre as dimensões públicas e privadas no campo educacional que, com características próprias, perdura até hoje:

É uma articulação do colégio de elite com a universidade estatal “gratuita” e uma articulação da rede oficial de ensino, em que o professor é um proletário intelectual, que dá sessenta/oitenta aulas por semana, com o ensino particular [de nível superior], com essa indústria de ensino montada após 68 para aumentar a taxa de lucro de um

³⁶Ao longo deste trabalho, algumas dessas organizações são mencionadas, e sua produção documental é analisada. A escolha de umas em detrimento de outras não se deve a uma metodologia aplicada *a priori*, mas sim à própria dinâmica da pesquisa empreendida. À medida que tais organizações revelavam-se como atores importantes na confecção e implantação da Reforma do Ensino Médio, eram selecionadas para exame. Além disso, cabe destacar que estas organizações têm diferenças importantes entre si, não constituindo, portanto, um bloco homogêneo, apesar de compartilharem traços comuns. O estudo, porém, dessas diferenças e semelhanças extrapola os objetivos deste trabalho.

capital imobilizado que existia na época e para resolver o problema da pressão social por vagas na universidade (TRAGTENBERG, 2004, p. 174).

As décadas de 1980 e 1990 foram, no Brasil, importantes para o surgimento de novas formas de relação entre os setores privados e públicos. Além da articulação do ensino médio público com as instituições privadas de ensino superior³⁷, a escola pública tornou-se um nicho de mercado importante e *locus* privilegiado para inocular a visão de mundo do empresariado nas crianças e jovens.

Houve, nos anos 1990, pressões internacionais (organismos multilaterais) e nacionais (Executivo nacional) para que o “empresariado brasileiro — por meio das políticas sociais — passasse a assumir parte da responsabilidade pelo bem-estar da população” (KRAWCZYK, 2014, p. 36). Difundiu-se o *slogan* da “responsabilização social”, segundo o qual as empresas deviam pautar-se e atuar em prol do bem público. A Reforma do Aparelho do Estado, operada no governo Fernando Henrique Cardoso, incentivou a transferência da responsabilidade pelos “serviços não-exclusivos” do Estado para organizações sociais, isto é, para entidades de direito privado, sem fins lucrativos. Objetivava-se, conforme o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, aumentar a “eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor” (BRASIL, 1995, p. 47). Por serviços não-exclusivos do Estado foram entendidos todos aqueles que não têm a função de legislar, tributar, fiscalizar, regulamentar e de polícia (funções em que o poder de Estado é exercido). Segundo Bresser-Pereira (1996, p. 25), figura central na Reforma em questão, os serviços não exclusivos são aqueles que, embora não envolvam o poder de Estado, “o Estado realiza e/ou subsidia porque os considera de alta relevância para os direitos humanos, [...] não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços”.

Com a *Reforma do Aparelho do Estado*, promoveu-se a “noção de que o setor mais apropriado para exercer funções públicas não é o Estado, mas sim o chamado ‘terceiro setor’”. O terceiro setor — ou melhor, “o privado habilitado a angariar e utilizar fundos públicos como plataforma para negócios” — foi promovido ao *status* de esfera virtuosa na entrega de bens e serviços, em contraposição à baixa qualidade, à morosidade, à onerosidade que caracterizariam o setor público³⁸ (GALZERANO; MINTO; p. 71-72, 2018).

³⁷A articulação do ensino médio público com a rede privada de ensino superior só se fortaleceu com o crescimento das instituições privadas de ensino superior, sobretudo com a criação de programas de bolsas e financiamentos do governo federal, cf. (MINTO, 2006, 2011).

³⁸“A desqualificação do Estado tem sido, como é notório, a pedra-de-toque do privatismo da **ideologia neoliberal**: a defesa do ‘Estado mínimo’ pretende, fundamentalmente, ‘o Estado máximo para o capital’; nas palavras de Przeworski, constitui um ‘projeto histórico da Direita’, dirigido para ‘liberar a acumulação [capitalista] de todas

Nesse período, foram criadas, pois, condições jurídicas e ideológicas para que a privatização do setor público se aprofundasse. Com o tempo, “boa parte da efetivação dos direitos sociais passou a ser mediada por Organizações Sociais de direito privado que são contratadas pelas secretarias, municípios e estado” (CATINI, 2019, p. 23). No campo educacional, notou-se, cada vez mais, a presença constante de “movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, [...] que estabelecem formas explícitas e implícitas de cogestão” com as diversas esferas estatais (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

Também nesse contexto, notaram-se grandes investimentos de fundos privados tanto na educação básica quanto no ensino superior (OLIVEIRA, 2009). A ação desses fundos talvez explique a expansão de cerca de 20% do número de matrículas da rede particular de ensino médio entre 1993 e 1999 (foram criadas, nesse intervalo, 204.990 matrículas) e o processo de centralização dessas ofertas, por meio da adoção de “franquias” com outras unidades, levando as grandes redes (Positivo, Pitágoras, COC, Objetivo e Anglo) a concentrarem cerca de 31% do total de matrículas do ensino fundamental e médio em 2002 (GOIS, 2002).

Percebe-se, a partir de 2000, porém, retração de matrículas da rede particular de ensino médio. Essa diminuição poderia dar a impressão de que a iniciativa privada teria priorizado o investimento no ensino superior. O que esses números escondem, contudo, é o fato de que grupos empresariais continuaram a expandir seus negócios na educação básica, não na ampliação da oferta de vagas³⁹, mas particularmente em diversas formas de parcerias com o setor público.

Ball e Youdell (2008) denominam essas formas de privatização que ocorrem no interior da educação pública de *hidden privatisation in public education* — um fenômeno social que se alastra no mundo inteiro nas últimas décadas. Os autores apontam para dois tipos de privatizações ocultas: uma endógena, que envolve a adoção, pelo setor público, de modelos e práticas gerenciais típicos da empresa capitalista contemporânea; e, a outra, exógena, que se

as cadeias impostas pela democracia’. Independentemente da viabilidade política de longo prazo desse projeto, há que constatar que ele conquistou, enquanto satanização do Estado, uma ponderável hegemonia: desenvolveu-se, a partir dele, uma ‘cultura política’ anti-estatal – e ela não tem sido estranha às relações contemporâneas entre Estado e sociedade civil nem a certas formulações políticas que, renovando velhos equívocos anarquistas, pretendem-se ‘de esquerda’” (NETTO, 2013, p. 20, grifos do autor).

³⁹Isso não significa, em absoluto, que a rede privada de educação básica seja um mercado pequeno ou pouco lucrativo. Segundo a consultoria Hoper, em 2017, só em mensalidades, as quase 40 mil escolas privadas faturaram cerca de R\$ 60 bilhões, mais do que o total movimentado pelo ensino superior, de aproximadamente R\$ 54,5 bilhões (CUNHA, 2018). Além disso, há também intensa atividade intrassetor privado: grandes empresas educacionais vendem serviços e produtos para redes de menor porte.

caracteriza pela participação do setor privado na elaboração e entrega de serviços públicos de educação. Segundo os autores, elas ficam dissimuladas aos olhos da opinião pública porque são percebidas como modernização da educação, como flexibilização do currículo, ou também como adequação do processo pedagógico às “demandas do século XXI”, entre outras formas. As escolas *charter*, por exemplo, também conhecidas como “escolas conveniadas” — isto é, escolas públicas administradas por entes privados, por meio de contratos —, são justificadas, segundo seus apoiadores, com o argumento de que uma “administração profissional” ofereceria “mais oportunidades educacionais”, “prédios mais bem cuidados” e “desempenho superior em matemática e leitura” (OSHIMA, 2015, s./p.).

No Brasil, mormente a partir da *Reforma do Aparelho do Estado*, a iniciativa privada vem se inserindo com intensidade no interior da educação pública, ofertando a ela uma gama muito extensa e diversificada de bens e serviços educacionais, que inclui a venda de materiais didáticos, sistemas de acompanhamento de notas, diários escolares, sistemas apostilados, plataformas de ensino *on-line* e de gestão educacional, programas de formação de professores, consultoria e *coaching* educacionais e gerenciais, sistemas de *call center* direcionados para sanar dúvidas dos professores etc. (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Entre 2000 e 2008, o número de municípios do estado de São Paulo⁴⁰ que contrataram algum tipo de sistema privado de ensino saltou de 9 para 177. O sistema COC de Ensino, em 2002, por exemplo, segundo reportagem de Folha de S. Paulo, firmaria contrato com 30 prefeituras, principalmente do interior do estado de São Paulo, para oferecer serviços de consultoria educacional e materiais didáticos. Edson Marcusso, então prefeito de Boituva, justificou o gasto com o contrato de cerca de R\$ 800 mil anuais para os 6.000 alunos da rede da seguinte forma:

Estou gastando mais com os serviços e material didático do COC como investimento em qualidade. O que estou comprando não são apenas livros, mas **todo um projeto pedagógico**, que inclui também o uso de kits multimídia para capacitar o professor e preparar os alunos (apud FOLHA DE S. PAULO, 2002, s./p., grifos nossos).

Em 2008, esses convênios cobriam por volta de 30% das municipalidades do estado e aproximadamente 440 mil alunos das redes municipais. Cerca de 68% das redes privadas conveniadas eram dos grupos COC, Positivo e Objetivo (40%, 16% e 12% respectivamente) (LEME, 2009). Em 2013, somente os quatro maiores grupos empresariais fornecedores de sistemas privados de ensino (Positivo, Pearson, Abril Educação e Objetivo) estavam presentes,

⁴⁰ O caso do estado de São Paulo é exemplar pois foi pioneiro nesse tipo de privatização no Brasil (ADRIÃO *et al.*, 2009).

no mínimo⁴¹, em 153 municipalidades do estado de São Paulo, evidenciando o quanto o “mercado da educação já assimila, no País, as matrículas públicas como produtos primários de investimentos, ou *commodities*” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 99).

A partir de 2016, provavelmente em razão das novas oportunidades de estabelecer parcerias público-privadas criadas pela Reforma do Ensino Médio, grandes setores empresariais do mercado educacional sinalizaram que investiriam com vigor renovado na educação básica. Grupos como Kroton (atualmente Cogna), a *holding* Bahema, o Sistema Educacional Brasileiro (SEB), o principal acionista da Estácio, decidiram centrar esforços nesse setor (BORGES, 2017). Em 2019, dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo mostram que, ao menos, 263 municípios paulistas adquiriram sistemas de ensino e/ou contrataram serviços de consultoria pedagógica, o que representa 40,78% do total das municipalidades do estado⁴².

A escola em tempo integral

Em 2002, Pernambuco foi palco do surgimento do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), transformando-se num dos casos mais citados e influentes na implantação da jornada escolar em tempo integral nos outros estados (São Paulo, Sergipe, Ceará, Rio de Janeiro, Piauí, entre outros). O Procentro, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁴³, foi aplicado inicialmente em onze escolas públicas, utilizando o modelo de gestão escolar denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). A TESE caracteriza-se pela adoção de um conjunto de técnicas e métodos oriundos da administração privada e relativos, especialmente, mas não só, ao

⁴¹Os autores do estudo apontam várias dificuldades para a obtenção dessas informações (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 68-69, p. 100). Relatam que apenas o Grupo Positivo disponibilizou a quantidade e o nome dos municípios que adotaram o sistema de ensino Aprende Brasil, associado ao grupo. Informam também que enviaram um questionário, por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a todos os 5.570 municípios brasileiros, mas apenas 427 responderam. Essas e outras dificuldades relatadas levam a crer que a inserção dessas empresas nos municípios seja maior que o encontrado.

⁴²O levantamento considerou as seguintes empresas: Publicações Brasil Cultural Ltda. (presente em 71 municípios), Editora Dangus Ltda. (35), Pearson Education do Brasil Ltda. (27), Somos Sistema de Ensino S/A (26), Editora Positivo Ltda. (26), Editora Ática S/A (24), Editora FTD S/A (16), Maxiprint Editora Ltda. (14), Fundação Educacional de Votuporanga (14), SEFE — Sistema Educacional Família e Escola Ltda. (12), Editora Sol Soft's e Livros Ltda. (9), Merlin Sistema de Ensino Ltda. (8), Gráfica Editora Guteplan Ltda. (7), Editora Gráfica Opet Ltda. (6), Edições SM Ltda. (2) e Editora Poliedro Ltda. (1).

⁴³Ainda em 2002 o ICE não havia sido criado formalmente, o que aconteceu somente no ano seguinte. O ICE, uma entidade privada criada por um grupo de empresários de Recife, afirma que o caso pernambucano foi o “ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida” (ICE, s.d.)

gerenciamento dos recursos humanos. Sobre os professores, é aplicado um controle permanente e estrito: são contratados como comissionados e podem, a qualquer momento — a depender do seu desempenho em avaliações periódicas, perder a vaga e voltar ao cargo efetivo de origem. Sobre os alunos, são inculcados valores do mundo empresarial, incluindo a capacitação ao exercício da “cultura da trabalhabilidade” e do “empreendedorismo” (KRAWCZYK, 2014).

No Estado de São Paulo, desde 2005, nota-se a indução à formação de parcerias entre a escola pública e o setor privado por meio do Projeto Escola em Parceria. Em 2012, foi criado o Programa Ensino Integral⁴⁴ (PEI), vinculado ao Programa Educação — Compromisso de São Paulo. O PEI, seguindo os passos da iniciativa de Pernambuco e contando com a contribuição do ICE⁴⁵, tinha por objetivo implementar um “novo modelo de gestão” nas unidades escolares, por meio de técnicas gerenciais baseadas em experiências empresariais, adaptadas à organização escolar (ADRIÃO; GARCIA, 2014), e um novo “modelo pedagógico”, com o fim de formar um “jovem autônomo, solidário e competente” a partir do princípio do “protagonismo juvenil”⁴⁶ (SÃO PAULO, 2013). Atendendo inicialmente 16 escolas do ensino médio, hoje 1.077 escolas da rede pública estadual são atendidas pelo PEI, atingindo mais de 448 mil estudantes de 309 cidades. Espera-se que, em 2022, mais 778 escolas se vinculem ao programa (SEDUC-SP, 2021).

Em 2007, o Todos pela Educação (TPE), apenas um ano após sua criação, conseguiu emplacar o principal componente do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), a saber, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A influência do movimento no governo

⁴⁴Uma das principais diretrizes do PEI é a ampliação da jornada escolar, tendo como meta a jornada integral (SÃO PAULO, 2013, p. 13). É importante, contudo, não confundir os termos educação integral com educação em tempo integral. Discutiremos, adiante, o conceito de educação integral, conforme elaborado pelo Instituto Ayrton Senna. A educação integral é um termo utilizado por diversos grupos em distintos contextos históricos, não possuindo, portanto, sentido único. O integralismo, por exemplo, defendia uma “educação integral para o homem integral” (SALGADO *et al.*, 1959, p. 8, apud TRAGTENBERG, 2012, p. 161). Vertentes do ideário anarquista propunham uma “educação integral, a fim de que se propicie ao sujeito uma educação que contemple todas as suas dimensões” (MORAES; NADAL, 2017, p. 1084).

⁴⁵A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, agradece a “valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2013, p. 3).

⁴⁶“O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando **autônomo** à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando **solidário**, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e **competente** para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2013, p. 15, grifos nossos).

era tamanha que Milú Villela elogiou o “Ministério da Educação [que] continua a fazer o seu dever de casa, com um projeto sólido para a educação pública” (VILLELA, 2007, s./p.). Esse “sólido projeto” era uma proposta de educação para o país cujos principais proponentes incluíam a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Fundação Bradesco, a Fundação Vale, a Gol, o Instituto MRV, o Instituto Natura, entre outros. O Programa Mais Educação (PME) — criado pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, no bojo do PDE e por influência do TPE — foi, antes do ProEMI, a estratégia de indução do governo federal para ampliação da jornada escolar (para no mínimo de 7 horas diárias) nas redes estaduais e municipais da educação básica, por meio de atividades optativas. Em 2010, o TPE anunciou as “5 bandeiras” para a educação⁴⁷, sendo que a terceira delas dizia respeito à “ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem” (TPE, 2012, s./p.).

Propostas da educação em jornada ampliada foram implementadas, no primeiro momento, em casos isolados, como experiências-piloto, em diversos estados brasileiros e em parcerias do setor privado com as secretarias estaduais de educação. Posteriormente, programas federais como o PME e o ProEMI deram subsídios técnicos e financeiros para alavancar esses projetos. O Projeto Jovem de Futuro⁴⁸, por exemplo, — desenvolvido e implementado de forma experimental pelo Instituto Unibanco, em 2007 — passou, a partir de 2011, a ser ofertado em parceria com o MEC, utilizando-se do arcabouço legal e financeiro do ProEMI para aplicação em larga escala e sua validação (CAETANO, 2015).

Em certa medida, a Reforma do Ensino Médio é resultado das experiências do setor privado na educação pública, que tinham como um dos principais *slogans* a escola em tempo integral. A Reforma consolida esse processo, uma vez que expande para toda a rede pública do ensino médio esse modelo escolar⁴⁹. A inclusão, na Lei n. 13.415/2017, da Política de Fomento

⁴⁷Em 2010, o Todos pela Educação (TPE) anunciou “as 5 Metas” para a educação para os próximos anos: 1) “toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola”; 2) “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”; 3) “todo aluno com aprendizado adequado à sua série”; 4) “todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos”; e 5) “investimento em Educação ampliado e bem gerido”. Estabelecendo diretrizes para o atingimento dessas metas, o TPE criou “as 5 Bandeiras”: 1) “formação e carreira do professor”; 2) “definição dos direitos de aprendizagem”; 3) “ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem”; 4) “uso relevante das avaliações externas na gestão educacional”; e 5) “aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação” (TPE, 2012, s./p.).

⁴⁸O Projeto Jovem de Futuro tem por objetivo o redesenho do currículo e da gestão escolar, buscando “gerar resultados” nas escolas de ensino médio. “Gerar resultados” é entendido como o aumento do desempenho dos alunos nos testes padronizados e a diminuição do abandono escolar. A ideia é que “modificando a gestão da escola de Ensino Médio, os problemas de evasão e reprovação — chamados de fracasso escolar — sejam abolidos” (CAETANO, 2015, p. 91).

⁴⁹Importante registrar que a forma de implementação da ampliação da jornada escolar sofreu alterações quando comparamos o PL n. 6.840/2013, a MP n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017. O PL n. 6.840/2013 definia um prazo de dez anos para implementar em 50% das escolas a jornada de sete horas e um prazo de 20 anos para implementar em todas as escolas. A Medida Provisória n. 746/2016, por sua vez, estabelecia que a jornada seria “progressivamente ampliada” até atingir sete horas, sem especificar um prazo para seu atingimento. Por fim, a Lei

à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Programa EMTI) demonstra a força dessa bandeira perante o governo. Gonçalves (2017) lembra, inclusive, que houve pressão para regulamentação dessa política, pois, já em 10 de outubro de 2016 (alguns dias, portanto, após a apresentação da MP n. 746/2016), o MEC exarou a Portaria n. 1.145 que a instituía. Essa portaria e a Portaria MEC n. 727/2017, as quais, além de outras determinações, estabeleceram parâmetros de seleção das escolas que receberiam recursos provenientes da Programa EMTI, definiram critérios que só podiam ser atendidos por escolas que já dispunham de maior apoio das Secretarias Estaduais e que contavam com parcerias com o setor privado. Com efeito, segundo levantamento de Gawryszewski (2018), no edital de 2017, todas as 36 escolas selecionadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para receber os recursos do Programa EMTI já tinham convênios celebrados com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e o Instituto Ayrton Senna.

Indução à privatização na Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio cria vários dispositivos que aprofundam a privatização da e na escola pública; facilitando a introdução de valores e lógicas do setor privado e abrindo novas “janelas de oportunidades” para lucrativos investimentos.

Em primeiro lugar, ela possibilita os sistemas de ensino a firmarem parcerias entre diferentes instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, tanto para a modalidade presencial quanto para a distância e tanto para a parte do currículo de formação básica e geral quanto para a parte diversificada⁵⁰. Muitas instituições e redes de ensino — que não possuem infraestrutura e recursos para assegurar a diversidade de oferta mínima de itinerários formativos, ou que não

n. 13.415/2017 estipula que, até o dia 2 de março de 2022, a jornada diária deve ser expandida até cinco horas e, após essa data, deve ser ampliada de “forma progressiva” até completar sete horas. Em todas as peças legais, mantém-se o calendário escolar de duzentos dias letivos, tal como já estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996).

⁵⁰É preciso salientar que a Lei n. 13.415/2017 não é explícita quanto às possibilidades de estabelecimento de parcerias com instituições privadas ou públicas para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, salvo no caso do itinerário de formação técnica e profissional. A interpretação estabelecida pelas DCNEM/2018 foi de que a possibilidade vale para todos os casos: tanto para a formação geral quanto para todos os itinerários formativos e tanto para a modalidade presencial quanto a distância. De acordo com as DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a, p. 11), podem ser “consideradas parte da carga horária do ensino médio” todas as atividades realizadas pelos estudantes, “na forma presencial — mediada ou não por tecnologia — ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino”.

conseguem fornecer o itinerário de formação técnica e profissional, ou que não contam com professores para ministrar certos componentes curriculares; que, em suma, que não podem atender as novas exigências criadas pela Reforma — terão que recorrer às parcerias (cf. FERRETTI, 2018; GONÇALVES, 2017). O *Guia de Implementação do Ensino Médio* (BRASIL, 2018, p. 29) recomenda, de modo explícito, a articulação de parcerias com diferentes instituições naquelas escolas em que não há “plena capacidade física, operacional e de recursos humanos”.

O conselheiro e fundador da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), João Roberto Alves, comemorou o que ele chamou um “novo mercado” aberto com a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Ele aposta que “o que vai acontecer é que teremos dois tipos de escola”, quais sejam: uma escola de “maior estrutura física” que deverá conseguir oferecer todos os itinerários formativos e outra “escola de porte menor” que só poderá “oferecer um itinerário formativo, e terá um convênio com outras instituições para oferecer outros, ou parte de outros itinerários” (apud KRUSE, 2017).

Cabe lembrar que a oferta da educação técnica e profissional⁵¹ por meio de parcerias com o setor privado já existe há algum tempo, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec foi criado, em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Grande parte dos recursos do Pronatec foi transferida ao setor privado. Em 2014, segundo levantamento de Motta e Frigotto (2017, p. 361), o orçamento do programa foi de mais de 2,6 bilhões de reais, sendo que praticamente a totalidade desse montante (97,45%) foi destinada ao Sistema S. A partir de 2016, os recursos destinados ao Pronatec caíram drasticamente; e, em 2017, as despesas liquidadas pelo programa foram de um pouco mais de cem milhões de reais.

Anunciado em outubro de 2019, com a promessa de substituir o Pronatec, o programa Novos Caminhos é a nova aposta do governo federal na ampliação de ofertas de ensino profissionalizante por meio de parcerias entre o setor público e privado (ASSIS, 2019, s./p.). Segundo Ariosto Culau, então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do

⁵¹Aqui é necessário marcar a ambiguidade do itinerário de “formação técnica e profissional”. Segundo a Lei n. 13.415/2017, há duas formas de certificações para esse itinerário, uma é a habilitação profissional-técnica e outra a qualificação profissional. Subentende-se que o itinerário formativo “formação técnica e profissional” possa garantir aos concluintes tanto diplomas de técnico quanto certificações de qualificação profissional. Todavia, há diferenças importantes entre cursos técnicos e profissionais. Os cursos técnicos têm uma duração entre 800 e 1200 horas e sua conclusão fornece um diploma de técnico que garante acesso a profissões técnicas, algumas com reserva de mercado e piso salarial assegurados por lei específica. Os cursos profissionalizantes, por sua vez, são de curta duração e concedem não um diploma, e sim apenas uma certificação, cuja função, segundo os defensores dessa modalidade de ensino, é fornecer ao concluinte uma vantagem competitiva no mercado de trabalho.

governo federal, esse tipo de parceria se justifica porque “a educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo” (apud PERA, 2019, s./p.).

No Estado de São Paulo, o programa Novotec viabiliza, por meio de parcerias, cursos técnicos e profissionalizantes aos estudantes do ensino médio. Segundo o portal do Novotec ([c2021]), os cursos são oferecidos pelas Etecs e Fatecs do Centro Paula Souza, pela escola de idiomas online Education First, e pelas empresas de tecnologia Digital Innovation One e Microsoft. Em 2021, o novo currículo do ensino médio começou a ser implementado nas escolas estaduais paulistas, e os estudantes puderam manifestar seu interesse nos aprofundamentos curriculares dos itinerários formativos. O itinerário de formação técnica e profissional dividiu-se em dois tipos: o primeiro chamado de “Novotec Integrado”, que se trata de 21 opções de uma introdução de 900 horas a cursos técnicos, a qual terá que, posteriormente a sua conclusão, ser complementada para obtenção de um diploma de nível técnico; e o “Novotec Expresso”, que mescla as áreas de conhecimento com a qualificação profissional em cursos de 120 horas de duração, permitindo a obtenção de dois certificados profissionais por ano. Segundo Goulart *et al.* (2021, s./p.), ao implantar o novo currículo sem o investimento necessário, “o governo paulista induz a privatização da oferta educacional direta através do Novotec Expresso”.

Em segundo lugar, a Reforma do Ensino Médio inclui, no rol das etapas, modalidades e tipos de estabelecimento que contam com recursos do Fundeb, o itinerário de “formação técnica e profissional” (art. 10, XVIII, da Lei n. 11.494/2007). Essa inclusão implica um maior fracionamento dos já insuficientes recursos do fundo. A questão do financiamento é importante pois faz emergir a contradição entre a necessidade de maiores recursos para a educação (em razão do oferecimento de cursos técnicos ou profissionais e da escola em jornada em tempo integral) e a restrição orçamentária imposta pela Emenda Constitucional n. 95, de dezembro de 2016. A resposta do governo para conciliar essa aparente contradição foi aprofundar, na educação básica, a relação entre o setor público e o setor privado. As parcerias público-privadas, de acordo com o discurso dos grupos empresariais, seria um mecanismo que permitiria elevar a eficácia e eficiência do sistema público de educação, aumentando o desempenho e diminuindo a evasão e o abandono dos estudantes a um custo menor para o

erário. Nota-se, aqui, o ardil das políticas neoliberais que criam um problema para vender uma solução (cf. PIOLLI, 2020)⁵².

Para João Batista Araujo e Oliveira (2016, s./p., grifos nossos), fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, a Reforma do Ensino Médio “marca o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço [...] para aliviar a crise financeira dos Estados”. Celebra o ressurgimento, “com uma nova roupagem do século XXI”, da “diversificação” dos ramos escolares que existia antes da Lei n. 5.692/1971⁵³, pois tal diversificação permitirá enfrentar “as combalidas finanças dos estados e sua proverbial dificuldade de administrar gigantescas redes de ensino”. Contudo, “para a reforma virar realidade”, sublinha, “é fundamental o envolvimento do **Sistema S e do setor privado** na aprovação dessa legislação e na sua implementação”. Ele propõe delegar ao setor privado nada menos do que metade dos estudantes de ensino médio da rede pública:

Imaginemos uma situação em que o Sistema S e outras escolas especializadas ofereçam Ensino Médio técnico de excepcional qualidade para 50% dos jovens de 15 a 17 anos. Os atuais recursos do Sistema S dão de sobra para isso e competência não lhes falta. Nos grupos de municípios acima de 20 mil habitantes poderia haver pelo menos uma escola com algumas opções profissionais básicas, assegurando revolução na qualidade dos serviços. O BNDES, que já sinalizou intenção de fomentar a formação de capital humano, poderia ser o indutor-mor dessa vertente. Metade do problema estaria resolvido.

Aos Estados restaria cuidar de pouco mais de 4 milhões de alunos. Cerca de 6 mil escolas com 750 alunos em média dariam conta do recado, como o ICE — Instituto de Co-responsabilidade empresarial⁵⁴ [sic] — já demonstrou. Se induzidos a municipalizar o que resta do Ensino Fundamental, os Estados poderiam superar grande parte dos seus problemas financeiros.

Em terceiro lugar, a Reforma estreita a distância entre a educação e o trabalho, confundindo, misturando ou, até mesmo, indiferenciando espaços e tempos laborais com espaços e tempos escolares dos estudantes do ensino médio⁵⁵, ao incluir as “vivências práticas

⁵²Em outro contexto, Piolli (2020), mostrando a articulação entre o problema do financiamento e da privatização, afirma: “O problema do financiamento tende a se agravar agora com as medidas ultraliberais como a PEC do pacto federativo que, se aprovada, desvinculará as verbas constitucionais da saúde e da educação, podendo trazer como consequência uma ainda maior redução dos recursos para a educação. O plano ultraneoliberal de desestatização inclui a privatização da educação, cortando recursos e sucateando ainda mais a educação para depois buscar saída pelo privado. O neoliberalismo cria o problema para vender a solução” (s./p.).

⁵³Segundo João Batista, a Lei n. 13.415/2017 retoma, a seu modo, a dualidade educacional anterior à Lei n. 5.692/1971 que permitia “aos alunos [do ensino médio] escolher entre dois caminhos”, um de “feição mais acadêmica” e outro “mais profissionalizante”. Antes de 1971, havia, essencialmente, duas trajetórias educacionais distintas para o ensino médio: uma voltada para o ensino acadêmico, o ensino secundário clássico ou científico, e outra orientada para educação profissional, que era o caso dos ramos industrial, comercial, agrícola, normal, entre outros. Voltaremos à questão da dualidade no último capítulo deste trabalho.

⁵⁴Provavelmente o autor estava se referindo ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

⁵⁵A Frente de Currículo e Novo Ensino Médio (2020, p. 66, grifos nossos), do Consed, defende que “novas abordagens pedagógicas” implicam novos “tempos e espaços escolares” e encoraja as secretarias de educação a realizarem parcerias para favorecer tais abordagens: “Uma vez que os Itinerários Formativos propõem novas

de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (art. 36, I, §6º, da LDB) para efeitos de cumprimento da carga horária do itinerário de formação técnica e profissional. Tais “vivências práticas de trabalho”, também denominadas “programa de aprendizagem profissional”, consistem na contratação de aprendizes por empresas parceiras, as quais se tornam responsáveis pela formação dos estudantes, no período estipulado pelas normas vigentes da Lei da Aprendizagem⁵⁶ (Lei n. 10.097/2000). Segundo essa lei, o jovem aprendiz pode ser contratado por até dois anos com uma carga horária de até 6 horas diárias e pelo salário-mínimo. Tal lei também prevê a concessão “aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem [...] [de] certificado de qualificação profissional”. Apesar de a Lei da Aprendizagem proibir o “trabalho do menor [...] em horários e locais que não permitam a frequência à escola” (art. 403, parágrafo único), agora, porém, com a Reforma do Ensino Médio, essa proibição perde sentido, na medida em que as horas em que os estudantes, enquanto jovens aprendizes, trabalham e “aprendem” são contadas para efetivação do currículo escolar.

Além disso, as DCNEM/2018 listam um rol extenso e não exaustivo de atividades realizadas pelos estudantes que valem para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, a saber: “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários” (BRASIL, 2018a, p. 11).

Atento a essas novas oportunidades de negócios, o diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Rafael Lucchesi, celebrou a inclusão do itinerário de formação técnica e profissional no currículo do ensino médio, qualificando-a como a “principal conquista da proposta”. Para ele, “a inclusão da experiência prática no setor produtivo e a concessão de certificações intermediárias de qualificação para o trabalho [...] é um avanço que vai ao encontro da contemporaneidade do mundo” (apud CNI, 2016, s./p.).

aprendizagens e práticas pedagógicas, **faz-se necessário repensar os tempos e espaços escolares**. Atividades mais interativas demandam ambientes mais propícios a experimentações e trabalhos em grupo, como laboratórios, espaços abertos e salas multiuso. Também prescindem de horários mais flexíveis, com a disponibilização de tempos de aula curtos ou longos a depender da prática proposta. **Caso as unidades escolares não disponham das condições necessárias ou tenham interesse em diversificar a sua capacidade de oferta, vale encorajá-las a realizar parcerias com espaços e agentes do seu entorno que possam favorecer essas novas abordagens pedagógicas”.**

⁵⁶Segundo a Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000): “Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação”.

Houve, portanto, muitas celebrações por parte do setor privado com a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Celebra, na verdade, a aprovação de um projeto formulado e costurado por ele mesmo. Para elaborar a Lei n. 13.415/2017, os interlocutores do MEC “não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes”, e sim empresários, por meio de “organizações como o Instituto Alfa Beto, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros” (GONÇALVES, 2017, p. 141)⁵⁷.

Protagonismo juvenil

Em 2011, o Instituto Ayrton Senna (IAS) formulou uma proposta para o ensino médio chamada “educação plena, ou integral”, cujo ponto fulcral era o princípio do “protagonismo juvenil”. Já no ano seguinte, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) firmou uma parceria público-privada⁵⁸ com o IAS para a aplicação do conceito de educação plena, ou integral, na Escola Estadual Chico Anysio, que seria inaugurado no ano seguinte.

O Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (IAS, 2012a) — como foi nomeada a parceria — caracteriza-se pelo “desenvolvimento de competências de caráter cognitivo (conhecer) e também não-cognitivo (ser, conviver e fazer)” (p. 14). A adição do componente das competências não-cognitivas aos currículos escolares seria justamente aquilo que, segundo o IAS, levaria à construção de um “modelo de escola que responda, em escala, à educação para o século 21” (p. 7), pois tais competências seriam “decisivas para a empregabilidade, solidez de relacionamentos e cuidados com a saúde” (p. 14). O IAS acredita que, com um currículo mais “sintonizado” com as demandas do mundo contemporâneo, o estudante “veja valor e sentido no que aprende”, gerando “comprometimento individual e a responsabilidade coletiva” (p. 15-16).

⁵⁷A pesquisa de Quadros (2020, p. 78-101), realizada a partir da análise das audiências públicas referentes à MP n. 746/2016 e dos vários documentos produzidos por organizações empresariais no período, mostra o quanto a Lei n. 13.415/2017 é tributária das necessidades e desejos desses grupos.

⁵⁸A parceria público-privada aqui analisada é apenas uma entre várias outras empreendidas pelo Instituto Ayrton Senna desde sua fundação em 1994: Gestão Nota 10 (GN10), Circuito Campeão, Fórmula da Vitória, Acelera Brasil etc. O Gestão Nota 10, criado em 2002, com o objetivo de oferecer soluções no campo de gestão para escolas públicas, é um dos programas com maior capilaridade do Instituto, em 2012, por exemplo, estava presente em 546 escolas e atingia 1.123.389 alunos. Uma descrição dessas parcerias pode ser encontrada na tese de Oneide Campos Pojo (2014). Segundo o Instituto, é a “A urgência em transformar e melhorar a educação no Brasil vem fortalecendo e consolidando nos últimos anos a prática de alianças entre o setor público e o privado” (IAS, 2012a, p. 13).

O princípio norteador e articulador no processo de aprendizado das competências cognitivas e não-cognitivas é o conceito de “protagonismo juvenil”: ele é o “princípio educativo básico [da] solução educativa em todos os seus procedimentos, atividades e projetos, por ser condição essencial da **autonomia**” (IAS, 2012b, p. 7, grifo nosso). A ideia de dar protagonismo ao jovem

[...] significa afirmar que ocorre aqui a denominada “**inversão copernicana**” do papel dos estudantes diante da aprendizagem — **não é ela que os determina, mas eles que a definem, participando de modo autêntico de todas as etapas do aprender.**

Chamados a tomar como seus os desafios do aprendizado, os jovens são incentivados a ter iniciativa para aprender, a planejar as ações, conduzir sua execução, participar da avaliação e assumir os resultados de sua aprendizagem com seus pares (colegas) e com seus educadores. Assim, um **estudante protagonista é uma fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade)** (IAS, 2012b, p. 10, grifos nossos).

A autonomia é a meta principal e o protagonismo juvenil é o princípio educacional essencial para seu atingimento. O desenvolvimento da autonomia do jovem significa, na perspectiva da educação plena, ou integral,

[...] preparar os estudantes para **escolherem** seus caminhos na escola e na vida, tendo como base quem são (suas identidades e seus valores) e o que querem ser (seus sonhos e suas aspirações). De fato, as duas principais tarefas de um jovem na dimensão pessoal são construir **sua identidade e seu projeto de vida** (IAS, 2012b, p. 75, grifos nossos).

Apesar de ter foco na “formação geral, não-profissionalizante”, a dimensão do trabalho permeia toda a proposta da educação plena, ou integral. Um de seus principais objetivos é o desenvolvimento de “**competências para o exercício de qualquer profissão**”, de maneira a superar a distância entre “a escola e os jovens, provocada por uma estrutura curricular excessiva e fragmentada”. Para o IAS, tal modelo curricular “levou a educação juvenil a divorciar-se do mundo do trabalho e das questões e aspirações dos jovens” (IAS, 2021a, p. 8, grifos nossos), A UNESCO (2008, 2011) — umas das “fontes inspiradoras” da proposta do IAS (2012a, p. 10) — defende que a adoção de currículos baseados no desenvolvimento de tais competências — as quais define como “competências genéricas essenciais” — contribuiria para consolidar o letramento, a numerização, as habilidades para vida e a capacidade de aprender a aprender, diminuindo o distanciamento entre um ensino para o ensino superior e outro para o trabalho (cf. figuras I e II, do Anexo) e conferindo ao jovem “a capacidade de desenvolver

personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 10)⁵⁹.

Há um dispositivo da LDB, incluído pela Lei n. 13.415/2017, que reflete de modo quase literal os princípios da educação plena, ou plena, do IAS:

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 sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996, Art. 35-A, §7).

Discursivamente, a Reforma do Ensino Médio vem sendo justificada a partir do princípio do protagonismo juvenil⁶⁰. Pedro Chaves (2017, s./p.), relator da matéria no Congresso Nacional, por exemplo, afirmou que agora o estudante pode ser “protagonista da sua própria formação”. Similarmente, Mendonça Filho (2017, s./p.) defendeu que objetivo da Reforma foi “justamente colocar o aluno como centro definidor de seu próprio caminho”. O *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2018c, p. 6) reforçou a mesma estratégia discursiva: “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas”. Em 2020, durante a crise sanitária, o protagonismo juvenil foi, inclusive, utilizado como “argumento” para a volta às aulas presenciais: Vitor de Angelo, secretário de Educação do Espírito Santo, afirmou que “voltar com os alunos do ensino médio tem um propósito de desenvolver o protagonismo juvenil. Eles podem ser parceiros dos professores para conscientizar os menores quando eles voltarem” (apud CAFARDO, 2020). Em 2021, o MEC (2021a, 2021b) lançou uma campanha para divulgar a Reforma utilizando o seguinte lema: “seja protagonista da sua história” e produziu um vídeo publicitário cujo formato buscava imitar um *trailer* de um filme.

⁵⁹Voltaremos a essa questão quando discutirmos a “educação do século XXI”, no capítulo 4.

⁶⁰ Para sensibilizar a juventude brasileira quanto aos supostos benefícios do protagonismo juvenil, entre outubro e dezembro de 2016, foram gastos quase 6 milhões de reais (R\$ 5.942.729,07) nas campanhas publicitárias *Novo Ensino Médio. Agora é você quem decide o seu futuro*, e *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova*. Esse esforço envolveu a produção de filmes, *spots*, pôsteres, *outdoors*, painéis de LED e eletrônicos; e a veiculação em rádios, jornais, revistas e na televisão aberta e fechada (BRASIL, [2016?]). O resultado desse investimento em *marketing* foi registrado na pesquisa encomendada pelo governo e realizada pelo IBOPE, entre os dias 30 de outubro e 4 de novembro de 2016, com 1.200 pessoas, que mostrou que 72% dos entrevistados apoiavam a Reforma. No entanto, os resultados estavam longe de serem conclusivos, pois, segundo a pesquisa divulgada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com 2.002 jovens de 13 a 18 anos, entre os dias 8 e 18 de outubro de 2016, apenas 53,2% dos jovens sabiam que ocorreriam mudanças no ensino médio e, destes, somente 48,2% estavam informados sobre elas, ou seja, aproximadamente só um quarto dos jovens diziam saber quais mudanças a reforma traria (SENAI, 2016). Talvez por causa disso a pergunta da pesquisa do IBOPE tenha sido vaga e manipulatória. A pergunta feita pelo IBOPE foi: “O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?” (TOKARNIA, 2016, s./p.).

Segundo Souza (2008), desde meados dos anos 1980, nota-se a difusão de uma nova categoria social, a do “jovem”, e a elaboração de políticas destinadas a esse segmento populacional. Nesse mesmo período, ainda de modo difuso, começa a emergir um discurso em torno do “protagonismo juvenil”. Tais conceitos de “jovem” e “protagonismo juvenil” — em contraposição àqueles dos movimentos estudantis das décadas anteriores caracterizados pelo enfrentamento e rebelião à ordem social — situam-se, segundo a autora, no âmbito de uma “nova forma” de agir politicamente, em que “atores”, separados por aptidões e gostos distintos, atuam no “espaço público” negociando interesses. A “atuação social” é a forma de participação desses indivíduos-atores e seu sentido se dá a partir da despolitização do ato político, pois o terreno onde opera restringe-se à gestão dos negócios públicos. Nesse sentido, o discurso do “protagonismo juvenil” funciona, não como instrumento de crítica e contestação, mas como mecanismo de integração à ordem social dada.

No discurso do “protagonismo juvenil”, o “jovem” é apreendido tanto como objeto quanto como sujeito. Na medida em que recebe o discurso já elaborado, o “jovem” é objeto de algo construído fora dele. Simultaneamente, porém, uma vez que é sua tarefa transmitir e tornar-se porta-voz desse discurso, o “jovem” aparece como se fosse ele mesmo o seu criador. Em verdade, o discurso prescreve que não deve ser apreendido como algo criado, mas como a própria emanção da realidade do “jovem”. A vocalização do “jovem” no discurso do “protagonismo juvenil” deve ter, portanto, a aparência de expressar o ser “jovem” e suas necessidades.

Além disso, ainda de acordo com Souza (2008), o “mercado de trabalho” cada vez mais instável passa a exigir dos indivíduos capacidades de mobilidade e flexibilidade constantes. Assim, a difusão do discurso do “protagonismo juvenil” é acompanhada por um processo de “juvenilização”, no qual características antes atribuídas a uma fase específica da vida, como a incerteza e a mobilidade, são agora imputadas a toda a vida dos indivíduos, aprisionando-os numa situação de transição permanente, eternizando o presente instável, sem nenhuma perspectiva de atingir a vida adulta.

Capítulo 3 – O currículo na Reforma do Ensino Médio

Publicada em 2009, com ampla repercussão na mídia⁶¹, a pesquisa *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola* — coordenada pelo economista da Fundação Getúlio Vargas e membro-fundador do Todos pela Educação, Marcelo Neri — foi central na disseminação da ideia da **falta de atratividade da escola**. O seu objetivo era encontrar, utilizando os microdados dos suplementos de educação da PNAD de 2004 e 2006, as causas pelas quais os jovens não frequentavam a escola. Segundo a pesquisa, para os adolescentes entre 15 e 17 anos, a principal motivação da evasão e do abandono era o desinteresse dos jovens pela escola (40,3%), ao passo que a necessidade de trabalho e renda, e a falta de oferta escolar respondiam respectivamente por 27,1% e 10,9%. A recomendação da pesquisa foi que “é preciso aumentar a atratividade da escola” (NERI, 2009, p. 6)⁶².

Cerca de um mês antes da publicação da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, a presidente-executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz (2016, s./p.), expôs a “reclamação — frequente — [da juventude] de que a ‘escola é chata’” e afirmou que a queixa não era mera “desculpa esfarrapada para não estudar”. O ensino médio “na maioria das escolas públicas e particulares no Brasil” tinha 1) muitas disciplinas obrigatórias, 2) pouco tempo diário para aprendê-las, 3) conteúdos fragmentados e que não se conversam, 4) aulas majoritariamente expositivas, em que “os jovens têm pouco ou nenhum protagonismo em seu próprio aprendizado”, 5) um “sistema que incentiva a ‘decoreba’ com o objetivo de passar nos vestibulares” e 6) um “currículo enciclopédico” sem espaço para “diferentes trajetórias

⁶¹O portal “Motivos da evasão escolar” (FGV; CPS. [2010?]) contém um acervo de mais de duzentas reportagens e matérias veiculadas na televisão, rádio, jornais, revistas e internet a respeito da pesquisa.

⁶²O estudo apresenta muitas debilidades e conclusões precipitadas: Silva (2016, p. 31) aponta para a “imprecisão das perguntas apresentadas aos respondentes para indicar a causa do abandono no ensino médio”, e Soares *et al.* (2015, p. 760) afirmam que “é preciso muito mais informação acerca dos diferentes atores, de suas instituições escolares e de suas relações intra/extraescolares para entender como os alunos se mostram desinteressados pela escola e não concluem o ensino médio”. Vale mencionar que esse estudo foi patrocinado pelo Todos Pela Educação, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Unibanco e Fundação Getúlio Vargas.

possíveis”. Cruz defendia aprendermos com os “vários países” que “já perceberam [que] um mesmo modelo de escola não serve a toda a diversidade da juventude”.

A reorganização do currículo — dimensão central da Reforma do Ensino Médio — foi apresentada como uma maneira de tornar a escola atrativa aos jovens, o que contribuiria para diminuir a evasão e o abandono e incrementar os índices nos sistemas de avaliação. Estabeleceu-se, então, uma arquitetura curricular dual⁶³. De um lado, uma parte básica e comum do currículo, a ser definida pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que definiria, de modo objetivo e sistemático, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Doutra lado, uma parte diversificada — a dimensão flexível do currículo —, na qual os estudantes escolheriam os itinerários formativos de acordo com seus desejos, capacidades e aptidões⁶⁴.

A parte geral e básica

Apesar de a Lei n. 13.415/2017 delegar o detalhamento da parte geral e básica do currículo à BNCC, ela estabelece diretrizes importantes para sua organização.

Em primeiro lugar, define que essa parcela do currículo deve ter carga horária máxima de 1.800 horas e que as competências e habilidades que a compõem devem ser organizadas em quatro áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II –

⁶³Como lembra Ferretti (2018), tal arquitetura dual não representa, *per se*, nenhuma novidade, dado que a divisão do currículo numa parte comum e noutra diversificada pode ser observada nas principais reformas educacionais do país. De fato, a LDB/1961 traz essa concepção em seu Art. 35: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961). De forma ainda mais explícita, a mesma ideia estava contida na Lei n. 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau: “Art. 5º. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial” (BRASIL, 1971). Finalmente, a atual LDB/1996 também é portadora, desde sua promulgação, da mesma concepção: “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

⁶⁴Embora o objeto central da Lei n. 13.415/2017 seja a reorganização do ensino médio, ela também determina alterações no currículo tanto do ensino fundamental e quanto da educação superior: Quanto ao ensino fundamental, ela estabelece que a linguagem estrangeira “oficial” é a língua inglesa, a ser ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental, alterando-se, pois, o entendimento anterior que deixava a cargo da comunidade escolar a escolha da língua estrangeira moderna de sua preferência. Quanto à educação superior, ela determina que os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ter por referência a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e que o processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação deverá considerar as competências e as habilidades também definidas pela BNCC.

matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Em segundo lugar, reduz os famigerados treze ou quatorze componentes curriculares obrigatórios em todo o ensino médio — tão criticadas pelos apoiadores da Reforma — a apenas dois: Língua Portuguesa e Matemática⁶⁵. Schwartzman (2018, p. 21) justifica essa opção afirmando que “existe um forte consenso de que todos os estudantes, independentemente de suas áreas de formação, precisam ter o domínio da língua portuguesa e do raciocínio matemático”. Dessa forma, ao garantir o “básico” para qualquer área de formação, ganhar-se-ia em flexibilidade. Por outro lado, não se pode negar o “forte caráter instrumental” dessa escolha, porque, como lembra Ferretti (2018, p. 30), “as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre tais componentes”.

A Língua Inglesa também é definida como obrigatória, mas sem a especificação da obrigatoriedade em todos os anos. Aqui é preciso salientar que, ao fixar o inglês como a língua “oficial” do ensino médio, perde-se a flexibilidade anterior que permitia que a comunidade escolar escolhesse uma língua estrangeira moderna de sua preferência. A Lei n. 13.415/2017 revoga, ainda, a Lei n. 11.161/2005 que tornava a oferta do ensino da língua espanhola obrigatória para a escola de ensino médio. Assim, apesar de a Lei n. 13.415/2017 prever que os sistemas de ensino “poderão ofertar outras línguas estrangeiras”, a especificação de que esse oferecimento tem “caráter optativo” e é condicionado à “disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” leva a crer que, na prática, os estudantes não terão outra opção senão a de cursar o componente Língua Inglesa; medida que contradiz, portanto, os princípios de protagonismo juvenil e flexibilidade.

Em terceiro lugar, enfraquece um modelo de currículo centrado em disciplinas; esforço que já vinha sendo operado antes da edição da Lei n. 13.415/2017, por meio de PCNs

⁶⁵Os treze ou quatorze **componentes curriculares obrigatórios**, listados pelas DCNEM/2012 — 1) Língua Portuguesa; 2) Língua Materna, apenas para populações indígenas; 3) Língua Estrangeira moderna; 4) Arte; 5) Educação Física; 6) Matemática; 7) Biologia; 8) Física; 9) Química; 10) História; 11) Geografia; 12) Filosofia; 13) Sociologia; 14) Língua Espanhola, oferta obrigatória, mas facultativa para o estudante (BRASIL, 2012) —, são substituídos, nas DCNEM/2018, por nove **estudos e práticas** — “1) língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; 2) matemática; 3) conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; 4) arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; 5) educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; 6) história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; 7) história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; 8) sociologia e filosofia; 9) língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (BRASIL, 2018a).

e DCNs e de pareceres da CNE, mas que só agora pôde se consolidar na forma de lei, tornando o que era uma mera possibilidade em algo inevitável⁶⁶. Os componentes curriculares de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia perdem o *status* de disciplinas e ganham o de “estudos e práticas”⁶⁷. A expressão “estudos e práticas”, intencionalmente mais vaga e imprecisa, significa, segundo Maria Helena Guimarães de Castro (apud SEMIS, 2017, s./p.), que “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório”, e sim seu oferecimento “em atividades que podem ser [inseridas] dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b) aprofunda o enfraquecimento de uma concepção curricular estruturada em disciplinas, ao propor, entre seus fundamentos pedagógicos, a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (p. 15) e o “foco no desenvolvimento de competências” (p. 13). De maneira análoga, as DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a) enfatizam que, com exceção dos três componentes curriculares mencionados (Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa), os demais podem ser “desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que **rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas**” (p. 6, grifos nossos), competindo às redes e instituições de ensino a definição de critérios para a carga horária dessas atividades. Algumas dessas atividades podem, inclusive, ser “contabilizadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante” (p. 11).

⁶⁶Estratégias para romper com a centralidade das disciplinas no ensino médio podem ser observadas nos pareceres do CNE exarados desde a década de 1990 (cf. RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Reproduzimos, a título de exemplo, um trecho do Parecer CNE/CEB n. 38/2006, cujo objeto é a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, o qual expressa essa preocupação: “Quanto ao **formato de disciplina**, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares). A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas” (BRASIL, 2006, p. 7, grifos do original).

⁶⁷Na versão da Reforma do Ensino Médio expressa na MP n. 746/2016, a obrigatoriedade do oferecimento desses componentes curriculares havia sido simplesmente suprimida. No entanto, após críticas de entidades e especialistas e lutas no Congresso Nacional, foi concedida a elas obrigatoriedade, mas sob a forma vaga e imprecisa de “estudos e práticas”. Essa mera concessão, que no fundo só mascara a condição atribuída de superfluidade desses componentes, já foi suficiente para que Schwartzman (2018, p. 22-23) afirmasse que “essas modificações significaram um claro retrocesso da lei em relação à proposta [...] que serviu de base para a Medida Provisória”. A lei não teve coragem de ousar, diz o sociólogo, pois ficou refém das “corporações profissionais”, as quais acabaram “sobrecarregando e enrijecendo o currículo”.

Quanto à BNCC — homologada quase dois anos após a edição da Reforma do Ensino Médio: em 20 de dezembro de 2017, para a etapa da educação infantil e do ensino fundamental; e, em 14 de dezembro de 2018, para o ensino médio⁶⁸ —, ela estabelece, enquanto documento de caráter normativo, as “aprendizagens essenciais” e as “competências gerais” de toda a educação básica das redes públicas e privadas, constituindo, portanto, em material de referência obrigatória à construção de propostas curriculares dos sistemas de ensino. Além disso, a BNCC tem papel decisivo na elaboração das matrizes de avaliação, dos processos seletivos para o ensino superior e dos currículos para a formação inicial e continuada dos educadores. A data de homologação da BNCC marca, ainda, o início do cronograma de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Diferentemente da BNCC do ensino fundamental, que descreve minuciosamente e sistematicamente as competências e habilidades a serem desenvolvidas, ano a ano ou por ciclos, em cada um dos seus nove componentes curriculares⁶⁹, a BNCC do ensino médio apenas apresenta a descrição das competências e habilidades de cada área do conhecimento, sem adentrar nos componentes curriculares, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, para os quais, mesmo assim, não há indicação de seriação. Esse tratamento distinto é justificado, na BNCC, com argumento de que, no ensino médio, a “flexibilidade” é o “princípio obrigatório” da organização curricular, de modo a permitir

[...] a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018b, p. 468).

Parte diversificada

Nota-se, na parte diversificada do currículo do ensino médio — os chamados “itinerários formativos” —, com maior força o discurso sobre os princípios de flexibilização e

⁶⁸Para Maciel (2019, p. 13), como a Lei n. 13.415/2017 “trata apenas das diretrizes mais genéricas a serem aprofundadas na Base Nacional, aprovar a lei sem a Base significou dar um cheque em branco ao Executivo”.

⁶⁹Um dos argumentos utilizados para justificar esse formato refere-se ao suposto de que processos pedagógicos padronizados apresentariam resultados mais elevados nas avaliações em escala (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017). Freitas (2018) afirma que a BNCC é similar à base curricular dos EUA, chamada de *common core*, que estabelece um conjunto de *standards* em leitura e matemática e tem o objetivo de melhorar a posição dos estudantes nos testes internacionais e poder compará-los em diferentes estados. De acordo com Costa e Silva (2019), em países como os Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, a adoção do *common core* acarretou processos de privatização na escola pública, por meio da venda de material didático, da oferta de serviços de consultoria para a implementação do *common core* etc.

protagonismo juvenil. Ela promoveria aquilo que o Instituto Ayrton Senna denominou como a “inversão copernicana” do ensino médio, na qual a escola passaria a servir o aluno e não o aluno, a escola. De acordo com esse discurso, emergindo o protagonismo juvenil, produzir-se-ia uma educação de excelência e geradora de oportunidades iguais de aprendizagem. Vejamos quais medidas são introduzidas pela Lei n. 13.415/2017 para essa parte do currículo.

Em primeiro lugar, a carga horária da parte diversificada é aumentada tanto em termos absolutos quanto relativos. Esse aumento é planejado para que paulatinamente a “correlação de forças” entre a parte comum e a parte diversificada seja modificada em detrimento da primeira. São definidos um tempo absoluto máximo para a parte comum, 1.800 horas, e uma crescente ampliação da carga horária total do ensino médio, objetivando atingir 4.200 horas. Antes da Reforma, a parte diversificada representava **no máximo** 600 horas; mas, agora, quando a carga horária atingir sua meta, ela representará **no mínimo** 2.400 horas. Em termos absolutos, portanto, ela crescerá ao menos quatro vezes. Em termos relativos, a parte diversificada representará, **no mínimo**, 25%, 40% e 57% das cargas horárias de 2.400, 3.000 e 4.200 horas respectivamente⁷⁰.

Em segundo lugar, acrescenta-se às formas de organização escolar já previstas pela LDB (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não-seriados) o sistema de crédito ou por módulos com terminalidades específicas, sem obrigatoriedade de iniciar ou concluir o curso e com a possibilidade de aproveitamento de créditos no ensino superior (cf. SANFELICE, 2017). Anunciado, em 2020, com previsão de implantação no ano seguinte, o Projeto Itinerário Contínuo, fruto da parceria entre a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo e o Itaú Educação e Trabalho, prevê a validação no ensino superior de conteúdos já aprendidos pelos estudantes de educação profissional e tecnológica de nível médio. O Projeto integra o programa do governo de São Paulo de expandir o ensino médio profissionalizante no Estado, e seu objetivo é desenvolver um currículo de forma conjunta com o de nível superior. Alunos de Etecs que sigam para a mesma área numa Fatec poderão reduzir em quase um terço sua carga horária. Daniel Barros, secretário da pasta, justifica a iniciativa afirmando que

Hoje esse aluno terá de repetir conteúdos e isso acaba sendo um desestímulo. [...] Nós sabemos que, por necessidade, muitos alunos terão de começar a trabalhar assim que

⁷⁰A Lei n. 13.415/2017 estabelece etapas para o aumento da carga horária. Atualmente ela é de 2.400 horas. Até 2022, deve chegar a 3.000 horas, e, a partir daí, deve alcançar a meta de 4.200 horas. Na versão da Medida Provisória, a carga máxima da formação comum não poderia ultrapassar 1.200 horas. Schwartzman (2018, p. 23) também critica essa mudança, afirmando que os itinerários formativos, os quais “deveriam ser a parte central do ensino médio, passaram a ser uma parte menor e secundária”.

concluírem o ensino médio. Com um ensino profissional de qualidade, iremos formar esse estudante para que, ao entrar no mundo do trabalho, ele consiga gerar renda num emprego que tenha um valor agregado muito maior, um trabalho relacionado ao curso técnico que fez. E, se quiser seguir no ensino superior, ele terá um estímulo (apud FOLHA DE S. PAULO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020a, s./p.).

Em terceiro lugar, permite-se que as atividades curriculares do ensino médio sejam realizadas a distância tanto na parte geral e básica quanto, **preferencialmente**, na parte diversificada, podendo contemplar até 20% da carga horária total do ensino médio diurno e até 30% do noturno (BRASIL, 2017, 2018a).

Em quarto lugar, abre-se a possibilidade de os estudantes escolherem entre **itinerários formativos “puros”**, pertencendo a uma única área de conhecimento ou a uma única área de atuação prática/profissional; ou entre **itinerários formativos “compostos”**, estruturados a partir da integração de componentes curriculares com um ou mais itinerários formativos⁷¹. Proporciona-se, ainda, a alternativa de os estudantes não escolherem um itinerário formativo como se fosse um “pacote fechado”, e sim selecionarem, ao longo das séries, os componentes curriculares que julgarem mais pertinentes, montando seu próprio currículo (opção incentivada no documento divulgado pelo governo federal, *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2018c), cf. Figuras III e IV, do Anexo). Além disso, é permitido aos estudantes cursarem mais de um itinerário formativo simultaneamente ou de forma sequencial. A título de exemplo, no final do primeiro semestre de 2021, os estudantes da 1ª série do ensino médio da rede estadual de São Paulo manifestaram interesse de aprofundamento curricular entre um catálogo de 35 itinerários formativos⁷².

⁷¹O *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2018c, p. 13) traça exemplos de trajetórias escolares: o estudante pode escolher realizar 800 horas na área de “Matemática e suas Tecnologias” nas duas primeiras séries e depois, na terceira, 400 horas em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Ou pode também começar a parte específica a partir da segunda série e realizar simultaneamente as áreas de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Linguagens e suas Tecnologias”, usando as 1.200 horas para elas. Ou ainda, começar com um curso de Programador WEB, na primeira série, de 200 horas; na segunda série, concluir mais um curso de 200 horas de Eletricista Industrial, e começar o itinerário em “Ciências da Natureza e Suas Tecnologias” que terminará na terceira série, completando 800 horas.

⁷²As opções apresentadas foram: dez estruturadas em torno de uma ou duas áreas do conhecimento (1 – “Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana”; 2 – “Áreas de Ciências da Natureza e Matemática – Meu papel no desenvolvimento sustentável”; 3 – “Áreas de Matemática e Ciências Humanas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica”; 4 – “Áreas de Linguagens e Ciências da Natureza – Corpo, saúde e linguagens”; 5 – “Áreas de Linguagens e Matemática – Start! Hora do desafio!”; 6 – “Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – A cultura do solo: do campo à cidade”; 7 – “Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia”; 8 – “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas”; 9 – “Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação!”; e 10 – “Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática conectada”), quatro organizadas em torno de uma área do conhecimento e de cursos de qualificação profissional do Novotec Expresso (1 – “Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia + Novotec Expresso”; 2 – “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas + Novotec Expresso”; 3 – “Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação! + Novotec Expresso”; e 4 – “Área de Matemática e suas tecnologias –

Segundo os apoiadores da Reforma do Ensino Médio, o “protagonismo juvenil” seria exercido pelos estudantes a partir do momento em que lhes fosse apresentado um extenso cardápio de opções formativas. Os jovens — de acordo com seu projeto de vida construído por eles mesmos — escolheriam, então, as opções formativas mais afinadas com suas “vocações, desejos e realidades”⁷³, tendo, ainda, a liberdade de optar quando e em que ritmo os conteúdos escolares lhes seriam oferecidos. A partir desse momento, o estudante seria protagonista de sua própria carreira escolar. Venderam, pois, a ideia de uma escola *personnalité*, uma educação *on demand*.

Dessa forma, a própria natureza da parte diversificada do currículo do ensino médio é alterada. Antes da Lei n. 13.415/2017, essa parcela do currículo correspondia às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia” (BRASIL, 1996)⁷⁴ nas quais o estudante estava inserido. Entendia-se que a flexibilidade concedida a essa parcela era necessária para a construção de um currículo adaptado à realidade de todos os alunos que compartilhavam uma mesma localidade, uma mesma comunidade. A Reforma do Ensino Médio fragmenta a possibilidade de formação dessa unidade, na medida em que define como o elemento da diversidade não mais a localidade ou a comunidade, e sim o estudante individual. A cada estudante deve ser garantido um currículo único. A cada jovem deve ser assegurado um projeto de vida que diz respeito somente a si mesmo⁷⁵. Ao promover tal concepção educacional, que atua para enfraquecer as possibilidades de construção de solidariedade entre os alunos, a Reforma do Ensino Médio pode ser entendida como uma reação ao importante movimento de ocupação das escolas públicas ocorridos entre 2015 e 2016 (sobre as relações de solidariedade

Matemática Conectada + Novotec Expresso”); e vinte e uma de cursos técnicos (Técnicos em administração, análises clínicas, comércio, contabilidade, desenvolvimento de sistemas, design de interiores, design gráfico, eletrotécnica, eletrônica, eventos, farmácia, finanças, guia de turismo, informática para internet, logística, marketing, nutrição e dietética, química, recursos humanos, serviços jurídicos e serviços públicos).

⁷³O Programa Inova Educação — criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em maio de 2019, no bojo dos preparativos para implantação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual — afirma que “traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às **vocações, desejos e realidades** de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos” (SÃO PAULO, c2021, grifos nossos). Para uma análise do Programa Inova Educação, cf. (GOULART; ALENCAR, 2021).

⁷⁴“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Embora o artigo 26 da LDB continue vigente, ele perde sentido ante as outras determinações da Lei n. 13.415/2017 quanto à parte diversificada do currículo.

⁷⁵As percepções de Ramos (2004, p. 39) sobre o impacto da ideologia neoliberal nas propostas educacionais ganham, por assim dizer, materialidade legal com a aprovação da Lei n. 13.415/2017. A autora afirmava em meados da década de 2000 que as trajetórias dos jovens não teriam nem poderiam ter relação com o “projeto de nação ou de sociedade”. Tais trajetórias de vida deveriam tornar-se mero “projeto individual”.

formadas e/ou aprofundadas nas escolas ocupadas e a reação conservadora a esse processo cf. FULFARO, 2020)⁷⁶.

É preciso salientar, ainda, que as opções de “escolha” dos estudantes são limitadas pelas “possibilidades dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 36, *caput*). Assim, embora as escolhas dos estudantes sejam supostamente livres, esta liberdade é limitada àquele cardápio de formações que são propostos e formulados pelos sistemas de ensino dentro de suas “possibilidades”. A Lei n. 13.415/2017 não apresenta nenhum dispositivo que induza a efetiva participação dos professores e estudantes na construção da proposta pedagógica e curricular de sua unidade escolar. Apesar do discurso sobre o protagonismo juvenil, quem de fato ganha flexibilidade e protagonismo na construção dos currículos e dos projetos pedagógicos são os sistemas de ensino (LIMA; MACIEL, 2018)⁷⁷. Além disso, as escolhas dos alunos não garantem matrícula: trata-se tão somente de manifestações de interesse. Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, os alunos devem indicar até oito opções de itinerários formativos. Com sorte, após o exame do número de turmas previstas para o ano subsequente e do quadro docente em exercício na unidade escolar, uma dessas opções estará disponível para o estudante se matricular em sua escola (SÃO PAULO, 2022, p. 34-35)⁷⁸.

⁷⁶É preciso sublinhar que as políticas neoliberais para o ensino médio não foram implantadas sem o desenvolvimento de diversas formas de resistência. No final de 2015, por exemplo, em resposta ao projeto do governo Alckmin de “reorganização” escolar, os estudantes ocuparam as escolas, questionando as razões para o fechamento de 93 unidades e da “reconfiguração” de outras 1.464, o que implicaria, segundo a própria Secretaria de Educação, o deslocamento de mais de 300 mil alunos e mais de 70 mil professores para outras escolas. Após o movimento ganhar aderência em outros estados, que também passaram a registrar ocupações, Alckmin anunciou a suspensão do projeto, em 4 de dezembro de 2015. Apesar disso, de forma silenciosa, entre 2015 e 2018, foram fechadas mais de 9.000 salas de aula no estado. A partir de meados de 2016, observou-se uma segunda onda de ocupações, a qual, após a publicação da MP da Reforma do Ensino Médio, ganhou fôlego e tornou-se mais abrangente do que a primeira, estendendo-se por 23 estados e registrando mais de 1.000 escolas ocupadas (FULFARO, 2020).

⁷⁷“Quanto à flexibilidade de escolha do currículo preconizada nos argumentos da atual gestão do MEC, cabem várias inferências, pois a lei não garante que o aluno poderá cursar a área que desejar no ensino médio, ficando isso a cargo do sistema de ensino. Em se tratando da rede privada, as escolas provavelmente ofertarão um portfólio completo, para satisfazer a sua clientela pagante. Nesse caso, o aluno é colocado na condição de cliente, e não de cidadão. Para ele, mais valerá a possibilidade de poder escolher que a obrigação do que deve estudar. Em contrapartida, para quem não pode pagar pelo menu formativo disponível na rede particular, restará o mais precário ou aquilo que julgar menos difícil de cursar” (LIMA, MACIEL, 2018, p. 20).

⁷⁸Goulart *et al.* (2021, s.p.) chamam essa “liberdade de escolha” de “protagonismo juvenil da vida real”: “Neste ‘processo de escuta’, em que milhões de adolescentes cheios de dúvidas são obrigados a tomar uma das decisões mais importantes de suas vidas no inoportuno momento da pandemia e sem acesso qualificado à informação, seis dos dez itinerários de aprofundamento curricular devem ser escolhidos por ordem de prioridade. Além disso, os respondentes podem optar por um dos percursos técnico-profissionais – Expresso e Integrado – com a logomarca Novotec. Uma mensagem na tela avisa os estudantes que o formulário se trata de uma mera ‘manifestação de interesse’, o que significa que a oferta dos itinerários pela unidade escolar será, no fim das contas, determinada pelo interesse da maioria dos respondentes e pelo perfil profissional do corpo docente alocado na unidade. Fica subentendido que os estudantes que optarem por itinerários não ofertados por sua escola atual terão toda a liberdade de fazer uma dentre duas escolhas possíveis: 1) cursar um itinerário de aprofundamento ou pseudoprofissionalizante que não escolheu; ou 2) mudar de escola. O protagonismo juvenil da vida real”.

Sistemas de avaliação

Nas últimas décadas, tem se observado a expansão dos sistemas avaliativos, tanto no que se refere ao seu escopo e abrangência quanto à sua zona de influência. Em 1996, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação, com a finalidade de medir o desempenho escolar nos ensinos fundamental, médio e superior. No ano seguinte, a Lei n. 9.448/1997 converteu o Inep, que antes atuava principalmente como órgão de fomento e elaboração de pesquisas educacionais, em um órgão de avaliação da educação e de produção de estatísticas educacionais. Nesse contexto, o Saeb e o Enem foram aplicados em escala pela primeira vez e as Matrizes de Referência da Avaliação da Educação Básica foram elaboradas para orientar a elaboração dos indicadores de mensuração do desempenho dos estudantes. Preparou-se, neste período, uma configuração educacional que, a partir de 2001, com a vigência do PNE, marcaria o início de uma nova fase da história da educação brasileira, descrita por Saviani (2018, p. 791) como o “advento do modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país”.

No entanto, os sistemas de avaliação só começaram a adquirir maior visibilidade para com a população a partir de meados dos anos 2000. Ainda em 2006, Milú Villela — à época, uma das principais figuras à frente do movimento Todos pela Educação— queixava-se que haviam sido poucas “as pessoas que ficaram muito indignadas com os resultados da última Prova Brasil” (2006, A-3). Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — criado por influência direta do Todos pela Educação —, cuja função original era monitorar a implantação, redefinir metas e ações programas e avaliar resultados do Plano de Desenvolvimento da Educação (SAVIANI, 2007), tornou-se um dos principais instrumentos para sensibilizar a população da necessidade de reformas educacionais.

A partir de então, observou-se o uso recorrente dos sistemas avaliativos para legitimar a necessidade de reformas educacionais (CORTI, 2019). O Banco Mundial, inclusive, incentiva os “líderes políticos” a utilizarem os “dados sobre os resultados do sistema educacional [como] uma **ferramenta política crucial**”, argumentando que tal uso tem sido fator essencial “em todas as estratégias bem-sucedidas até hoje” para aprovação de reformas (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 324, grifos nossos). Tais “ferramentas políticas cruciais” são importantes para a construção do enredo narrativo dos reformadores educacionais, pois conferem aos argumentos um caráter de tecnicidade, de imparcialidade e de ausência de

ideologia: características que possibilitam aquilo que os reformadores chamam de uma política pública baseada em evidências⁷⁹. Na Reforma do Ensino Médio, as duas dimensões aferidas pelo IDEB — desempenho médio dos alunos em testes em escala e taxa de aprovação — foram largamente utilizadas para justificar não só sua necessidade, mas também como foi apresentada, isto é, por meio da edição de uma medida provisória.

A influência dos sistemas de avaliação irradia-se, ainda, para o campo da organização pedagógica da escola, afetando o currículo escolar, o trabalho docente e a formação dos estudantes. Em razão do fato de que bons resultados nas avaliações costumam estar associados a recompensas objetivas ou subjetivas (existem, por exemplo, redes escolares que oferecem gratificações e prêmios para professores cujos estudantes são bem avaliados), há uma tendência para que as escolas foquem a atividade pedagógica na preparação para as avaliações, reduzindo o currículo ao papel de ser maximizador desse objetivo. Assim, tendencialmente, a avaliação, por meio de critérios que quantificam e padronizam a atividade educacional, passa a direcionar o processo pedagógico (FREITAS, 2014, 2016a).

Além da precarização do processo pedagógico, a aplicação constante de avaliação, em especial quando utilizada para ranqueamentos com divulgação pública e pagamentos de bonificações por desempenho, implica uma dinâmica perversa de responsabilização que produz efeitos em diversas dimensões da atividade educacional. Os processos de responsabilização, afirma Freitas,

[...] rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais. No meio de tal deterioração nas relações, emerge a fraude. Alunos são estimulados a procurar outra escola; outros são “escondidos” nos dias de prova; professores são estimulados a mudar de escola (2014, p. 1099).

Em 2014, Maria Inês Fini ponderou que a “avaliação ocupa um lugar que não lhe cabe” (2014, p. 363), pois os sistemas avaliativos estavam conformando o currículo e não sendo conformados por ele. A razão disso, segundo a ex-presidente do Inep e uma das principais

⁷⁹Nota-se, cada vez mais, o uso do conceito de “políticas públicas baseadas em evidências” para se referir a uma “gestão pública técnica”. No entanto, é importante sinalizar que tal aparato conceitual é utilizado para reduzir o planejamento e a administração públicos, incluindo aqui o campo educacional, a uma mera questão técnica, apartada da esfera política. Parte-se de visões neopositivistas, econométricas, de mensuração matemática e estatística dos fenômenos, produzindo estudos que, muitas vezes, buscam apenas “comprovar” o que queriam defender e que não discutem os pressupostos de fundo da teoria e da realidade social. Tais “pesquisas” e “estudos” são formas “sofisticadas” e “técnicas” de apologia da ordem social.

responsáveis pela implantação dos sistemas de avaliação nos anos 1990, era a ausência de um currículo nacional unificado, o qual reestabeleceria a ordem correta dos fatores. No entanto, a BNCC apenas tornou as fronteiras entre currículo e matriz de referência curricular ainda mais tênues, secundarizando o entendimento, preconizado pela literatura especializada, de currículo como o conjunto de ações e atividades desenvolvidas tanto pela escola para formação de seus alunos e quanto pelo entorno das unidades escolares e pelas famílias dos educandos (cf. FERRETTI, 2018).

A Reforma do Ensino Médio fortalece ainda mais os sistemas de avaliação. Ao definir Matemática e Língua Portuguesa como os únicos componentes curriculares obrigatórios em todo o ensino médio e ao estabelecer que o currículo deve ser organizado a partir de competências e habilidades sistematicamente definidas e mensuráveis pela BNCC, ela confirma e dá novo impulso às tendências, operadas pelas avaliações externas e em escala, de redução e padronização do currículo e de esvaziamento dos conteúdos escolares.

Assim, à medida que bom ou mau desempenho dos alunos nas avaliações foi se tornando, para opinião pública, sinônimo de boa ou má educação, os critérios construídos para mensurá-lo foram se transformando em sinalizadores do que os alunos devem saber. Ao se estabelecer esse sinal de igualdade entre boa educação e bom rendimento nas avaliações, os problemas da educação brasileira vêm se tornando os problemas definidos e delimitados pelos sistemas de avaliação. Tais “instrumentos políticos” passam, portanto, cada vez mais, a moldar o modo como percebemos a própria realidade educacional.

É cedo para afirmar qual será a trajetória da Reforma do Ensino Médio. No entanto, sejam quais forem seus resultados, avaliações estarão ali como régua para medi-los. Se os números do Ideb ou do Pisa melhorarem, os reformadores se vangloriarão e dirão que o seu método é correto; se piorarem, vão apontar problemas externos e indicar novas “soluções”. A régua, porém, ficará ali, onipresente: sua função é medir e nunca ser medida. Em última instância, a função da avaliação não é simplesmente avaliar, mas impor formas de controle da atividade educacional. Nesse sentido, as avaliações não são somente instrumentos utilizados para justificar e convencer a população sobre a necessidade de reformas escolares, tal como sugerido pelo Banco Mundial, mas são elas mesmas, até certo grau, as próprias reformas

escolares. Sistemas de avaliação e reformas escolares⁸⁰ devem ser entendidas, portanto, como momentos indissociáveis de um sistema de controle⁸¹.

O papel das competências socioemocionais

Em 2018, o Banco Mundial firmou um acordo com o governo federal, prevendo um empréstimo de 250 milhões de dólares com o objetivo de — no período entre 2 de abril de 2018 e 30 de junho de 2023 — apoiar técnica e financeiramente a implementação da Reforma do Ensino Médio, tanto junto ao MEC quanto às SEEs. O valor do empréstimo corresponde a cerca de 15% do gasto total esperado para implantação da Reforma, orçada em US\$ 1,577 bilhão (cf. Tabela 2). O financiamento possui dois componentes: 1) o Programa para Resultados (*Program-for-Results* — PforR ou P4R), da ordem de US\$ 221 milhões, com desembolsos conforme sejam atingidos certas metas, e 2) assistência técnica e contratação de consultorias, utilizando o instrumento de Financiamento de Projetos de Investimento, (*Investment Project Financing* — IPF), no valor de US\$ 29 milhões⁸².

O P4R possui duas áreas de resultados. A primeira compreende a implementação de uma “configuração de currículo mais flexível e adaptável”, que proporcionará, segundo os documentos que embasam o empréstimo, a transição de uma educação baseada em disciplinas e conteúdo para uma centrada em itinerários formativos e competências. A segunda refere-se à expansão das escolas em tempo integral. Modalidade que, de acordo com o Banco Mundial, pode “melhorar a aprendizagem dos alunos”, “diminuir as taxas de evasão”, “aumentar a

⁸⁰Subentendem-se, aqui, reformas que estão inseridas na lógica de reforçar o poder de controle do capital sobre a sociedade.

⁸¹Daniela Arai (2014, s./p.), então analista de projetos da Área de Avaliação e Desenvolvimento do Instituto Ayrton Senna, quando questionada sobre por que se deve avaliar as competências socioemocionais desenvolvidas pelos estudantes, responde que “é uma pergunta que [...] não se coloca exatamente, porque não existe uma dicotomia entre avaliar e desenvolver”.

⁸²Até final de 2020, o Banco Mundial já havia desembolsado US\$ 53,03 milhões para o PforR (24% do total) e US\$ 3,07 milhões para a assistência técnica (11% do total). A avaliação geral do progresso de implementação da Reforma do Ensino Médio era de “moderadamente insatisfatório”. O montante de US\$ 53,03 milhões para o PforR refere-se aos seguintes atingimentos: US\$ 15 milhões pela publicação da Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018, que “institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação”, assinada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva; US\$ 12,5 milhões pela adesão de todas as Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da assinatura de Termo de Compromisso conforme estabelecido pela Portaria MEC n. 649/2018; US\$ 15 milhões pelos 25 governos estaduais com Planos de Implementação de Escolas em Tempo Integral revisados e aprovados pelo MEC; e US\$ 10 milhões pela parcial realização de avaliações e ajustes do Programa de Escola em Tempo Integral (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2020, tradução livre).

participação das mulheres na força de trabalho” e “reduzir o crime e a violência entre os jovens”, “especialmente quando associada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais”.

O Banco Mundial apresenta, essencialmente, duas razões para justificar a necessidade de seu apoio técnico e financeiro à implantação da Reforma do Ensino Médio: 1) mitigar os riscos de uma transição política⁸³; 2) minimizar ou evitar riscos de criar ou agravar conflitos sociais com as partes envolvidas na Reforma⁸⁴ (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2017, p. 5, 10, tradução livre).

Tabela 2 – Orçamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio

Em US\$ milhões

Componentes/Áreas de Resultados	Valor											
	2018		2019		2020		2021		2022		Total	
	Total*	Financiado	Total*	Financiado	Total*	Financiado	Total*	Financiado	Total*	Financiado	Total*	Financiado
Componente 1: Apoio ao Novo Ensino Médio (PforR)	194	55,5	285	60	319	59,5	373	25,5	377	20,5	1.548	221
Área de Resultados 1. Apoio a implementação do novo currículo	37	25	51	32,5	51	39,5	56	25,5	60	20,5	255	143
Área de Resultados 2. Promover a expansão de escolas em tempo integral	157	30	234	27,5	268	20	317	0	317	0	1.293	77,5
Componente 2. Assistência técnica para implementação do Novo Ensino Médio (IPF)	4,5	4,5	9	9	6	6	5	5	4,6	4,6	29	29
Total	198	60	294	69	325	65,5	378	30,5	382	25	1.577	250

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SEB/MEC, citados em (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2017, p. 9, tradução livre).

* Refere-se à soma do montante financiado pelo Banco Mundial com as quantias oriundas de todas as outras fontes orçamentárias.

⁸³“O Banco poderia servir como elo técnico e operacional durante as transições de governo. Além dos desafios econômicos enfrentados nos últimos três anos, o Brasil está exposto a uma crise política sem precedentes que pode prejudicar o andamento da reforma do ensino médio. A continuidade do diálogo técnico e operacional com o governo federal e os Estados, por meio da operação proposta e das em andamento, pode mitigar incertezas e interrupções” (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2017, p. 6, tradução livre)

⁸⁴“Durante a preparação do Programa, a equipe realizará uma Avaliação Ambiental e do Sistema Social e considerará o quanto as atividades relacionadas com a recolocação e/ou realocação de professores podem trazer os riscos de criar ou agravar o conflito social com as principais partes interessadas (professores e sindicatos de professores), bem como a necessidade de definir uma estratégia de comunicação, consulta e negociação que possa contribuir para evitar, minimizar e/ou mitigar tais riscos” (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2017, p. 12, tradução livre)

O financiamento alinha-se às diretrizes traçadas pelo Banco Mundial para o estabelecimento de parcerias com o Brasil, no período entre 2018 e 2023. O *Country Partnership Framework for the Federative Republic Of Brazil for the period FY18-FY23* (BANCO MUNDIAL, 2017, tradução livre) estabelece como um dos objetivos da Área de Foco 1 (“Consolidação fiscal e eficácia do governo”) o “aumento da eficácia da prestação de serviços educacionais”. Segundo o documento, as intervenções do Banco Mundial na área educacional têm a Reforma do Ensino Médio como “âncora”⁸⁵ (p. 22) e possuem cinco áreas prioritárias de atuação:

- i. a expansão do acesso à educação de qualidade na primeira infância,
- ii. treinamento de professores, reformas curriculares e incentivos de desempenho para melhorar os resultados no ensino médio,
- iii. autonomia escolar e projetos-piloto de gestão escolar com base em PPPs [Parcerias Público-Privadas] para aumentar a eficiência⁸⁶,
- iv. vinculação do desembolso de verbas federais para educação aos resultados educacionais dos níveis subnacionais e
- v. aumentar o *accountability* por meio de sistemas aprimorados de monitoramento e avaliação (M&A) (p. 22).

Inserido nesse amplo *portfólio* de intervenções junto ao governo nacional e Estaduais, encontra-se o esforço do Banco Mundial para que crianças e jovens desenvolvam, no espaço escolar, habilidades socio comportamentais⁸⁷. O estudo de Cunningham e Villaseñor (2016, p. 113-114, tradução livre), importante referência ao Banco Mundial, justifica tal enfoque argumentando que na América Latina “as habilidades socioemocionais são as mais valorizadas entre os empregadores, especificamente habilidades interpessoais, trabalho em equipe, atitude, responsabilidade, honestidade e integridade”. Ao passo que, nos “países desenvolvidos”, “com seus empregos mais sofisticados”, há “uma necessidade de habilidades

⁸⁵Procurando demonstrar a importância da Reforma do Ensino Médio, o Banco Mundial afirma que após a “Década Dourada”, que se estende até 2013, em que se observou um “rápido crescimento econômico e progresso social”, o Brasil “caiu numa recessão profunda”. Diante de tal cenário de “baixa produtividade”, “baixo crescimento econômico” e “restrições fiscais”, o Banco afirma que são urgentes maiores e mais eficientes investimentos em capital humano: “Os ajustes fiscais recentes [EC 95/2016] [...] colocaram limites rígidos de gastos sociais, como educação. Como resultado, as reformas estruturais que melhoram de forma eficiente o capital humano tornaram-se uma prioridade do governo e do desenvolvimento. Um caminho importante para melhorar a relação custo-benefício no Brasil é aumentar a relevância do ensino médio e combater a baixa eficiência interna do sistema” (BANCO MUNDIAL; BECERRA, 2017, p. 1-2, tradução livre).

⁸⁶De acordo com o Banco Mundial (2017, p. 22), a “demanda crescente” por “modelos alternativos de prestação” de serviços públicos (como, por exemplo, as Parcerias Público-Privadas) é decorrência das “restrições fiscais” e das “deficiências da gestão pública”.

⁸⁷Vale lembrar que, além do Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO produzem estudos e incentivam programas de desenvolvimento de competências socioemocionais.

cognitivas e socioemocionais de maior complexidade quando comparadas com as necessidades das economias dos países em desenvolvimento”. De maneira similar, a pesquisa conduzida por Cristian Aedo e Ian Walker (2021, p. 120, tradução livre), no âmbito do Banco Mundial, afirma que “há evidências preocupantes de que o padrão ocupacional de uso de habilidades na região LAC [América Latina e Caribe] está se movendo em uma direção diferente daquela das economias avançadas”. Os autores afirmam que “a LAC está se expandindo menos em áreas que (nos Estados Unidos) demonstraram exigir novas habilidades econômicas sofisticadas, como habilidades analíticas e interpessoais de alto nível”.

De acordo com tal literatura, países como o Brasil deveriam investir em dois conjuntos de habilidades. De um lado, em “habilidades cognitivas gerais”, também chamadas “habilidades de sobrevivência”, que são, a saber: escrita e leitura, e conhecimentos básicos em matemática. Doutro lado, em “competências socioemocionais”. Nos itens anteriores, mostramos que a Reforma do Ensino Médio e os sistemas de avaliação ao mesmo tempo que conferem um *status* “privilegiado” aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, desqualificam o conteúdo desses componentes. Ainda não analisamos, contudo, as competências socioemocionais. Para essa análise, utilizaremos o caso do Estado de São Paulo porque ele representa a unidade federativa onde a Reforma está em fase mais avançada de implantação.

O secretário da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares (2021, grifos nossos) — que à época da elaboração e aprovação da Lei n. 13.415/2017 era secretário da Educação Básica do MEC e hoje é a principal figura à frente dela —, quando perguntado sobre os impactos da pandemia na implementação da Reforma do Ensino Médio, afirmou que foram retardantes, mas que era necessário retomá-la quanto antes (inclusive, reabrindo as escolas em pleno agravamento da crise sanitária) para que **“um currículo olhando as competências do século XXI, para o socioemocional”** possa produzir um contexto de **“igualdade de oportunidades”**.

Em agosto de 2020, ao homologar a etapa do ensino médio do Currículo Paulista, o Estado de São Paulo foi pioneiro na implantação de uma grade curricular já adaptada às exigências do Novo Ensino Médio. Em 2021, já está valendo para todos os estudantes da 1ª série e espera-se que, em 2022, tenha início para os da 2ª série, e, em 2023, para os da 3ª série. Nos demais estados, mesmo que a passos lentos, a implementação está ocorrendo. Em fevereiro de 2021, segundo levantamento do Todos pela Educação (TPE, 2021, p. 15), três estados

aguardavam homologação e outros treze terminaram o ano de 2020 com o currículo em avaliação junto aos seus Conselhos Estaduais de Educação.

O volume do Currículo Paulista dedicado ao ensino médio (SÃO PAULO, 2020) tem por objetivo definir as “competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional” dos estudantes da rede estadual de São Paulo, combinando “as demandas dos setores produtivos” com “os interesses dos indivíduos”, de maneira a preparar os jovens para “atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos”, além de ajustá-los ao “desempenho de ‘profissões’, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes”. Enfatiza-se, ainda, que, numa “sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança”, o **“trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua”** (p. 8, 23, 27-28, grifos nossos).

Conforme o documento, quando as competências socioemocionais são trabalhadas de maneira intencional nas escolas e articulada aos componentes curriculares, elas geram resultados positivos tanto na vida acadêmica quanto na profissional dos estudantes⁸⁸. Nos *Cadernos dos Alunos* (SÃO PAULO, 2021a), as competências socioemocionais são apresentadas como se fossem “poderes”⁸⁹ que apoiam os estudantes “nos desafios do dia a dia” e os ajudam “a aprender a superar obstáculos [...] e a não desistir diante do primeiro problema” (p. 266).

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) sublinha que a **“escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado** para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida” (p. 25, grifos nossos), porque o período da adolescência e juventude é **“uma fase muito propícia a mudanças de padrões e comportamentos”** (p. 36, grifos nossos). Recomenda, porém, a adoção de **“novas formas de organização dos tempos e espaços escolares”**, pois são elas que possibilitarão a promoção tanto da “flexibilização curricular” quanto da articulação entre os estudantes e o “mundo do trabalho e a empregabilidade” (p. 16, grifos nossos). O “modelo diversificado e flexível” de

⁸⁸ “[...] competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais” (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

⁸⁹ Numa referência aos superpoderes dos super-heróis, o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2021a) diz: “Provavelmente, em algum momento de sua vida, você já imaginou como seria se tivesse superpoderes. Ser invisível, ter a força de um gigante, correr mais rápido que o vento ou conseguir ler mentes são poderes que vemos nos filmes de super-heróis. Se você pudesse escolher ter superpoderes, quais teria?” (p. 262). O documento, todavia, julga importante lembrar o aluno de que “competências socioemocionais não são superpoderes” (p. 266).

currículo é importante, pois permite “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante” iniciada no ensino fundamental, incentiva o “protagonismo ao jovem” e propicia “maior autonomia e assertividade nas suas escolhas” (p. 46). Nota-se, ainda, a ênfase em abordagens pedagógicas “mais práticas”, “transversais”, que permitem aos jovens se posicionarem diante de uma situação concreta e tomarem decisão (p. 34), e superarem a “fragmentação disciplinar do conhecimento” (p. 28).

Orienta-se que a carga horária do ensino médio, no período de 3 anos, tenha 3.150 horas, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e 1.350 para os itinerários formativos. Os **itinerários formativos** são estruturados em duas partes: a primeira referente ao Aprofundamento Curricular e a segunda, ao Inova Educação. O **Aprofundamento Curricular** ocupa 900 horas e consiste em onze opções formativas: uma de qualificação técnica ou profissional e dez propedêuticas (quatro itinerários formativos “puros”, correspondentes às áreas do conhecimento, e seis itinerários “compostos”, organizados a partir de todas as possibilidades combinatórias entre duas áreas do conhecimento). Já o **Inova Educação** tem 450 horas e compõe-se de três componentes: **Eletivas, Tecnologia e Inovação, e Projeto de Vida**.

Os *Cadernos dos Professores* do Currículo Paulista, de 2021, de todas as áreas do conhecimento, iniciam-se com um mesmo texto — elaborado por técnicos da SEDUC-SP com ajuda do Instituto Ayrton Senna (IAS), do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto PROA e da Oscip Parceiros da Educação⁹⁰ — denominado *Integrando o Desenvolvimento Socioemocional ao Trabalho Pedagógico*. Esse texto defende que o “desenvolvimento pleno dos estudantes acontece quando os aspectos socioemocionais são trabalhados intencionalmente na escola, de modo integrado às competências cognitivas” (SÃO PAULO, 2021d, p. 7) e recomenda a utilização do método pedagógico SAFE, inspirado no artigo de Durlak *et al.* (2011), que preconiza que as aulas sejam divididas em **Situações de Aprendizagem** e tenham caráter Sequencial, Ativo, Focado e Explícito. O caráter “**sequencial**” corresponde ao fato de que as Situações de Aprendizagem têm “complexidade crescente e com

⁹⁰Parceiros da Educação e Instituto Proa são, como tantas outras, organizações “sem fins lucrativos” de grupos empresariais inseridas no campo do assistencialismo social. O Instituto Proa define a si mesmo como “um grupo de empresários [que] se reuniu com um sonho em comum: ajudar jovens com poucas oportunidades e a se tornarem donos de suas próprias vidas” (INSTITUTO PROA, s.d.). Já a Oscip Parceiros da Educação afirma que, desde 2004, apoia “a formação integral dos estudantes das escolas públicas, fortalecendo sua aprendizagem”, por meio da instituição de “parcerias entre a sociedade civil, escolas e secretarias de educação, visando melhorar o aproveitamento escolar com ensino de qualidade e contribuir para políticas públicas educacionais” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, s.d.). No Conselho da Oscip Parceiros da Educação, encontramos representantes do Itaú BBA, Península Participações, Iguatemi, Loducca Comunicação, Fundação Bradesco, Fundação Lúcia e Pelerson Penido, Votorantim S.A., Verde Asset Management, Mauá Capital, BTG Pactual e Suzano Papel e Celulose.

tempo de duração adequado”; já “**ativo**” significa que “as competências são desenvolvidas por meio de vivências concretas e não a partir de teorizações sobre elas”; “**focado**”, por sua vez, é a abordagem de “trabalhar intencionalmente uma competência por vez, durante algumas aulas”; e, por fim, “**explícito**” é o estabelecimento de “um vocabulário comum e um campo de sentido compartilhado com os estudantes”, a partir da explicitação de qual competência está em foco em cada Situação de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2021d, p. 9).

As competências socioemocionais são desenvolvidas intencionalmente na construção dos projetos de vida. Aplicado desde o 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, o componente curricular “Projeto de vida” é, portanto, um dos elementos centrais do Currículo Paulista. O projeto de vida “não é algo que se encerra no final de um bimestre ou até de um ano escolar”, é uma espécie de “companheiro” que acompanha o aluno “ao longo de toda a sua vida”. No ensino médio, são previstos dois encontros semanais para o desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida”⁹¹ e espera-se que, nesse processo, o estudante se prepare “para estar forte diante das mudanças que a vida reserva” (SÃO PAULO, 2021a, p. 260-261) e estar em “condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século” (SÃO PAULO, 2020, p. 33). De acordo com o Currículo Paulista, o projeto de vida daria sentido ao currículo, tornaria a escola atrativa e articularia o projeto pedagógico da escola mobilizando competências cognitivas e socioemocionais. Por meio dele, o estudante construiria a visão que tem de si mesmo, definiria metas de curto, médio e longo prazo, planejaria os caminhos para seu alcance e, acima de tudo, transformaria a si mesmo em protagonista de sua vida e de seu próprio aprendizado. Na mensagem de apresentação do componente curricular “Projeto de Vida” aos estudantes da 2ª série do ensino médio, encontra-se o seguinte trecho:

Para que tudo corra bem, é preciso que você [estudante] se comprometa a estar envolvido(a) nas atividades e participe de forma protagonista. Você conhece essa palavra? É um bom começo para falar de PV [projeto de vida]. Ser protagonista é ocupar o principal papel na sua vida! É quando você escuta as pessoas ao seu redor e, depois, consegue tomar a decisão do que fazer sozinho(a), reunindo tudo que aprendeu. Dá para ser protagonista na escola, em casa, no bairro, em uma partida de futebol etc.

E, por falar em escola, estudar é o principal caminho para a realização de seus sonhos. O que acontece durante as aulas, nos intervalos, quando você conversa com seus colegas, com seus professores e muito mais, contribui para que você aprenda coisas diferentes e importantes para seu futuro e presente. Em várias atividades, você será convidado(a) a prestar atenção nisto: como o que acontece na escola lhe ajuda a chegar mais perto do que sonha.

⁹¹Pelo menos a partir da 2ª série, não encontramos informação sobre periodicidade na 1ª série.

Antes de partirmos para as atividades, um lembrete importante: PV não é só sobre o futuro. É sobre o agora. Tem a ver com a maneira como você toma as suas decisões e faz os seus planos para atingir o que espera para seu futuro. Dessa forma, este Caderno pretende apoiar e complementar as aulas de Projeto de Vida. Além disso, em alguns momentos, vai te ajudar a perceber que o que você aprende em outras aulas tem a ver com o seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2021a, p. 260).

O primeiro passo da construção do Projeto de Vida é a elaboração do Diário de Práticas e Vivências. Nele o aluno deve registrar não só “sobre o que de mais importante acontece na sua vida”, mas também “tudo que [...] experimenta e que est[e]ja relacionado ao seu Projeto de Vida”: “suas ideias, percepções, experiências, desejos, vitórias”. É, inclusive, recomendado ao estudante que “Faça dele o seu melhor amigo!” (SÃO PAULO, 2021a, p. 261, 267).

Depois dessa primeira etapa, há uma série de Situações de Aprendizagem cada uma com determinadas competências socioemocionais em foco. A Situação de Aprendizagem “desafio dos superpoderes”, por exemplo, é composta por quatro “missões” e busca desenvolver a tolerância à frustração, o entusiasmo, o foco, a determinação, o interesse artístico e o respeito. A primeira “missão” chama-se “descobrimos ‘superpoderes’” e incentiva o aluno ao “exercício de **autoconhecimento**” a partir do registro de suas “qualidades e valores que o(a) tornam único(a) e especial” (“Ninguém no mundo é igual a você!”, sublinha-se) (SÃO PAULO, 2021a, p. 265, grifo dos autores). A segunda “missão”, “nomeando competências”, consiste no esforço de juntar os nomes de competências com as suas respectivas definições. A terceira “missão”, “identificando minhas competências”, é o exercício de cada aluno em encontrar as competências de si próprios. Por fim, a quarta “missão”, “onde estamos e para onde queremos ir”, consiste no registro de um plano de desenvolvimento pessoal no Diário de Práticas e Vivências dos estudantes.

Outra Situação de Aprendizagem é “capacidade de adaptação: eu e o mundo em transformação”, que se traduz no esforço do aluno para captar o fato de que vivemos, hoje, em tempos de “transformações muito intensas e rápidas” e tem por objetivo desenvolver as competências de tolerância a frustração, foco e determinação (SÃO PAULO, 2021a, p. 267). Os estudantes devem citar pontos positivos e negativos das transformações que observam no mundo atual e encontrar oportunidades e desafios nelas. O documento afirma que “para lidar com uma mudança enfrentamos diversas etapas”, que se dividem em quatro zonas: 1) **zona de conforto**: “refere-se ao período em que tudo está sob o seu controle pessoal e, por isso, não ocasiona nenhuma dificuldade de adaptação”; 2) **zona de acomodação ou adaptação**:

[...] refere-se ao momento em que a mudança de fato aconteceu e exige um processo de aceitação da sua parte. É quando você percebe que a realidade atual precisa ser bem aceita por você mesmo e, para isso, é necessário fazer algo diferente, mesmo que gere certo desconforto para você. Geralmente essa fase é dolorosa e acompanhada por certo sofrimento;

3) **zona de superação**: “refere-se ao momento em que você encara de fato a mudança e procura agir de alguma maneira sobre ela. É quando você começa a testar a sua capacidade de adaptação, sem se sentir travado pelo medo”; e 4) **zona de inovação ou de realização**, “refere-se à **exploração máxima da sua capacidade de adaptação. [...] Esse estágio de superação traz grande satisfação pessoal, felicidade e realizações**” (SÃO PAULO, 2021a, p. 270, grifos nossos). Uma das perguntas que o estudante deve responder é: “você acha que, em algum momento, desperdiçou energia, atribuindo a culpa a alguém? Por que você acha que isso aconteceu?” (2021a, p. 271), pergunta que busca desenvolver o sentimento de responsabilidade.

A Situação de Aprendizagem “nós e as redes do mundo do trabalho” trabalha as competências de tolerância ao estresse, assertividade, persistência, imaginação criativa e confiança. Tem por objetivo a elaboração de um projeto que ajudará o estudante “a conectar seus anseios e sonhos profissionais com as possíveis necessidades de geração de renda e a construção da autonomia financeira” e “contribuir para que cada um(a) encontre o seu lugar no mundo do trabalho”. Argumenta-se que “o mundo do trabalho cada vez mais se organiza em redes” e, para “fazer parte dessas redes”, é preciso acessar “conhecimentos múltiplos e competências diversas, cognitivas e socioemocionais”, enfatizando que o aluno deve estar “sempre antenado(a) em relação ao que ainda não sabe e coloque em prática aquele pilar tão importante: aprender a aprender”. A atividade proposta para essa Situação de Aprendizagem consiste na identificação das redes do mundo do trabalho que já existem no cotidiano dos alunos, a partir dos seus contatos, procurando “saber quem são essas pessoas, o que elas fazem profissionalmente, que conhecimentos e competências mais significativos elas possuem e quais contatos interessantes elas têm”. Objetiva-se que ao final da primeira etapa deste projeto, que dura um bimestre, os estudantes já saibam “aonde querem chegar”, reservando para as próximas o planejamento de “como e quando cada ação vai acontecer” (SÃO PAULO, 2021b, p. 276-278, 286). Durante todo o processo, espera-se que tanto os estudantes quanto os professores realizem autoavaliações de seu próprio trabalho e do grupo (SÃO PAULO, 2021c, p. 88-89).

Já a Situação de Aprendizagem “competências e o mundo trabalho” pretende desenvolver as competências do foco, organização, autoconfiança, iniciativa social, assertividade e empatia. O documento coloca a seguinte questão aos alunos: “**O que eles esperam de nós?**”, isto é, o que os representantes do mercado de trabalho esperam dos alunos.

O objetivo dessa atividade é estimular os estudantes a “avaliar e identificar as próprias competências socioemocionais, relacionando-as a algumas demandas do mundo do trabalho”. Para tanto, a atividade busca “simular um processo de contratação de funcionários(as), [...] que se constitui, basicamente, na análise de currículo e na realização de entrevistas” (SÃO PAULO, 2021c, p. 77, grifos nossos). A atividade procura mostrar ao estudante que **“no mundo do trabalho atual, em que as profissões são cada vez mais flexíveis e instáveis, não são apenas [...] conhecimentos específicos que importam”**, sendo mais relevante o desenvolvimento de **“competências que lhe ajudem a lidar com as mais diferentes situações e superar desafios que podem ocorrer no dia a dia do trabalho”**. Essas competências são ilustradas a partir da exposição de “depoimentos sobre as competências e habilidades que algumas grandes empresas buscam em seus funcionários” (SÃO PAULO, 2021b, p. 274-275, grifos nossos): Valéria Barbosa, diretora de recursos humanos da Novartis, grupo farmacêutico multinacional suíço, diz que espera um trabalhador que “poderá ajudar a companhia e [que] demonstra clareza e tranquilidade nas respostas”, além disso, defende que “fazem a diferença” “ter energia, atitude positiva e experiências alinhadas com o perfil da posição”. Já Roberto Dumani, vice-presidente de desenvolvimento organizacional da Cielo, afirma que “questionar a maneira como o trabalho é feito, inovar, não desistir diante dos desafios, se comunicar e trabalhar em equipe são comportamentos que buscamos identificar no candidato” (SÃO PAULO, 2021c, p. 78).

Antes de tecermos algumas considerações sobre o material apresentado, convém analisar o documento produzido pelo eduLab21, órgão do IAS, com ajuda do Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, do Insper, denominado *Tomando Nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas* (IAS, 2016). Seu objetivo é “colocar as Competências Socioemocionais em seu devido lugar no âmbito das políticas públicas de educação” (p. 3), isto é, elevá-las à categoria central da educação. Para o eduLab21, toda atividade escolar deve desenvolver competências socioemocionais, pois, por meio delas, o aluno melhora tanto seu “aprendizado acadêmico” quanto suas “atitudes, comportamento e saúde” (p. 7).

Se o aluno “não souber identificar as emoções, como poderá lidar com elas”, questiona o eduLab21. Se o aluno não conhece suas “próprias capacidades, fraquezas, personalidade, valores, crenças e motivações”, se não sabe “gerenciar emoções, pensamentos e comportamento”, como poderá ser “autônomo”, “tomar decisões” e fazer “escolhas conscientes e responsáveis”. Os alunos devem, então, “saber reconhecer emoções”, “conhecer suas próprias qualidades e limitações”, “estabelecer metas, motivar-se e alcançar objetivos”, “apreciar a

perspectiva dos outros”, “compreender normas e saber identificar oportunidades e recursos disponíveis”, “estabelecer e manter relações”, “gerenciar construtivamente problemas em relações” e “saber tomar decisões responsáveis” (IAS, 2016, p. 9-10).

Conclui-se, no documento, que o objetivo prioritário do desenvolvimento das competências socioemocionais é modificar **“o comportamento do aluno, provavelmente via mudança no Socioemocional deles”** (p. 40, grifos nossos) e que o “objetivo final” e “maior” das competências socioemocionais **“é a promoção de uma vida autônoma” e “de livre escolha”, no sentido “elaborado por Amartya Sen”** (p. 21, grifos nossos).

Cleuza Repulho (2020), expressando o ponto de vista da Fundação Lemann sobre a BNCC, afirma que a Base “não é sobre que conteúdo precisa saber. É sobre o ser humano que queremos formar”⁹². Julgamos que o papel do desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas recai exatamente sobre tal preocupação: “sobre o ser humano” que o empresariado e seus institutos, fundações, organizações etc. educacionais pretendem formar.

Segundo Pronko (2019), desde o início da década de 2010, a estratégia adotada no campo da educação pelo Banco Mundial para os países periféricos tem por perspectiva “um novo behaviorismo”, com o objetivo de modelar o comportamento e as condutas dos “pobres”, “exacerbando o individualismo como valor moral radical”, de modo a lhes permitir “sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos” (p. 168-169). Essa perspectiva, de um lado, “prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades”, pois pressupõe-se que a superação da pobreza depende, em última instância, da “vontade e/ou capacidade individual”, cabendo ao Estado oferecer ferramentas capazes de promover força de vontade e capacidades. A pobreza, portanto, transforma-se em um “atributo individual” e “sua superação, em um ato de vontade que se constrói com comportamentos adequados e decisões certas”. Doutra lado, incentiva-se a promoção de comportamentos relacionados à resignação e à adaptação, de atitudes positivas e de comportamentos que permitam aos “pobres” “aceitar sua condição” (p. 175-177).

A menção do IAS a Amartya Sen reforça a ideia de que o Banco Mundial teve e tem forte influência na elaboração e implantação da Reforma do Ensino Médio, dado que o

⁹²O documento da BNCC afirma, por exemplo, que “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018b, p. 14).

economista é referência conhecida na confecção de estratégias de combate à pobreza do Banco para os países periféricos (SIQUEIRA, 2012)⁹³. Revela ainda que tipo de “ser humano” o desenvolvimento das competências socioemocionais pretende modelar. É adotada uma perspectiva neoliberal⁹⁴, centrada no indivíduo e na ideia da liberdade individual, que concebe o mercado como modelo, guia e “parte integrante e fundamental para a obtenção das chamadas liberdades” (Silva *et al.*, 2014, p. 359). A teoria de Sen preceitua que os indivíduos, quando “empoderados” — isto é, munidos de recursos econômicos, sociais, políticos e culturais fornecidos por instituições do Estado ou da sociedade civil —, têm a “possibilidade de criar ou desenvolver um negócio para si” e podem, se assim desejarem, “tornar-se um empresário, ou no mínimo, um empresário de si mesmo, escolhendo o melhor trabalho que serve às suas características pessoais” (SIQUEIRA, 2012, p. 364-367).

Na formulação do eduLab21/IAS, as competências socioemocionais seriam um veículo privilegiado para a criação de um cenário de “igualdade de oportunidades”, da promoção da “autonomia”, do “protagonismo”, do “senso de responsabilidade”, permitindo aos indivíduos realizarem “livre escolhas”, interrompendo o “ciclo da pobreza” e gerando prosperidade econômica e social. As competências socioemocionais também atuam para reverter a “baixa autoestima”, a “apatia” e o “desempoderamento”, tornando as pessoas mais “aptas”, “determinadas” e “resilientes” para competir no mercado.

Por fim, destacamos quatro aspectos que podem ser depreendidos da análise das Situações de Aprendizagem referentes ao componente curricular “Projeto de Vida” do Currículo

⁹³Segundo Siqueira (2012, p. 357-359, grifos do autor), a incorporação do receituário de Sen pelo Banco Mundial representou uma nova rodada de estratégias de combate à pobreza: “Sua [do Banco Mundial] estratégia de redução da pobreza (extrema), anteriormente baseada na oferta de trabalho e de assistência social, é **modificada na década de 2000**. Agora, trata-se de ‘[...] **promover oportunidades, facilitar a autonomia e aumentar a segurança dos pobres**’. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 6, grifos do autor). O conceito de pobreza se amplia, passando a abranger outros fatores. De acordo com o documento de 2000/2001 (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 12, grifo nosso): ‘[...] a estratégia apresentada neste relatório reconhece que a **pobreza é mais do que renda ou desenvolvimento humano inadequado; como também vulnerabilidade, falta de voz, poder e representação**’; incorporando, assim, uma visão multidimensional da pobreza, supostamente mais abrangente que a visão ‘econômica’. [...] A suposta ‘novidade’ nesta estratégia é que o Estado já não será o agente fundamental na proteção das ‘populações pobres’ ou de ‘risco social’, mas as próprias comunidades vulneráveis mobilizarão seus recursos para reverter a situação, numa espécie de ‘empoderamento’. Neste sentido, a nova concepção do Banco Mundial sobre os pobres, que ‘[...] agora devem ser vistos como administradores estratégicos de um portfólio complexo de ativos’ (BANCO MUNDIAL, 2002), que a estratégia atual para combater a pobreza deve se orientar a ‘constatar e valorizar os recursos e capacidades que os pobres têm, em vez de insistir na escassez de ingresso, como o enfoque da pobreza faz’ (ARREGUI, WANDERLEY, 2009, p. 156)”.

⁹⁴Silva *et al.* (2014, p. 361) afirmam que “a perspectiva de Sen, em defender o mercado como via para o desenvolvimento e para as ‘conquistas’ das liberdades individuais, soa como um forte apelo à humanização das políticas neoliberais. Os ‘males’ do mercado são naturalizados e este é considerado uma das portas de entrada para o desenvolvimento”. Siqueira (2012, p. 366) lembra também que o microcrédito, uma das principais bandeiras de Sen para o combate à pobreza, “tem se tornado uma realidade promovida por quase todos os governos que rezam na cartilha das reformas neoliberais”.

Paulista: em primeiro lugar, que as competências socioemocionais apresentam-se como “ativos” que o indivíduo deve adquirir e acumular para aumentar suas probabilidades de obter emprego e renda. Em segundo lugar, que tais competências não têm valor em si mesmas e são, em última instância, vazias de conteúdo. “Amabilidade”, “empatia”, “autoconfiança”, por exemplo, só são valorizadas e têm sentido na medida em que são adequadas às demandas do “mercado de trabalho”. Em terceiro lugar, que o objetivo maior parece ser a formação de individualidades cujo maior “ativo” é a capacidade de adaptação e resignação. Exigem-se a adaptação e resignação mesmo quando se demandam posturas “inovadoras”, “criativas”, “questionadoras” dos trabalhadores no local de trabalho, pois está pressuposto que se pode inovar, ser criativo e questionar desde que isso seja benéfico à valorização da empresa. Por último, que há o exacerbamento de um modelo educacional centrado no indivíduo, na exaltação do ego e na normalização da concorrência.

Implicações para o trabalho docente

A Reforma do Ensino Médio acarreta, ainda, transformações importantes para a atividade docente. Em primeiro lugar, pode conduzir à restrição do mercado de trabalho para professores de componentes curriculares não obrigatórios, com a tendência de que a diversidade de oferta de postos de trabalho diminua (FERRETTI, 2018). Se uma escola não oferecer certo itinerário formativo, fica desobrigada de contratar docentes licenciados nas áreas correspondentes. Nesse sentido, a flexibilidade curricular possibilita, por exemplo, que as redes escolares em vez de contratarem professores de história para ministrar o componente curricular de História, proponham “projetos interdisciplinares”, aproveitando professores de campos correlatos, para transmitir as competências e habilidades associadas à área do conhecimento “ciências humanas e sociais aplicadas”

Em segundo lugar, tende a desqualificar a importância do processo de formação profissional dos docentes, conduzindo a um processo de desprofissionalização da carreira e redução das oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, KUENZER, 2017, FERRETTI, 2018). A Lei n. 13.415/2017 inclui, entre os docentes considerados aptos, do ponto de vista legal, para desempenharem sua função, os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica. A complementação pedagógica — também conhecida por Licenciatura de curta duração — foi criada pela

Resolução CNE/CEB n. 2/1997, com o fim de “suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997, p. 1). A Resolução era explícita ao declarar que se exigia dos ingressos nos programas de complementação pedagógica diploma de nível superior em cursos correlatos à habilitação almejada. A Lei n. 13.415/2017 não é específica quanto a esse ponto, havendo a possibilidade de que um profissional graduado em qualquer área, apenas com complementação pedagógica, possa assumir aulas no ensino médio. Mesmo que esse entendimento não prevaleça, é importante registrar que uma medida pensada em caráter emergencial — tal como a Resolução CNE/CEB n. 2, de 1997 — tenha se tornado regra, por meio de sua formalização em lei. Além disso, para o itinerário de “formação técnica e profissional”, permite-se a admissão de profissionais com notório saber para ministrar cursos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Em terceiro lugar, pode conduzir a uma sobrecarga de trabalho aos docentes, dado que a Lei n. 13.415/2017 abre a possibilidade de o professor lecionar no mesmo estabelecimento por mais de um turno, alterando o artigo 318 da CLT (Decreto-lei n. 5.452/1943), que vetava, no mesmo local, mais de quatro aulas consecutivas ou mais de seis aulas intercaladas por dia (FERRETTI, 2018).

Por fim, o discurso sobre o protagonismo juvenil esconde outra armadilha, tão grave quanto a ilusão que vende aos estudantes. Dissimula que o que está em jogo é a intensificação do afastamento dos professores do controle de sua própria atividade de trabalho. A ideia de tornar o aluno protagonista do processo educacional transforma o professor em mero coadjuvante da construção desse mesmo processo, tornando a sua atividade em algo secundário e supérfluo. Os professores tornam-se uma peça qualquer — facilmente substituível por toda uma extensa gama de mercadorias educacionais⁹⁵ — de uma complexa engrenagem, cujo controle lhes escapa⁹⁶.

⁹⁵Para Catini (2019b, p. 37), a BNCC “prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo”. Para Freitas (2014, p. 1103), “o controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento ‘passo a passo’ fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos”.

⁹⁶Talvez fosse essa mudança de paradigma que Antônio Neto (2016), então Diretor Institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), quisesse expressar em uma das audiências públicas para discutir a MP n. 746/2016: “[A juventude] vai fazer exigências de um professor que não é esse professor disciplinar formado pelas universidades públicas e privadas. [...] A juventude que quer uma escola para ela vai criar necessariamente uma mudança paradigmática, pois a escola feita para o aluno é muito diferente da escola que temos hoje”.

Capítulo 4 – Educação, trabalho e “questões sociais”

Em entrevista ao Uol Líderes, o CEO da Marcopolo⁹⁷, James Bellini (2021, s./p.), afirma que o desafio do “novo modelo de gestão” que pretende implantar em sua empresa é “passar de uma estrutura forte, pesada, muito hierarquizada, para uma estrutura mais ágil, com equipes e times multidisciplinares, com mais autonomia, trabalhando por projetos”. Notam-se, nesse rol de medidas, similaridades com as propostas pedagógicas subjacentes à Reforma do Ensino Médio. Tais semelhanças não apenas reforçam o fato de que a Reforma foi elaborada e é conduzida pelo empresariado e seus representantes, mas também revela dois processos que ganham força atualmente: o primeiro refere-se ao fenômeno de que modelos de gestão muito semelhantes estão sendo aplicados tanto aos trabalhadores em seus locais de trabalho quanto aos estudantes nas escolas; e o segundo, em parte decorrente do primeiro, trata-se do gradativo entrelaçamento e esmorecimento de nítidas fronteiras entre as esferas do trabalho e da escola (cf. CATINI, 2020a, 2021; GOULART; ALENCAR, 2021).

De partida, é importante sublinhar que as dimensões do trabalho e da escola nunca estiveram, de fato, apartadas. Sem ignorar a relativa autonomia da prática educativa escolar em relação à sociedade capitalista como um todo, o desenvolvimento de suas formas e seus conteúdos articulam-se ao desenvolvimento dos modos de acumulação do capital. A compreensão da questão educacional deve ser buscada, portanto, por meio da análise das mediações que estabelece com a formação socioeconômica na qual se insere. A expansão do acesso da população à educação formal, por exemplo, está intimamente associada ao nascimento e à evolução do capitalismo. Foi, inicialmente, a introdução crescente do progresso técnico na esfera da produção e de ampliação da divisão do trabalho, no seio da Europa

⁹⁷ A empresa multinacional brasileira, fundada em 1949, é responsável por quase metade da produção nacional de carrocerias de ônibus e é uma das maiores encarregadoras do mundo. A Fundação Marcopolo tem atuação na área educacional. Desde 2003, o Projeto Escolas destaca-se dentre suas ações e tem por objetivo, segundo seu portal institucional, criar oportunidades para que as escolas concretizem “momentos coletivos de resgate a autoestima, momentos reflexivos da tomada de consciência para alcançar a melhoria no processo de aprendizagem e a mudança de comportamento em toda comunidade escolar” (FUNDAÇÃO MARCOPOLO, s.d.).

medieval-cristã, que impulsionou a “necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar” e que transformou o papel social da educação: de uma “ocupação ociosa” a uma “fábrica de homens utilizáveis” (TRAGTENBERG, 2012, p. 45). Assim, não mais “de costas” para o mundo terreno, numa função de contemplação do mundo⁹⁸, a educação assume, no capitalismo, o papel de formar os indivíduos para a vida produtiva, em concordância com as transformações pelas quais passam a organização da produção capitalista e do trabalho.

No entanto, à medida que o progresso técnico foi sendo incorporado à produção, enquanto mecanismo para aumento da produtividade e competição intercapitalista⁹⁹, foi sendo demandado relativamente cada vez menos trabalho produtivo. Em outras palavras, à medida que se aprimoraram as forças produtivas, uma massa crescente de mão de obra foi sendo liberada da atividade laboral. Esse movimento acarretou e acarreta, portanto, a contínua expulsão da classe trabalhadora de sua fonte de sustento, a venda da força de trabalho, produzindo um crônico problema de desemprego (FONTES, 2017).

Simultaneamente, os postos de trabalho que foram sendo criados, em sua ampla maioria, não demandaram qualificação específica nem sólida formação. Ao contrário, observou-se uma crescente tendência de desqualificação do trabalho e predomínio, cada vez maior, de subempregos¹⁰⁰. Marx (2017) mostra a relação entre os processos de centralização de capitais, crescente divisão do trabalho, emprego de maquinários e destruição da especialidade do trabalhador:

⁹⁸ Le Goff (1991) mostra que a prática e a cultura mercantis surgidas nos finais da Alta Idade Média levou à laicização e à racionalização da existência: “O cenário, o contexto da vida, deixava de ser colorida pela religião. Os ritmos da existência já não obedeciam à Igreja. Medir o tempo tornava-se para o mercador uma necessidade, enquanto a Igreja, atenta ao eterno, revelava-se inábil nesse mister. [...] Já em 1179, existem escolas comunais em Gand, e a liberdade de ensino — conquistada a despeito da forte resistência da Igreja — foi solenemente reconhecida pela condessa Matilde e pelo conde Balduino IX em 1191. [...] Era nas *parvae scolae* ou *scolae minores* [...] que os filhos da burguesia comerciante recebiam as noções indispensáveis à futura profissão. Era sobretudo em quatro domínios que essa influência da classe dos mercadores sobre o ensino devia fazer-se sentir: na escrita, no cálculo, na geografia e nas línguas vivas” (p. 103-104, 109-110).

⁹⁹ “[...] a inovação tecnológica, a crescente incorporação do progresso técnico na produção e o consequente aumento do capital orgânico e diminuição relativa do capital variável são uma imposição da concorrência intercapitalista” (FRIGOTTO, 1989, p. 112).

¹⁰⁰ A esse respeito, Netto (2013, p. 13) defende que, atualmente, “o chamado ‘mercado de trabalho’ vem sendo radicalmente reestruturado — e todas as ‘inovações’ levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da ‘informalidade’”. Em linha similar, Kuenzer (2005, p. 12) afirma que “o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação”. Também Frigotto (1989, p. 163; p. 222) advoga que “a luta intercapitalista pela maximização do lucro, de um lado, e a luta capital-trabalho (classe trabalhadora), de outro, são enfrentados pelo capital mediante a crescente incorporação de progresso técnico na produção. Por esse mecanismo o capital tende a prescindir cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado. Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo. [...] à medida que o capital avança tende, organicamente, a poupar mão-de-obra, cindir, simplificar e desqualificar a maior parte das ocupações”.

A centralização dos capitais conduz a uma maior divisão do trabalho e a um maior emprego de máquinas. Uma maior divisão do trabalho liquida a especialidade do trabalho, destrói a especialidade do trabalhador e, **substituindo-a por um trabalho que todo o mundo pode fazer**, aumenta a concorrência entre os operários¹⁰¹ (p. 174-175, grifos nossos).

Se o papel social da escola, consagrada na etapa de nascimento e evolução do capitalismo, era ser uma “fábrica de homens utilizáveis”, hoje, ante um cenário que produz uma massa imensa de homens “inutilizáveis”, que para executarem os poucos trabalhos disponíveis não necessitam, *grosso modo*, de nenhum tipo de qualificação, uma das questões cruciais que se coloca no debate educacional é: educa-se para quê? Ou, se quisermos dar maior concretude à questão: qual a função que, no capitalismo brasileiro contemporâneo, a educação formal assume ante um mundo do trabalho cujas marcas são: o desemprego estrutural¹⁰² e o absoluto predomínio do trabalho precário, informal e simples?

Hoje, a “questão dos excedentes”¹⁰³ refere-se, pois, não somente àqueles jovens que concluem o ensino médio e não podem ingressar nas instituições públicas de ensino superior por falta de vaga, mas também a uma crescente e explosiva massa populacional de desempregados ou em trabalhos informais e precários, que, se do ponto de vista do capital cumpre a função de rebaixar o custo do trabalho, também representa um sério risco para a manutenção da ordem capitalista. Segundo Pinassi (2011), a classe trabalhadora nunca foi tão “universalmente explorada”, e, para controlá-la, para garantir que não haja revoltas, para que a classe trabalhadora não se coloque como classe para si, “nunca foram tão ofensivos os instrumentos utilizados para impedi-la de cumprir a sua necessária tarefa histórica” (p. 108). Pinassi defende que, para Marx, o principal fundamento de sustentação do processo de expansão e acumulação do capital reside na “permanente e vigilante submissão a que submete o trabalho mediante relações sociais crescentemente complexas e contraditórias” (p. 106). Portanto, para assegurar a continuidade desse processo crescentemente complexo e contraditório, é preciso exercer o mais estrito controle sobre a classe trabalhadora, “seja através de políticas públicas, seja através de sofisticado aparato repressivo, seja através da fusão desses dois instrumentos, o que parece ser o caso da atualidade” (p. 107).

¹⁰¹Catini (2020b, p. 58) lembra que Marx, em *O Capital*, afirma que “a introdução de maquinaria não nos livra do trabalho, mas livra o trabalho de conteúdo e faz dele uma tortura dilatada no tempo. O capital expropria da atividade viva do trabalho o conhecimento, que passa a se concentrar nos meios de trabalho, como propriedade do trabalho morto”.

¹⁰²“A economia pode aumentar a sua produtividade mediante o incremento tecnológico, e diminuir, em termos absolutos, o número de trabalhadores. [...] O desemprego estrutural é sem precedentes. [...] Concomitantemente amplia-se o número de trabalhadores precarizados — tempo parcial ou com contrato temporário de trabalho. Chama-se a isso, cingidamente, flexibilização do trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2016, p. 17)

¹⁰³Sobre a “questão dos excedentes” cf. nota 5.

Aqui é importante destacar que a prática educativa escolar, na medida em que se insere e se articula a uma sociedade dividida em classes com interesses inconciliáveis, é — enquanto elemento dessa contradição — simultaneamente *locus* de crítica e reprodução da ordem capitalista. Se a escola reproduz relações de poder e exploração da sociedade, também reproduz as suas contradições, seus conflitos sociais, e seus potenciais de superação dessas contradições e conflitos. Tragtenberg (2012, p. 83) discute essa relação contraditória no caso da função professoral:

Vistos *estaticamente* a escola e o professor, ele aparece como guardião de um saber estratificado, como o sacerdote das *salvaguardas* educacionais, como o gerente de sua distribuição, como o *profeta* da necessidade do trabalho e do mérito vinculado a um esforço redentor, finalmente, da vontade que tudo salva.

Porém, há o outro lado da moeda. O professor é agente de reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica. O predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral dependem mais do movimento social e sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares.

Em períodos de mudança social, o professor enquanto assalariado ou funcionário do Estado se organiza contra a deterioração de suas condições de trabalho. Nesse momento ele contesta o sistema. Porém, para contestar o sistema é necessário estar inserido nele numa função produtiva.

É o que se dá com o operário. Reproduzindo o capital, ponto terminal do trabalho acumulado, tem ele condições de contestar o capital mediante sua auto-organização e ações práticas. Desvinculado da produção pouco pode fazer. Greve de desempregados é coisa difícil.

Por tudo isso a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambiguidade da função professoral¹⁰⁴.

Por esse ângulo, a escola, enquanto *locus* de produção de difusão de conhecimento, é alvo de uma disputa pelo modo como se organiza, pelas práticas pedagógicas utilizadas, pelos conteúdos formativos aplicados etc. Em suma, é objeto de uma luta pelo saber a ser ministrado aos filhos da classe trabalhadora. A classe dominante, no Brasil, mantém um projeto de negação do acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora e de desqualificação da escola, tendo em vista o objetivo de apoiar, sustentar e difundir a ideologia da classe dominante (FRIGOTTO, 1989).

¹⁰⁴Para Tragtenberg (2012, p. 83-84), o movimento de superação da escola reprodutora se dá por meio da luta e tem por objetivo a **autogestão** escolar. “A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais por meio das quais professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação — incluindo-se os alunos — é a condição de democratização escolar”.

Nesse projeto, a educação formal não só deve cumprir a função de capacitar os trabalhadores com um conhecimento geral mínimo necessário ao trabalho, mas também deve constantemente vigiar o tipo de ensino ministrado — inculcando neles traços, atitudes e valores adequados para manutenção da ordem social — e impor limites, impedindo a aquisição de saber crítico e sofisticado. Em uma sociedade dividida em classes, o trabalho pedagógico tende a ser uma prática social que desempenha “a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico” (KUENZER, 2005, p. 5).

Quando o empresariado afirma que há um descompasso entre a formação do trabalhador e as idealizadas novas demandas por qualificação dadas pelo “mercado de trabalho”, e que essa desproporcionalidade é um dos principais entraves para o desenvolvimento individual e social, o pressuposto central desse prognóstico é que a crítica não pode nunca ser dirigida aos mecanismos determinantes de funcionamento do sistema capitalista. O modo de produção capitalista deve permanecer como um fator constante e natural. Em contrapartida, a educação é diuturnamente lembrada como o fator variável dessa equação, invocada reiteradamente como a solução para as constantes e explosivas “questões sociais”¹⁰⁵. O discurso — repetido tantas vezes a ponto de tornar-se lugar-comum — consiste na ideia de que a educação, quando ofertada a todos e de modo adequado, é a esperança de um “futuro melhor” tanto para o indivíduo quanto para a sociedade¹⁰⁶.

Estamos, portanto, diante de um quadro altamente contraditório no qual, ao mesmo tempo em que a educação — do ponto de vista de seu papel na formação de capacidades para trabalhos específicos ou na transmissão de uma cultura geral e do conhecimento acumulado — torna-se cada vez mais supérflua para geração e manutenção de empregos e para o aumento de extração de mais-valia¹⁰⁷, ela também é alçada, com ímpeto crescente, à condição de redentora

¹⁰⁵Frigotto e Ciavatta (2016, p. 30) afirmam que, atualmente, “naturaliza-se o cartear cada vez mais excludente das relações sociais e induz-se à ideia de que os países pobres e as populações pobres podem sair desta situação investindo em educação”.

¹⁰⁶Apenas para citar alguns exemplos: o Todos pela Educação afirma que a educação “garantirá igualdade de oportunidades a todos brasileiros(as) e, de fato, mudará o Brasil para melhor” (TPE, s.d.). Na mesma linha, o Instituto Ayrton Senna defende que o objetivo da educação é “preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d.). Também a Fundação Lemann afirma que o fim da educação é “ajudar a construir um país mais justo, inclusivo e avançado” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.).

¹⁰⁷Nos anos 1980, Frigotto (1989), analisando a evolução da Teoria do Capital Humano e sua influência nas reformas escolares realizadas nas últimas duas décadas no Brasil, discute um quadro contraditório semelhante (caracterizando-o como o “contra-senso histórico da teoria do capital” (cf. p. 218-219)): “como explicar que a ênfase na formação de recursos humanos, ampliação da escolarização ‘eduque-se e vença’ se dê num contexto onde o movimento do capital assinala uma crescente incorporação do progresso técnico, [...] crescente desqualificação da maior parte dos postos de trabalho [e] diminuição relativa do capital variável no processo produtivo?” (p. 97). Para o autor, o modo de produção capitalista necessita elevar o patamar educacional muito acima das reais exigências do processo produtivo pois a prática educacional escolar, embora não produza mais

da humanidade. Acreditamos que uma das principais chaves para compreensão do sentido da Reforma do Ensino Médio reside na análise dessa contradição.

Transformações nas formas de organização do trabalho

Talvez um dos processos que mais tenha influenciado a elaboração de novas propostas educacionais foi a crise no universo do trabalho que se instaurou no plano global a partir da década de 1970. O que predominava, até então, eram unidades fabris com grandes concentrações de trabalhadores, controlados por estruturas de comando altamente verticalizadas e hierarquizadas. Para atender às demandas dessa organização da força de trabalho, o modelo educacional fundamentava-se numa ampla cisão entre a prática e a teoria e entre a ação e o pensamento. Segundo Kuenzer (2005, p. 6-7), era um modelo assentado numa “concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada”, que se expressava na “fragmentação curricular”, que dividia “o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada” e que objetivava a “uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo”.

Em decorrência da crise econômica que se instaurou nos anos 1970, o empresariado operou uma ofensiva contra os trabalhadores e, sob o argumento de que a crise e o desemprego eram causados por uma excessiva rigidez das legislações trabalhistas, iniciou um movimento de desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (HARVEY, 2008)¹⁰⁸. Essa nova

valor nem “qualifique” o trabalhador de maneira a permitir uma extração maior de mais-valia relativa, é extremamente necessária para sua realização. Necessária pois cumpre ao menos seis papéis em relação ao processo produtivo capitalista: 1) fornece um conhecimento geral mínimo que se articula com o treinamento específico fornecido no local de trabalho; 2) dota os trabalhadores de valores, traços, e atitudes apropriados ao capital; 3) forma os intelectuais que atuam “como quadros de trabalhadores improdutivos, mas necessários à produção e realização de mais-valia, principalmente no âmbito de organização, planejamento, gerência, controle e supervisão da produção” (p. 224); formando, assim, os “funcionários do capital”; 4) reproduz as relações capitalistas de produção, na medida em que é desqualificada para a classe trabalhadora, de maneira a justificar a situação de exploração e impedir acesso ao conhecimento elaborado e crítico; 5) cumpre funções parasitárias, de prolongamento da escolaridade desqualificada, como represamento de um exército de reserva e válvula de escape das tensões sociais; e, por fim, 6) é meio de circulação e realização do capital: “A **indústria do ensino**, particularmente a privada, longe de representar uma queima de excedente, representa a utilização produtiva da riqueza social na realização da mais-valia produzida em outras esferas produtivas” (p. 225, grifos do autor).

¹⁰⁸A necessidade de um novo padrão de acumulação do capital — o que Harvey (2008 [1992], p. 140) chama de “acumulação flexível” — foi resultado tanto do acirramento das pressões competitivas do capital global quanto da luta do capital pelo controle da força de trabalho. Mais ou menos a partir da década de 1970, o empresariado executa um “confronto direto com a rigidez do fordismo”, apoiando-se “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Segundo Antunes e Praun (2015), “O fenômeno

forma de organização do trabalho implicou profundas transformações tanto na materialidade quanto na subjetividade da classe trabalhadora (ANTUNES, 2018) e transformou “radicalmente as demandas de disciplinamento” que o capital faz à escola (KUENZER, 2005, p. 8). Ramos (2004, p. 38) afirma que, com a crise dos empregos e o surgimento de um novo padrão de acumulação capitalista, não seria mais possível manter o discurso de “preparar para o mercado de trabalho”. Dada a instabilidade do novo mundo de trabalho, “dever-se-ia preparar para a ‘vida’”. Isso significaria “desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Em meados do século XIX, Marx (2017 [1847]), observando a forma como a classe trabalhadora era organizada em seu local de trabalho, julgava que era exatamente a contradição que ocorria no interior da “fábrica mecanizada” — a qual retirava do trabalhador qualquer caráter de especialidade e os jogava numa mesma situação de miséria — o elemento que possibilitava a formação de coalizões entre os trabalhadores para fazer frente ao domínio do capital:

O que caracteriza a divisão do trabalho na fábrica mecanizada é o fato de que o trabalho perdeu todo o caráter de especialidade. **Mas, a partir do momento em que cessa todo desenvolvimento especial, a necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento integral do indivíduo começa a se fazer sentir.** A fábrica mecanizada liquida os tipos e o idiotismo do ofício (p. 125, grifos nossos).

[...]

A grande indústria aglomera num mesmo local uma multidão de pessoas que não se conhecem. A concorrência divide seus interesses. Mas a manutenção do salário, o interesse comum que elas têm contra o patrão, reúne-as num mesmo pensamento de resistência — *coalizão*. A coalizão, pois, tem sempre um duplo objetivo: fazer cessar entre elas a concorrência, para poder fazer uma concorrência geral ao capitalista. Se o primeiro objetivo da resistência é apenas a manutenção do salário, à medida que os capitalistas se reúnem num mesmo pensamento de repressão, as coalizões, inicialmente isoladas, agrupam-se e, em face do capital sempre reunido, a manutenção da associação torna-se mais importante para elas que a manutenção do salário. Isso é tão verdadeiro que os economistas ingleses assombram-se ao ver que os operários sacrificam boa parte do salário em defesa das associações que, para esses economistas, só existem em defesa do salário. Nessa luta — verdadeira guerra civil —, reúnem-se e desenvolvem-se todos os elementos necessários a uma batalha futura. Uma vez chegada a esse ponto, a associação adquire um caráter político.

As condições econômicas primeiro transformaram a massa do país em trabalhadores. **A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não o é**

da **flexibilidade** é parte da essência da onda de mundialização da economia desencadeada pela crise dos anos 1970. [...] A flexibilidade ou flexibilização constitui hoje uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a **flexibilização** se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (p. 412-413, grifo dos autores).

ainda para si mesma. Na luta, da qual assinalamos apenas algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política (p. 146, grifos nossos).

A análise de Danièle Linhart (2014) sobre as transformações no mundo do trabalho, na França, a partir da crise do *Welfare State*, assinala que os empresários buscaram atacar justamente essa contradição, apontada por Marx, que ocorria no interior das fábricas. Observou-se, no período, a “pretensão empresarial de mobilizar, formatando-a e canalizando-a, a subjetividade dos assalariados”, almejando, em última instância, desagregar “as respostas coletivas às agressões do trabalho” (p. 47).

Na França dos anos dos Trinta Gloriosos (1950, 1960 e 1970), ao mesmo tempo que o “taylorismo sistemático” impunha “uma hierarquia arrogante”, reduzindo os assalariados ao “papel de simples executantes e peões do sistema”, afirmava uma “cultura operária” e “um ideal comum de transformação da sorte” (p. 47). A França desse período “era a da luta de classes”. A classe operária e suas organizações sindicais caracterizavam-se por “uma esperança comum de mudar o mundo” (p. 48). Nesse período, o patronato francês,

[...] em busca de economias de escala, criou **imensas concentrações de operários em fábricas impressionantes**. Esse tipo de política impôs *de facto* condições similares de vida no trabalho, **gerou uma igualdade entre os operários e favoreceu formas de adaptação e resistências orientadas para a solidariedade, a ajuda mútua, a elaboração de valores e identidades comuns** (LINHART, 2014, p. 47, grifos nossos).

Esse cenário começa a mudar a partir dos anos 1980. Os antigos coletivos informais — cruciais para formação de valores e interesses em comum e construção de uma luta a partir da base até a liderança sindical — se formalizam, integrando-se à estrutura da indústria, e transformam-se em “grupos homogêneos de trabalho”. Quando os socialistas chegam ao poder em 1981, “uma das primeiras leis votadas foi a que concedia a todo trabalhador o direito individual de se manifestar coletivamente dentro de um grupo homogêneo de trabalho”. Medida que logo “se revelou um fiasco”, pois tais grupos além de não conseguirem influenciar a direção também “tinham dificuldade de chegar a um acordo sobre as mudanças desejadas e mostravam à hierarquia suas cisões e divergências internas” (LINHART, 2014, p. 48-49).

Segundo a autora, as políticas empresariais começam a apostar na fragilidade desses antigos coletivos para instalar uma “**individualização sistemática da gestão dos assalariados**”, uma “**hiperpersonalização**” da organização do trabalho. Tal processo de

“personalização das relações de trabalho” foi uma resposta ao Maio de 68 “que pôs em perigo os próprios fundamentos da ordem industrial moderna” (p. 49, grifos nossos)¹⁰⁹:

Desde a realização de seu congresso nacional em 1973, em Marselha, o patronato havia articulado um contragolpe, a **individualização**. Esta tinha duas vantagens, do ponto de vista dos patrões: de um lado, responder às aspirações manifestadas em Maio [de 68] de mais atenção às expectativas e necessidades de cada um; de outro lado, instaurar uma **atomização** capaz de inverter uma relação de forças que havia se tornado nitidamente desfavorável, em razão das grandes concentrações operárias capazes de se organizar e ameaçar os interesses do patronato. **Pouco a pouco, implantaram-se uma individualização dos aumentos de salários, formações personalizadas, critérios pessoais na grade de qualificação das convenções coletivas** (LINHART, 2014, p. 49, grifos nossos).

No bojo desse processo, são criadas estratégias de mobilização da força de trabalho, as quais buscam, de um lado, “fazer o assalariado aderir à causa da empresa” e “levá-lo a identificar-se com ela”, formatando sua subjetividade para que se adapte às finalidades da empresa (p. 50); e, de outro, estimular atitudes individuais e autocentradas, fomentando o narcisismo, a concorrência entre os trabalhadores e a exaltação do ego¹¹⁰ (p. 51).

A administração moderna mantém os trabalhadores em um estado de permanente “excitação e insegurança”. Seja por meio de avaliações contínuas¹¹¹ a que são submetidos, fazendo-os sentir “medo de não ser[em] capazes”, de terem que constantemente “provar que merecem o lugar que têm”. Seja por meio da “entrevista individual com o superior hierárquico”, na qual o trabalhador “deve definir seus próprios objetivos e levá-los à avaliação”, correndo o

¹⁰⁹Vale lembrar que o *relatório Faure*, da UNESCO, foi, até certo ponto, uma resposta ao Maio de 68, conforme afirma o próprio *relatório Delors* (DELORS *et al.* 1998 [1996], p. 268-269): “Em 1971, após três anos de fortes movimentos estudantis em vários países, René Maheu (então diretor geral da UNESCO) pediu a Edgar Faure, antigo presidente do Conselho de Ministros e Ministro da Educação francês, que assumisse a presidência de um grupo de sete pessoas, a quem confiava a tarefa de definir as ‘novas finalidades atribuídas à educação, como consequência da rápida transformação do conhecimento e das sociedades, das exigências do desenvolvimento, das aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz’. A Comissão Edgar Faure foi convidada a formular ‘sugestões quanto aos meios intelectuais, humanos e financeiros a serem acionados, para atingir os objetivos que se tinha fixado’. Surgido em 1972 e intitulado *Aprender a Ser*, o relatório desta Comissão teve o grande mérito de lançar o conceito de educação permanente, numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão”.

¹¹⁰Dejours (2004, p. 34, grifo do autor), comentando sobre as formas contemporâneas de organização do trabalho, de gestão e administração, afirma que um dos principais princípios da estratégia neoliberal é a “**individualização** e o apelo à concorrência generalizada entre as pessoas, entre as equipes e entre os serviços”: “Os contratos de objetivos, a avaliação individualizada do desempenho, a concorrência entre os agentes e a precarização das formas de emprego, conduzem ao desenvolvimento de condutas desleais entre pares e à ruína das solidariedades”.

¹¹¹Outro princípio apontado por Dejours (2004, p. 34, grifos do autor) da estratégia neoliberal é o “recurso sistemático à **avaliação quantitativa e objetiva do trabalho**”: “Se, por vezes, criticam-se os métodos de avaliação, a maior parte de nossos contemporâneos admite a legitimidade desta última, porque, vencidos pela dominação simbólica das ciências experimentais, pensam que tudo, neste mundo, é avaliável. Se, como vimos, o essencial do trabalhar releva da subjetividade, o que é avaliado não corresponde ao trabalho. Numerosas avaliações, por vezes bastante sofisticadas, se comparadas à contribuição real daqueles que trabalham, conduzem ao absurdo e a injustiças intoleráveis. Na verdade, não se sabe bem o que se avalia; mas, com certeza, não é o trabalho. Assim, a avaliação funciona, sobretudo, como um meio de intimidação e de dominação. Mas sua vocação primordial é afastar a subjetividade dos debates sobre a economia e o trabalho”.

risco de perder o emprego. Seja também pela constante “necessidade” de fluidez, de flexibilidade, de ir contra a tradição e contra a rotina, “necessidade” a qual tem por objetivo fazer com que os trabalhadores “não se habituem nem aos colegas, nem à função, nem aos chefes”, e sejam obrigados a “trabalhar sempre no limite de suas possibilidades”, a “buscar permanentemente a superação” e a “só contar com eles mesmos” (LINHART, 2014, p. 51-53).

Este cenário analisado por Linhart leva a uma profunda “precariedade subjetiva” da classe trabalhadora. Precariedade que se define pelo sentimento de ser confrontado com “exigências cada vez maiores no trabalho” e de estar permanentemente preocupado com “a ideia de nem sempre estar em condições de responder a elas”¹¹². **“A modernização plantou no próprio trabalhador as sementes de uma insegurança generalizada”**. Coletivos, associações, sindicatos dos trabalhadores — potenciais portadores de interesses e projetos em comum, de uma cultura operária — desapareceram ou metamorfoseiam-se, acarretando a perda da “solidariedade, a reciprocidade e a relativização das dificuldades e injustiças do trabalho assumidas por eles”. O trabalhador vê-se como **“um indivíduo, uma pessoa sozinha, sem ajuda, confrontada com imposições e ideais não ajustados às realidades concretas do trabalho”** (LINHART, 2014, p. 52, grifos nossos):

Os elementos sublinhados por Linhart revelam semelhanças com os princípios defendidos, no campo pedagógico, pela Reforma do Ensino Médio. A “hiperpersonalização” e a “individualização sistemática da gestão dos assalariados” correspondem à diversificação e personalização do currículo propiciadas pela criação dos itinerários formativos. A “exaltação do ego” e o “estímulo ao narcisismo” expressam-se no recorrente discurso do “protagonismo juvenil”. A aplicação constante de avaliações de larga escala na escola, como o Pisa, o IDEB etc., objetivam mostrar aos alunos que eles são continuamente avaliados, comparados e julgados. A obrigatoriedade da entrevista, em que o trabalhador, sabendo que é avaliado, é obrigado a “definir seus próprios objetivos” são os “projetos de vida”, os quais os estudantes terão que definir seus planos de carreira e vida no longo, médio e curto prazo. Pelo que se pode

¹¹²A **precariedade subjetiva** é o “sentimento de não estar ‘em casa’ no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não se arriscar física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes. É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis) nem aos coletivos de trabalho, que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e a concorrência entre eles. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto” (LINHART, 2014, p. 45-46).

observar, portanto, os meios utilizados pelo mercado para controle e exploração da mão de obra aproximam-se dos meios usados na escola para formação da classe trabalhadora.

Empreendedorismo e educação

Ao contrário do caso descrito por Linhart, no qual se pôde contrapor um período de perdas de direitos e garantias àquele verificado no período dos Trinta Gloriosos, no caso brasileiro — cujo padrão de acumulação é historicamente sustentado pela baixa remuneração salarial, forte segregação social e alta informalidade da mão de obra (ANTUNES, 2018), a adoção de novas estratégias de controle da mão de obra no país, a partir da década de 1990, ao mesmo tempo que introduz novas dinâmicas socioeconômicas e novas relações entre o capital e o trabalho, reposiciona e reforça tal modelo de acumulação, configurando, em verdade, um aprofundamento da posição subalterna do país na divisão internacional do trabalho

Entre as atuais estratégias de controle da força de trabalho, destaca-se a do ideário do empreendedorismo, que se coloca cada vez mais, não só no Brasil, mas globalmente, como “solução” para o problema do trabalho¹¹³ e cuja influência se irradia ao campo educacional. A relativa continuidade do padrão de acumulação nacional significou formas particulares de incorporação deste ideário.

Oliveira (2003) argumenta que a criação — nos anos posteriores a 1930, durante o processo de transição de uma sociedade de base agrário-exportadora para uma de urbano-industrial — de uma espécie de “economia de subsistência urbana”, em que predominam “padrões não-capitalísticos de relações de produção”, foi essencial para a acumulação e expansão capitalista no Brasil. Os diversos serviços realizados “à base de concurso quase único da força de trabalho e do talento organizatório de milhares de **pseudo-pequenos proprietários**” (p. 68, grifos nossos) à margem das relações salariais e dos direitos trabalhistas e sobrevivendo a níveis ínfimos de renda contribuíram para rebaixar o custo de reprodução da força de trabalho urbana, diminuindo os salários pagos pelas empresas e sustentando a acumulação e concentração de renda no país¹¹⁴.

¹¹³ “O empreendedorismo dos pobres não é nenhuma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial no Brasil e no mundo” (ARANTES, 2014, p. 375).

¹¹⁴Esse tipo de “padrões não-capitalísticos” de reprodução são também resultado da escassez de recursos para o setor terciário, dada a intensidade de crescimento industrial e a alta demanda de fundos para este setor (OLIVEIRA,

Ainda conforme Oliveira (2003), até o final dos anos 1970, o setor do trabalho informal representava uma situação passageira de “transição para formalização completa das relações salariais” (p. 135); a partir da década de 1980, porém, esse horizonte se desfaz: o processo de formalização se paralisa, e nota-se a contínua penetração de condições de trabalho próprias da informalidade no trabalho formal. Dinâmica que leva o autor a concluir que os conceitos de formalidade e informalidade “já não têm força explicativa” (p. 138) para explicar a realidade atual do trabalho.

De forma análoga, Braga (2017, p. 272) pondera que “o novo emprego formal do país transfigurou-se a ponto de reproduzir uma condição de insegurança social muito parecida com a velha informalidade” e que o que se observa hoje é uma “porosidade emergente entre as fronteiras do formal-informal”.

Exemplo dessa diluição de fronteiras entre o formal e informal é o fenômeno que Antunes (2019) denomina como “legalizar a burla”, isto é, a conversão de trabalhadores informais em formais sem que se alterem as condições de trabalho nas quais se inserem. Antunes referia-se especificamente à conversão dos trabalhadores de aplicativos em Microempreendedores Individuais (MEI)¹¹⁵, mas julgamos que tal caracterização também é válida para os casos da legalização da terceirização das atividades-fins, pela Lei n. 13.429/2017, e do trabalho intermitente, pela Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017), apenas para citar alguns exemplos recentes.

A conjunção entre a histórica e estrutural informalidade e precariedade da força de trabalho nacional e os recentes processos de flexibilização e “informalização” das relações de trabalho formais produziu, no campo ideológico, uma forma particular para o que vem sendo chamado, por alguns pesquisadores, de “empreendedorismo popular”¹¹⁶. Exemplo desse tipo

2003, p. 57). Assim, “criou-se, para atender às demandas nascidas na própria expansão industrial, vista do lado das populações engajadas nela, isto é, urbanizadas, uma vasta gama de serviços espalhados pelas cidades, destinados ao abastecimento das populações dispersas: pequenas mercearias, bazares, lojas, oficinas de reparos e ateliês de serviços. Esses são setores que funcionam como satélites das populações nucleadas nos subúrbios e, portanto, atendem a populações de baixo poder aquisitivo: por esta forma, os baixos salários dessas populações determinam o nível de ganho desses pseudo-pequenos proprietários (o que pareceria uma operação de criação de ‘bolsões de subsistência’ no nível das populações de baixo poder aquisitivo); na verdade, o baixo nível desses ganhos representa custos de comercialização dos produtos industrializados e de produtos agropecuários que são postos fora dos custos internos de produção e reforçam a acumulação nas unidades centrais do sistema” (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

¹¹⁵Desde que a legislação do Microempreendedor Individual (MEI) entrou em vigor, em julho de 2009, criada pela Lei Complementar n. 128/2008, o número de optantes por essa figura jurídica cresce rapidamente (cf. Tabela XIV, do Apêndice estatístico). Crescendo a uma média de um milhão por ano, em junho de 2021, havia mais de doze milhões de MEIs. Os principais pré-requisitos para solicitar o MEI são: ter no máximo um empregado e faturar até R\$ 81 mil por ano.

¹¹⁶“Com a simplificação das cadeias produtivas, a expansão dos commodities e o crescimento do setor de serviços

de ideologia é fornecido por Adriana Barbosa (2019, s./p.), criadora da Feira Preta, que afirma que se tornou empreendedora por inspiração da bisavó:

Esse tino empreendedor vem delas [bisavó, avó e mãe] porque toda vez que faltava grana em casa, minha bisavó inventava a coxinha, o marmitex, abria a porta de nossa casa para ser restaurante. [...] [O empreendedorismo] vem desse contexto da cozinha de casa, [...] que era o espaço que a gente falava de escassez, mas usava de muita abundância criativa para dar conta das nossas faltas de recursos. [...] [Minha bisavó dizia] eu vou fazer aqui e você vai lá vender; e colocava eu e meu irmão para vender. Então eu tenho essa memória afetiva empreendedora delas muito forte.

Barbosa aconselha àqueles que desejam empreender que, “por mais que a população negra tenha o domínio do empreender — pois eu acho que a gente é empreendedor, está na nossa veia, está na nossa essência —, hoje, para sobreviver neste mercado, você precisa estudar”.

Nas oficinas da PerguntAção, evento promovido pela Fundação Telefônica Vivo (2019), com o objetivo de “indicar as temáticas com mais sentido para o universo jovem” (p. 22), um dos jovens consultados sugere que “a periferia já empreende diariamente, principalmente por não ter acesso a empregos formais. Os jovens não reconhecem que fazer os corres se chama empreendedorismo” (p. 126).

O “empreendedorismo popular”, ao mesmo tempo que coloca em evidência os “corres”, a “sevirologia”¹¹⁷ etc., reconhecendo que o assalariamento sempre fora uma “quimera” para a parcela majoritária da classe trabalhadora brasileira, escamoteia a condição de precariedade desses trabalhos (COSTA, 2020) e transforma a experiência histórica dos “milhares de pseudo-pequenos proprietários” numa espécie de aprendizagem fundamental na luta diária por trabalho levada a cabo por milhões de trabalhadores que devem constantemente “empreender” para sobreviver¹¹⁸.

de baixa qualificação, o contingente da força de trabalho que demandaria formação complexa foi proporcionalmente reduzido. Mas o problema [...] não se restringe aos que comporão o EIR [exército industrial de reserva] flutuante; os chamados sobrantes (EIR estagnado e latente) precisam ser ‘socializados’ tanto para buscarem empregos assalariados em contextos expansivos (sem o que os salários dos já empregados poderiam subir) como para que a ordem do capital não seja tensionada pela violência ou pelas revoltas e protestos populares. **Para estes estratos, a opção disponível é o empreendedorismo popular**” (LEHER, 2018, p. 31, grifos nossos).

¹¹⁷ A criadora da Feira Preta define “sevirologia” nos seguintes termos: “Ano que vem, completamos 130 anos da abolição da escravidão e empreender foi a forma que os negros encontraram para sobreviver. É a ‘sevirologia’” (BARBOSA apud BERTHO, 2017).

¹¹⁸ Antunes (2019) afirma que, no atual contexto de reestruturação produtiva, constantes inovações tecnológicas, aumento do desemprego e do subemprego e diluição de seguridades sociais por parte do Estado, “ganha corpo a ideia falaciosa, mistificadora, do empreendedor. É uma das poucas alternativas que o mundo do trabalho oferece frente à corrosão dos direitos e garantias sociais. É isso ou o desemprego completo. É por isso que o empreendedorismo é poderoso ideologicamente, porque é isso ou nada. Ao mesmo tempo, a maioria expressiva dos empreendedores vive aos solavancos”.

No campo educacional, pode-se observar, desde os anos 1990, uma intensa difusão de programas de qualificação centrados no empreendedorismo. “Um culto obsessivo ao empreendedorismo foi vendido à nação”, afirma Dedecca (2005, p. 75), segundo o qual as iniciativas públicas de custear esse tipo de programa não favoreceram nem o emprego, nem a renda, nem muito mesmo a qualificação, pois visavam, acima de tudo, atribuir a um suposto descompasso entre a oferta e demanda de qualificação dos trabalhadores a causa do desemprego¹¹⁹. Para Leher (2018), difunde-se, a partir desse período, a ideia de que a raiz do problema do desemprego é de ordem individual e o melhor antídoto para combatê-lo é a oferta de cursos profissionalizantes de curta duração.

Nos anos 1990, o ideário do empreendedorismo estava restrito a cursos profissionalizantes e a matérias extracurriculares; ausente, até certo grau, dos currículos obrigatórios do ensino médio propedêutico. Com o passar do tempo, porém, vai se integrando a ele (COAN, 2011, p. 163-206), sendo a Reforma do Ensino Médio uma etapa importante desse processo.

Em abril de 2021, o MEC e o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) firmaram o Acordo de Cooperação Técnica n. 12/2021, com vigência de 36 meses, intitulado “Jornada de Formação em Empreendedorismo na Educação Formal”. O acordo pretende atingir cerca de 4 milhões de estudantes e 500 mil professores da educação básica, com a finalidade, segundo Milton Ribeiro, ministro da Educação, de

[...] promover ações estruturantes para a **curricularização do empreendedorismo** e a formação de profissionais da educação básica e Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos temas relacionados à cultura empreendedora, ao projeto de vida e ao mundo do trabalho, que **são temáticas importantes para a implementação do Novo Ensino Médio** (apud MEC, 2021c, grifos nossos).

De acordo com o Sebrae, desde 2013, mais de 7 milhões de estudantes e 270 mil professores já passaram pelo seu Programa de Educação Empreendedora; o objetivo com o Acordo atual é “**escalar o atendimento do Programa**”, atuando “**prioritariamente na**

¹¹⁹ Dedecca (2005, p. 81), tendo como foco de análise os diversos programas governamentais de qualificação do trabalhador, nos anos 1990, afirma que o “aspecto mais curioso e trágico, desta orientação adotada na política pública foi o total descasamento entre o diagnóstico e as ações de qualificação implementadas. Ao mesmo tempo que o governo diagnosticava que o desemprego decorria do descasamento entre oferta e demanda em termos de qualificação, afirmando que esta última exigia trabalhadores com conhecimento compatível com as novas concepções de competência, ele implementava políticas de qualificação que referendavam tanto a baixa qualificação como o próprio setor informal. Falava-se em alta tecnologia e se implementava programas de qualificação para funções características do setor informal. É difícil compreender como as novas tecnologias estariam incorporadas à ocupação de elaboração de salgadinhos para venda entre a população de baixa renda”.

Educação Básica Formal nas redes públicas de ensino” (SEBRAE; MEC, 2021, p. 4, grifos nossos)¹²⁰.

Outra vertente do ideário do empreendedorismo na educação é o, assim chamado, “empreendedorismo social”, que pode ser observado nos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos definidos pelas DCNEM/2018: 1) investigação científica, 2) processos criativos, 3) mediação e intervenção sociocultural, e 4) empreendedorismo. Os três primeiros eixos correspondem às etapas da metodologia “educação por projetos”, que busca integrar participação social, resolução de problemas sociais e educação: no primeiro momento, os estudantes fazem diagnósticos sobre uma questão social, depois elaboram uma proposta para resolver tal questão e, por fim, aplicam a proposta. O último eixo é o conjunto de valores e atitudes, apropriados do mundo empresarial, com os quais se espera que os estudantes, de modo eficiente e eficaz, criem um projeto de intervenção e atuem socialmente. Alega-se que o “empreendedorismo social”, quando aplicado no âmbito escolar, torna o processo educativo mais rico pois orienta-o por projetos capazes de “mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade” (BRASIL, 2018a).

Elaborado pela plataforma de conteúdos sobre inovações educacionais, o portal Porvir, em conjunto com o Instituto Oi futuro e o British Council, o guia *Empreendedorismo Social na Educação* (PORVIR, c2021a, c2021b, s./p.) defende que a flexibilidade na montagem dos componentes curriculares, propiciada pela Reforma do Ensino Médio, desenvolve “oportunidades” de “criar uma unidade curricular ‘empreendedorismo social’ para desenvolver competências, como empatia, e habilidades, como compreensão sobre o mundo do trabalho”. O “empreendedorismo social” é definido como uma espécie de empreendedorismo que não busca, em última instância, a “sobrevivência do negócio”, mas “soluções para o bem-estar coletivo”, embora seja possível “trabalhar de maneira criativa e empreendedora e ganhar algum dinheiro, mas [...] fazendo isso para o bem social e ambiental”, pois, “apesar de não estar limitado ao campo do negócio, o empreendedorismo social também pode envolver a geração de recursos”. A atuação por meio de “projetos de impacto social” é justificada para combater “uma educação muito teórica”.

¹²⁰Embora existam, de fato, diferenças na elaboração e na condução das políticas educacionais do governo atual em relação aos anteriores (por exemplo, o caso do *homeschooling* e das escolas cívico-militares), talvez uma das dimensões que mais apresentem continuidade entre eles seja a ênfase dada ao ideário do empreendedorismo. Além do caso citado, encontra-se menção explícita a esse ideário no programa Future-se e no Novos Caminhos.

O projeto “Pense Grande”, criado pela Fundação Telefônica Vivo e já em aplicação em 74 Etecs e Fatecs do estado de São Paulo, busca ajudar o “desenvolvimento de competências empreendedoras entre os jovens”, por meio da elaboração do projeto de vida de cada estudante. Segundo Americo Mattar, diretor presidente da fundação, quando os jovens “pensam em empreendedorismo” estão, na verdade, pensando no “protagonismo juvenil [nas] transformações sociais”, pois empreender é “fazer algo de impacto, que traga benefícios não apenas pessoais, mas também para a sociedade” (BIDERMAN, 2018, s./p.).

Tal conceito de “empreendedorismo social” insere-se naquilo que Souza (2008) denomina por uma “nova forma de fazer política”, segundo a qual o debate em fóruns sobre o uso de recursos públicos reinventaria a política. Para a autora, as “decisões” tomadas nesses fóruns têm alcance curto, pois dizem respeito tão somente à gestão de uma estrutura social já dada. Por outro lado, esses fóruns — também chamados de “canais de cidadania ativa” — possuem fundamental importância ideológica, pois “forjam um consenso”, em torno do qual cria-se a ilusão de uma efetiva participação política e de inclusão social, dirimindo possíveis conflitos e revoltas. A participação nesses fóruns se dá após a atomização dos membros participantes, isto é, após estar assegurado não haver possibilidade de formação de vínculos comuns para além da mera parceria entre “atores que negociam interesses”.

O ideário do empreendedorismo assume, portanto, um papel de interligação entre as dimensões do trabalho, das questões sociais e educação, procurando convencer os trabalhadores e os estudantes que o desemprego em massa, a precariedade das condições de trabalho e a flexibilização das relações trabalhistas são “condições normais”, nas quais devem transitar e apreender, mas não questionar, para sobreviver¹²¹.

¹²¹Comentando sobre a transição entre um Estado cujo papel era de **complementar** a reprodução da força de trabalho (atenuando conflitos entre patrões e trabalhadores e garantindo menores custos ao empresariado com o financiamento de sistemas de educação, saúde, moradia etc.) para o de **contenção** da massa crescente de trabalhadores com direitos expropriados, Fontes (2017, p. 63) argumenta que o empreendedorismo aparece como meio de controlá-la pelo convencimento, buscando assegurar “sua docilidade e disponibilidade para formas de sujeição ao capital desprovidas de direitos”.

A educação do século XXI

Uma das justificativas centrais para realização da Reforma do Ensino Médio, usualmente repetida por seus apoiadores, foi a necessidade de “modernizar” a educação¹²². Argumentaram que uma escola defasada — herdeira de anacrônicas e ineficazes tradições¹²³ — precisava ser adaptada às “demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a), sendo preciso implantar, no Brasil, o quanto antes, uma “educação do século XXI”.

Representantes do capital demandaram essa “modernização” do ensino médio. Em pesquisa realizada pela CNI (2020, p. 14), de acordo com quase 2.000 empresas entrevistadas, a “falta de trabalhador qualificado apresenta-se como um dos principais entraves ao crescimento da produtividade e, conseqüentemente, da competitividade do país”. Criticando a “tradição generalista” do ensino médio brasileiro, que “não prepara os alunos para o mercado de trabalho” nem lhes dá uma “base educacional que facilita o aprendizado a uma profissão”, a pesquisa comemora a aprovação da Reforma do Ensino Médio, argumentando que a sua efetiva implementação é “uma medida essencial para preparar os futuros trabalhadores e garantir a competitividade das empresas brasileiras”. Alega-se, ainda, que “é necessário qualificar e requalificar a força de trabalho atual” pois “a quarta revolução industrial está promovendo mudanças significativas nas competências necessárias ao trabalhador industrial”.

A busca por uma “educação do século XXI” não é um fenômeno recente nem exclusivo do Brasil¹²⁴. Trata-se, ao contrário, de um movimento global que desponta no início dos anos 1990¹²⁵ e cujo objetivo era encontrar um modelo educacional que funcionasse como um guia para o século XXI, indicando as vias por meio das quais a “questão social” que

¹²²Discurso que, como assinala Libâneo (2012, p. 21), não é novo: “[...] nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento”.

¹²³Schwartzman (2018, p. 20), por exemplo, argumenta que o ensino médio era “inviável”, pois um currículo abrangente de 13 ou mais disciplinas obrigatórias e igual para todos não era senão um “ideal renascentista de uma educação completa em todas as áreas do conhecimento, [...] completamente anacrônico no século 21”. Na mesma linha, Gomes *et al.* (2018, p. 45) defendem que a escola está em “dissintonia com as juventudes de hoje; o ensino médio em particular causa o mal-estar na escola por carregar tradições e dificultar a integração dos ‘novos’ alunos”.

¹²⁴Embora todos os documentos em língua estrangeira analisados neste item tenham sido traduzidos por nós, a fim de evitar repetições desnecessárias, será suprimida a indicação de “tradução livre”.

¹²⁵“As últimas duas décadas viram o surgimento de um movimento global que clama por um novo modelo de aprendizagem para o século XXI. [...] Não menos que dez organizações e comissões internacionais, governos, consórcios e instituições privadas têm proposto *frameworks* e destacado as competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI” (SCOTT, 2015a, p. 1-2).

reemerge da crise do *Welfare State* e que ainda não havia encontrado solução pudesse ser finalmente superada¹²⁶.

Nos países centrais, a construção do *Welfare State* parecia ter remetido “para o passado a ‘questão social’ e suas manifestações”. No entanto, na entrada dos anos 1970, “esgotou-se a ‘onda longa expansiva’ da dinâmica capitalista, que garantiu mais de duas décadas de significativo crescimento econômico”. Assim, em decorrência da crise global do capital, “o capitalismo ‘globalizado’, ‘transnacional’, ‘pós-fordista’, desvestiu a pele de cordeiro — e a intelectualidade acadêmica [...] descobriu a ‘nova pobreza’, os ‘excluídos’ etc. — em suma, descobriu a **nova** ‘questão social’” (NETTO, 2013, p. 8-9, grifo do autor).

De acordo com Robertson (2012), em meados da década de 1990, em virtude de “crescentes evidências de que duas décadas de políticas de desenvolvimento neoliberal não teriam atenuado, e sim reforçado a pobreza e a desigualdade mundiais”, o Consenso de Washington foi considerado uma “marca danificada” (p. 284). Todavia, de modo aparentemente paradoxal, a série de visíveis fracassos da agenda neoliberal não inspiraram senão “rodadas mais avançadas de engenhosidade neoliberal no setor educacional” (p. 285). Segundo a autora, projetos neoliberais, inclusive para a educação, tendem a fracassar, pois sua “visão utópica central” — “de livre mercado e livre economia” — é “impossível de ser realizada”. O seu objetivo consiste, em verdade, na criação de séries de “rodadas de intervenção neoliberal, de ‘des-’ e ‘re-regulação’, de fluxos, refluxos e contracorrentes”. São essas rodadas que, de fato, “criam os mundos do neoliberalismo realmente existente” (p. 287). A “educação do século XXI” insere-se nessa busca por novos caminhos, desenhos e *brandings* para as propostas neoliberais.

Um dos primeiros esforços de elaboração de uma “educação do século XXI”, porém, não foi uma proposta neoliberal *par excellence*¹²⁷ (LEE, 2007), sendo, inclusive,

¹²⁶Outro objetivo, mais bem sucedido, foi a ampliação da privatização na e da educação pública. Muitas propostas, sobretudo do Banco Mundial, encorajaram e encorajam que a educação seja fornecida, financiada e administrada também pelo setor privado. A análise dessa dimensão, todavia, extrapola os objetivos deste trabalho. Para uma análise competente sobre o assunto, cf. (ROBERTSON, 2012).

¹²⁷Lee (2007) sustenta que o *relatório Delors* não tem uma base ideológica “inteiramente homogênea”. Apesar de ter por fundamento o liberalismo social-democrático, o *relatório*, segundo Lee, mantém uma relação ambígua com a ideologia neoliberal: “Embora o liberalismo social-democrata tenha sido a ideologia dominante do *relatório*, foi um tanto colorido por matizes neoliberais” (p. 32). “O *relatório Delors* evitou propor diretamente uma visão instrumental da educação tipicamente expressa nos discursos neoliberais” (p. 30), reafirmando “os discursos da social-democracia liberal” e destacando “a educação básica e escolar” (p. 31). No entanto, “ao mesmo tempo em que o *relatório Delors* tendeu a consolidar sua posição contra o neoliberalismo ao desaprovar a política educacional orientada para o mercado e ao incentivar a intervenção positiva do estado na educação, ele também reconheceu certos discursos neoliberais, como os das mudanças rápidas no mercado de trabalho e das economias globalmente competitivas” (p. 31). Essa ambiguidade talvez possa ser percebida nos dois conceitos escolhidos por Delors (1993,

considerada por alguns como uma resposta à visão utilitária e economicista do Banco Mundial¹²⁸ (MUNDY, 1999). Esse esforço pioneiro é o ainda influente¹²⁹ relatório, de 1996, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI¹³⁰, financiado e publicado pela UNESCO e coordenado por Jacques Delors, chamado de *Educação: um tesouro a descobrir*¹³¹. O relatório Delors, como também é conhecido, foi “um dos primeiros frameworks para identificar as competências necessárias para o próximo século” (SCOTT, 2015b, p. 2). Ele formula os denominados quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) e busca colocar a aprendizagem por toda a vida [*learning throughout life*]¹³² não só no centro do debate educacional, mas também no “coração da sociedade” (DELORS *et al.*, 1998 [1996], p. 19). Esses elementos — muitos dos quais já haviam sido elaborados no relatório Faure, de 1972, também da UNESCO — sinalizam, em primeiro lugar, que o processo de aprendizagem não se dá somente na sala de aula, mas também numa série de espaços como, por exemplo: no local de trabalho, no meio familiar, no espaço público etc.; em segundo lugar, que há diversas formas de aprendizagem, as quais extrapolam

p. 3) para definir a educação: “A educação significa igualdade de oportunidades e solidariedade, que é um valor essencial para um mundo interdependente que deseja sobreviver sem crises profundas e trágicos conflitos”.

¹²⁸Mundy (1999, p. 46) argumenta que o relatório Delors foi uma resposta ao artigo, de 1995, do Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education*, e buscava posicionar a UNESCO como uma organização menos subordinada a uma visão de educação puramente econômica.

¹²⁹Influência que, segundo Elfert (2015, p. 94-95), se traduz mais em citações em documentos, relatórios e artigos do que em políticas realmente implantadas: “Os quatro pilares de aprendizagem do relatório Delors tornaram-se um bordão [*catchphrase*] e ainda são citados com frequência em relatórios de políticas e na literatura acadêmica. [...] Mas, além da retórica e exercícios intelectuais, há poucas evidências de até que ponto o relatório realmente influenciou as políticas em todo o mundo”.

¹³⁰Em novembro de 1991, a Conferência Geral da UNESCO solicitou ao diretor-geral a convocação de “uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender no século XXI”. No início de 1993, a comissão foi oficialmente criada (UNESCO, 1998 [1996], p. 268).

¹³¹É importante assinalar que algumas escolhas de tradução da edição brasileira minimizam o fato de que o relatório Delors desloca a ênfase do conceito de educação para o de aprendizagem. O título original do relatório é *Learning: the treasure within*. O conceito de “*lifelong education*”, utilizado pelo relatório Faure, elaborado em 1972, também no âmbito da UNESCO, foi redefinido e renomeado, no relatório Delors, por “*learning throughout life*”; no entanto, a educação brasileira o traduz por “educação ao longo de toda a vida” (Sobre a diferença entre os termos “*lifelong learning*” e “*learning throughout life*”, cf. a nota seguinte). Apesar de adotarmos a edição inglesa como a versão de referência, ao que pudemos inferir da pesquisa realizada, as edições francesa e inglesa do relatório são ambas originais. Cumpre então sinalizar que, na edição francesa, o título é *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Ou seja, “*learning*” aparece como “*éducation*”. Elfert (2016, p. 188) sugere que a razão dessa inconsistência reside na ausência, na época, da palavra “*learning*” na língua francesa. “*Apprentissage*” não significa “*learning*” pois etimologicamente corresponde ao conceito de “*apprenticeship*”, isto é, ao período em que uma pessoa aprende um ofício ou profissão, em que é um aprendiz. Com o passar do tempo, após a publicação do relatório Delors, “*apprentissage*” passa a significar “*learning*”, mas esse fenômeno deve ser entendido, conforme Elfert, como uma “aproximação entre o inglês e o francês”.

¹³²Hoje, o termo mais usado para esse conceito é o de “*lifelong learning*”, o próprio relatório Delors, inclusive, é erroneamente conhecido pelo uso dessa expressão. Há, porém, uma “sutil, mas fundamental” diferença entre os termos, conforme esclarece Roberto Carneiro, um dos membros da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: “Além da dimensão temporal — alguns diriam vertical — do termo ‘*lifelong*’, a expressão ‘*throughout life*’ inclui a dimensão horizontal, considerando que a aprendizagem ocorre em todas as esferas da vida. (Entrevista com Roberto Carneiro, 27 de junho de 2014)” (in ELFERT, 2015, p. 92).

a mera transmissão de conhecimento; e, por último, que a educação não ocorre em um determinado período, mas está presente em todas as etapas da vida. Nas palavras do *relatório Delors*, a educação deve levar “as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais”, sendo a aprendizagem por toda a vida “este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado” (p. 104).

Conforme esclarece Delors (1993, p. 1-5, grifos nossos), o *relatório* pretendia responder à questão de “como a educação pode desempenhar um papel dinâmico e construtivo na preparação de indivíduos e sociedades para o século XXI”. A educação devia ser considerada como “**uma espécie de caminho essencial para o novo século**”, que ajudaria a humanidade a superar três crises que assolavam o final do milênio: a crise econômica, a crise da ideologia do progresso e a crise moral. Delors coloca especial ênfase na crise moral, julgando-a a “mais importante” das três¹³³. A “coesão social”, sublinha, “está hoje ameaçada”, devendo a educação não só “contribuir para o avanço do indivíduo, como foi dito no *relatório Faure*, mas também para o surgimento de valores comuns. [...] Então, e só então, o termo ‘aldeia global’ terá verdadeiro significado”.

Para Delors, o principal componente nessa jornada rumo ao novo século é o conceito de aprendizagem por toda a vida. Ele é “a chave que abre as portas do século XXI” (DELORS *et al.*, 1998 [1996], p. 104) pois, de um lado, atende a uma “demanda econômica” de formação permanente do trabalhador, o qual percebe que saberes e competências anteriormente adquiridos se tornam, do dia para a noite, insuficientes para obter emprego e incremento de renda; e, de outro, é a esperança de que, ante um mundo em constante transformação, os indivíduos consigam manter domínio sobre seus próprios destinos:

[...] **o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente.** Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem

¹³³Para Delors (1993, p. 5), o “enfraquecimento dos grandes sistemas de valores que nortearam as sociedades por tanto tempo e que se alteraram lentamente ao longo das décadas” acarretava um perigoso esmorecimento da “coesão social”. Essa ênfase na moral remete Delors aos antigos reformadores sociais do século XIX, que acreditavam que reformas sociais deveriam ser precedidas por uma reforma moral. Netto (2013, p. 5, grifos do autor) afirma que, após o fracasso do movimento revolucionário de 1848, “as manifestações da ‘questão social’ [...] passam a ser vistas como o desdobramento, na sociedade moderna (leia-se: burguesa), **de características inelimináveis de toda e qualquer ordem social**, que podem, no máximo, ser objeto de uma intervenção política limitada [...], capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário **reformista**”. No entanto, “mesmo as limitadas reformas sociais possíveis estão hipotecadas a uma **prévia reforma moral do homem e da sociedade**”. Portanto, “a ‘questão social’, numa operação simultânea à sua naturalização, é convertida em objeto de **ação moralizadora**”.

econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por outro lado, às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção.

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (DELORS *et al.*, 1998 [1996], p. 104-105, grifos nossos).

Nos anos 1990, a quantidade de crianças e jovens não frequentando a escola, nos “países em desenvolvimento”, era da ordem de 130 milhões entre a faixa etária entre 6 e 11 anos e de 230 milhões na faixa etária entre 12 e 17 anos. No ensino secundário, as taxas de escolarização líquida, na América Latina e Caribe, na Ásia Meridional e na África subsaariana, eram de 33,50%, 30,78% e 21,68% respectivamente (Tabela 3; cf. tabela IX, do Apêndice estatístico). Esses números mostravam, de acordo com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, da Conferência de Jomtien, patrocinada pelo Banco Mundial e realizada pela UNESCO, de 1990 (UNESCO, 1998 [1990], p. 2), que — apesar de, “há mais de quarenta anos, as nações do mundo [terem] afirma[do] na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’ — o acesso da população dos “países menos desenvolvidos” à escola era muito precário. E a “falta de educação básica para significativas parcelas da população” impedia que a sociedade enfrentasse, “com vigor e determinação”, “um quadro sombrio de problemas”. A *Declaração* propôs, então, para um mundo “às vésperas de um novo século carregado de esperanças e possibilidades”, novas estratégias globais para “assegurar o direito à educação para todos”. Segundo a Conferência de Jomtien, a expansão do acesso da população à educação contribuiria para conquistar um “mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”.

Tabela 3 – Taxa de escolarização líquida, por grupos de países e etapas educacionais – 1960-2010

Em porcentagem

Ano	Ásia Pacífico e Ásia Meridional		Europa e Ásia Central		Países de alta renda		América Latina e Caribe		Oriente Médio e África Setentrional		Ásia Meridional		África Subsaariana	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
	1960	67,85	17,89	82,46	42,90	94,65	52,74	66,53	8,71	43,52	9,27	44,23	13,99	39,96
1970	69,53	22,18	95,45	51,11	94,88	62,71	71,30	17,62	59,31	19,54	53,72	18,80	48,60	7,44
1980	82,17	39,79	91,55	73,00	95,80	75,51	84,45	28,06	77,89	34,15	59,38	22,25	58,75	15,85
1990	97,35	43,55	88,81	73,01	97,10	81,04	88,10	33,50	89,06	47,97	70,64	30,78	61,00	21,68
2000	99,53	57,32	98,63	83,67	99,54	91,94	98,78	72,55	89,51	57,88	87,93	42,02	72,07	29,56
2010	99,58	80,60	99,05	85,02	99,34	93,62	99,47	81,88	98,00	66,82	97,54	57,11	90,05	41,94

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do WDR 2018 *team* (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 59).

De fato, entre 1990 e 2010, houve crescimento da escolaridade básica nos países periféricos: na África subsaariana, por exemplo, que apresentava, em 1990, taxas de 61,00% de escolarização líquida no ensino primário, passou para 90,05%, em 2010. Na América Latina e Caribe, houve expressiva expansão do ensino secundário, saltando de 33,50% para 81,88%, nesse mesmo intervalo. Ciente dessa expansão¹³⁴, o Banco Mundial, em seu *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: Aprendizagem para realizar a promessa da educação*, de 2018, questiona por que a educação ainda não realizou sua “promessa”, pois também para o Banco Mundial a educação curaria “toda uma série de males da sociedade”: promoveria “emprego, renda, saúde e redução da pobreza”, impulsionaria “o crescimento econômico de longo prazo”,

¹³⁴Expansão destacada por vários documentos analisados. Cita-se, como exemplo, o seguinte trecho retirado do *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, de 2018, do Banco Mundial: “Nos últimos 50 anos, a escolaridade se expandiu drasticamente na maioria dos países de baixa e média renda. Em alguns países, essa expansão tem ocorrido a taxas historicamente sem precedentes. [...] A recente expansão da escolaridade em países de baixa renda é especialmente notável em seu alcance e velocidade. Os anos de escolaridade concluídos pelo adulto médio no mundo em desenvolvimento mais do que triplicou entre 1950 e 2010 — de 2,0 para 7,2 anos. Essa taxa é historicamente sem precedentes. Na Zâmbia, a matrícula no ensino médio aumentou quase 75 pontos percentuais entre 2000 e 2010, mais rápido do que a taxa experimentada por qualquer país de alta renda durante sua fase mais rápida de expansão secundária. Os Estados Unidos demoraram 40 anos — de 1870 a 1910 — para aumentar as matrículas de meninas de 57% para 88%. Marrocos alcançou um aumento semelhante em apenas 11 anos. Consequentemente, as lacunas de matrículas entre os países de baixa e alta renda estão diminuindo. Em 2008, o país de baixa renda média estava matriculando alunos na escola primária quase na mesma taxa que o país de renda alta média” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 58).

incentivaria “a inovação”, reforçaria “as instituições” e promoveria “a coesão social” (2018b, p. 4).

Além disso, **tal frustração de expectativas estava levando a um crescente e perigoso processo de desilusão com a “promessa de um futuro melhor” por meio da educação:**

Muitos jovens nos países em desenvolvimento estão saindo da escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para trabalhar em uma economia moderna competitiva. **Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem ganhando os retornos prometidos pela educação**¹³⁵ (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44, grifos nossos).

Na mesma linha, o relatório da UNESCO (2016 [2015], p. 63), *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*, defende que a “escassez de empregos” e o “aumento do nível educacional dos jovens” acarretaram um cenário de “maior competição por vagas”, implicando o fato de que muitos “daqueles que ingressam na educação formal pela primeira vez já não colherão os benefícios esperados das qualificações educacionais: emprego e a promessa de um futuro melhor”:

Em alguns segmentos da sociedade e em certos países, há uma crescente desilusão com a educação como um veículo efetivo para a mobilidade social ascendente e maior bem-estar. A esperança de ascensão social, instigada pela expansão maciça do acesso a oportunidades educacionais desde os anos 1990, tem diminuído, não apenas em muitos países do Sul como também do Norte. **Os jovens começam a questionar o “retorno do investimento” em rotas educacionais tradicionalmente de “alto status”** (UNESCO, 2016 [2015], p. 63, grifos nossos).

Essa não correspondência entre o aumento do nível educacional e seus “retornos prometidos” apresentava dificuldades para a Teoria do Capital Humano, da qual tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO são adeptos, defensores e difusores. Tal teoria, pressupondo um vínculo direto entre o processo educativo e o sistema produtivo, defende que um incremento

¹³⁵Segundo pesquisa coordenada por Aedo e Walker (2012, p. 4-5) e produzida no âmbito do Banco Mundial, há evidências, na América Latina e Caribe, que o incremento da escolaridade tenha diminuído a recompensa paga por anos de estudo, isto é, as pessoas estavam estudando mais e recebendo menos por isso. O estudo, *Habilidades do século XXI para a América Latina e o Caribe*, defende que esse fenômeno não foi resultado do “significativo incremento” do atendimento escolar, pois, segundo os autores, a massificação da educação não resultou numa queda na qualidade da educação, pois o desempenho médio dos estudantes nas avaliações manteve-se estável ou melhorou em alguns casos (“A partir das evidências disponíveis, não há sinais de erosão no desempenho da aprendizagem na ALC [América Latina e Caribe] durante a rápida expansão [da escolarização] nas últimas duas décadas”). O estudo conclui que são duas as causas da queda das recompensas por anos de ensino: a primeira refere-se ao “lento crescimento da demanda por mão de obra qualificada, enquanto que a oferta de mão de obra qualificada continuou crescendo de forma constante” (e “quando a oferta de trabalhadores mais qualificados é superior à demanda, as recompensas por anos de educação diminuem”); a segunda causa é imputada ao incremento do salário-mínimo que provocou “aumento dos salários relativos dos trabalhadores menos qualificados, reduzindo, assim, as recompensas do ensino secundário”.

marginal de educação corresponde a um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo, que redundaria em incremento das taxas de retorno individuais e sociais (cf. FRIGOTTO, 1989). Ora, evidências coletadas por essas mesmas organizações questionavam exatamente a validade dessa suposição. A resposta do Banco Mundial¹³⁶ a essa incongruência foi que **“escolaridade não é o mesmo que aprendizagem”**, concluindo que uma escola onde não se aprende “não cumpre plenamente suas promessas como impulsora, tanto da eliminação da pobreza como da prosperidade compartilhada” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 1, grifos nossos).

Inserido nessa “resposta”, o relatório *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, do Banco Mundial (2011), reconfigura o bordão da Conferência de Jomtien, afirmando que não basta garantir Educação para Todos, a tarefa também deve ser assegurar Aprendizagem para Todos¹³⁷. A ideia subjacente a essa abordagem é que as pessoas aprendem em qualquer lugar e tempo (“tanto dentro como fora do sistema escolar formal” e “desde a pré-escola até o mercado de trabalho”) e que “crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem das habilidades e conhecimentos que as pessoas adquirem, e não no número de anos que passam sentados em uma sala de aula” (p. 1 e 4).

É importante sublinhar que, embora essas ideias sejam similares àquelas defendidas pelo relatório *Delors*, há aqui uma importante distinção. O relatório *Delors* defendia que nada poderia substituir o sistema formal de educação nem o papel do professor de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, sendo a escola caracterizada como a **“esfera de ação pública”** e **“locus de socialização”** insubstituíveis na “promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade” (DELORS et al., 1998 [1996], p. 223, grifos dos autores)¹³⁸:

¹³⁶A UNESCO formula uma resposta similar. Todavia, há importantes distinções da atuação, no campo educacional, do Banco Mundial e da UNESCO. Os relatórios do Banco Mundial têm um caráter mais “pragmático” e “utilitário”, de base neoliberal, especialmente voltados para preocupações econômicas (ROBERTSON, 2012). Já os da UNESCO defendem uma visão mais “humanista e utópica da educação” (ELFERT, 2015, p. 91). A análise das diferenças entre as propostas da UNESCO e do Banco Mundial, porém, escapam do escopo deste trabalho.

¹³⁷“Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades [...]. **É por isso que a nossa Estratégia para o Setor da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos.** Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens — não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes — possam não só ir à escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. i, grifos dos autores).

¹³⁸Bhola (1997, p. 212 apud LEE, 2007, p. 27) sinaliza que o relatório *Delors* defende que a “aprendizagem por

[...] **nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno.** Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação, o disseram e repetiram. **Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial** (UNESCO, 1998 [1996], p. 18-19, grifos nossos).

Já o documento *Aprendizagem para Todos* (BANCO MUNDIAL, 2011) propõe a redefinição do termo “sistema educacional” para além do sistema escolar formal, ponderando que as estratégias educacionais anteriores focavam muito nele, em especial nos sistemas escolares “financiados e/ou operados por governos”. A “nova estratégia”, esclarece o Banco, deve reconhecer “que as oportunidades de aprendizado vão além daquelas oferecidas pelo setor público e dos programas formais tradicionais de ensino” (p. 34)¹³⁹. Um dos objetivos é permitir ao “Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (p. 5)¹⁴⁰.

O documento (BANCO MUNDIAL, 2011) afirma, ainda, que “é fácil para os países conseguirem rápido incremento na taxa de matrículas [...], mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem”. Para que se avance na aprendizagem, todavia, é preciso “mudanças estruturais e comportamentais”, “possibilitadas por mudanças institucionais” (p. 9). Diante dessa tarefa “muito mais difícil”, o Banco declara que canalizará esforços “em duas vias estratégicas: **reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global**” (p. 5, grifos nossos).

toda a vida deve ser proporcionada, preferencialmente e na maior parte, pelas estruturas da educação formal e por meio delas”. Lee (2007, p. 11) argumenta que “A educação escolar [*schooling*], do ponto de vista do liberalismo social-democrata [ideologia da qual o *relatório Delors* está imbuído, segundo Lee], é geralmente considerada um bem público crítico para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e igualitária”.

¹³⁹A nova estratégia também implicou reconsiderações sobre os métodos de avaliação de desempenho e os indicadores educacionais: “A Comissão sobre Crescimento e Desenvolvimento (2008, 38, 40) critica fortemente o setor educacional pela mensuração inadequada da aprendizagem: ‘Os pesquisadores neste campo definiram os ‘anos de escolaridade’ como um indicador resumido e conveniente de educação. Essa é a medida que eles mais citam em debate e é muito invejada por seus colegas da política de saúde, que carecem de uma única medida ‘vulgar’ (para usar seu termo) em seu campo. [...] Mas anos de escolaridade são apenas um insumo para a educação. O resultado — conhecimento, habilidades cognitivas e provavelmente também habilidades sociais e outras habilidades não-cognitivas — muitas vezes não é capturado. Quando medido, os resultados costumam ser bastante preocupantes. [...] Ainda precisamos saber muito mais sobre educação — como obter o máximo do orçamento do governo e como obter o melhor dos professores e de seus alunos. Recomendamos isso como uma alta prioridade para pesquisa de política. Um lugar para começar é a medição. As habilidades dos alunos — suas habilidades de escrita e leitura e em matemática básica [*literacy and numeracy*] — precisam ser avaliadas de forma muito mais ampla em todo o mundo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 96).

¹⁴⁰Robertson (2012, p. 295) lembra que a inclusão de uma ampla gama de atores e de modalidades de ensino no “sistema educacional” ampliou as oportunidades de privatização da educação pública.

Em seu trabalho de compêndio da literatura voltada para proposição de novos métodos e conteúdos para o “ensino do século XXI”, Scott (2015a, p. 5) afirma que “o atual modelo industrial de escolarização foi projetado para atender às necessidades de produção de uma época muito anterior e já não tem mais utilidade”¹⁴¹. Para a autora, a busca por novas pedagogias e habilidades que os jovens precisam desenvolver para “enfrentar os desafios voláteis e inesperados que enfrentarão no futuro” (p. 2) deu origem a um “corpo significativo de literatura”¹⁴². De modo geral, essa literatura afirma que, para a escola ser um local de aprendizagem é preciso reelaborar, em primeiro lugar, o **método de ensino**: atuando com “base em evidências”, utilizando inovações pedagógicas, transformando o papel dos professores, personalizando o ensino e implementando sistemas de monitoramento e avaliação mais modernos e individuais; e, em segundo lugar, redefinindo o **conteúdo do ensino**: buscando, especialmente por meio de pesquisas sobre a demanda e oferta de habilidades e competências, aquelas mais geradoras de empregabilidade e renda dentro de contextos nacionais particulares¹⁴³.

Quanto ao método de ensino, tal literatura tem destacado que a aprendizagem personalizada, feita sob medida e individualizada, em que os estudantes decidem o que desejam aprender e quando, é a mais adequada para um mundo em constante transformação, atravessado pela tecnologia e em interconexão permanente por meio das redes sociais. A “pedagogia 2.0” (assim chamada em referência ao termo “web 2.0”), por exemplo, tem por fundamento central “a liberdade de escolha que permite aos alunos selecionar quais mídias acessar, quais recursos explorar, quais ferramentas usar e como, quando e onde usá-las” (SCOTT, 2015a, p. 5) e, entre seus métodos, estão “a aprendizagem colaborativa e personalizada, o ensino para transferência [*teaching for transfer*] e a aprendizagem baseada em projetos e contextos do mundo real” (SCOTT, 2015b, p. 8)¹⁴⁴. Essa literatura também recomenda que o papel dos professores seja

¹⁴¹“As pressões variam de contexto para contexto, mas a mensagem é a mesma: as escolas não estão preparando as crianças para os desafios que virão. Os alunos não estão aprendendo adequadamente com o sistema educacional atual e não estão sendo equipados com as habilidades e conhecimentos para levar uma vida profissional satisfatória e produtiva” (SCOTT, 2015a, p. 9).

¹⁴²Para uma visão abrangente e sucinta dessa abundante literatura, cf. os três *working papers*, de Cynthia Luna Scott (2015a, 2015b, 2015c), preparados para a UNESCO, *The Futures of Learning 1, 2 e 3*.

¹⁴³Sobre as diligências para obter esses dados, o Banco Mundial, em 2011, afirmou que: “Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com parceiros de desenvolvimento, para desenvolver uma estrutura e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

¹⁴⁴Uma aprendizagem “autodirigida”, “autodeterminada”, “personalizada” e “feita sob medida” é, ao que tudo indica, expressão do ideário neoliberal, o qual define os indivíduos como consumidores que escolhem mercadorias de forma independente e que “agem competitivamente a partir do interesse próprio” (LEE, 2007, p. 23). Para que os estudantes possam “escolher”, a educação precisa ser definida “um bem de consumo e o estudante [o] seu principal consumidor” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 1 apud ROBERTSON, 2012, p. 292) e o campo da educação

alterado: afastando-se da tradicional tarefa de “transmissão de conhecimentos”¹⁴⁵, o professor deve se tornar um “**coach de aprendizagem**”, uma espécie de guia, mentor e facilitador do processo individual e personalizado de aprendizagem de cada aluno.

De acordo com essa literatura,

A transformação da aprendizagem conduzida pelo professor para a aprendizagem autodirigida e autodeterminada [*The transformation from teacher-led learning to self-directed learning to self-determined learning*] proporcionará aos alunos uma gama de competências e habilidades necessárias para ter sucesso na economia global moderna. **A instrução personalizada e feita sob medida ajudará os alunos a atingir seu pleno potencial.** Os alunos estarão mais bem preparados para interagir com suas próprias comunidades, virtualmente e pessoalmente, e para lidar com confiança com pessoas de diferentes culturas, **enquanto continuam a aprender ao longo de suas vidas** (SCOTT, 2015a, p. 9, grifos nossos).

[...]

O aprendizado se tornará mais personalizado e customizado para refletir as necessidades e interesses individuais dos alunos (SCOTT, 2015c, p. 16, grifos nossos).

[...]

Se o principal objetivo da educação do século XXI é construir a capacidade de aprendizagem dos indivíduos e apoiar seu desenvolvimento em alunos independentes, ativos e estudantes por toda a vida, os professores precisam se tornar ‘**coaches de aprendizagem**’ — um papel muito diferente daquele de um professor tradicional de sala de aula. **Os coaches de aprendizagem podem fornecer orientação para ajudar os alunos a desenvolver habilidades, mas seu papel principal é oferecer os tipos de suporte que ajudarão os alunos a atingir seus objetivos de aprendizagem.** Os professores, como *coaches* de aprendizagem, encorajarão os alunos a interagir com o conhecimento — para entender, criticar, manipular, projetar, criar e transformá-lo (SCOTT, 2015c, p. 16, grifos nossos).

Quanto ao conteúdo do ensino, o Banco Mundial (2018c, p. 1-2) tem realizado “esforços pioneiros para medir e analisar o impacto das habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas sobre sucesso socioeconômico [...] nos países em desenvolvimento”. Desde 2010, o Banco Mundial, em colaboração com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE e especialistas acadêmicos, utiliza o programa STEP [*Skills Towards Employability and Productivity*] para gerar dados comparáveis internacionalmente quanto à oferta e à demanda de habilidades. O empreendimento é justificado com o argumento de que “quando os trabalhadores têm as habilidades certas, capital e trabalho tornam-se mais produtivos”.

precisa ser estruturado de maneira a operar de acordo com a lógica do mercado.

¹⁴⁵“O papel dos professores no século XXI deve se afastar da transmissão de conhecimentos, para orientar, discutir e medir o progresso dos alunos” (SCOTT, 2015c, p. 14).

O programa STEP (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3-4) se propõe a mensurar o grau de importância de três grandes categorias de habilidades (cognitivas, socioemocionais e relevantes para o trabalho [*job-relevant skills*]) ante os indicadores de empregabilidade e produtividade. As habilidades cognitivas são definidas como a “capacidade de compreender ideias complexas e se adaptar de forma eficaz ao ambiente” e são medidas de modo direto por meio de avaliações de proficiência em leitura e de modo indireto por meio de autoavaliações no uso das habilidades fundacionais [*foundational skills*] (que são a leitura e a escrita [*literacy*], e conhecimentos básicos de matemática [*numeracy*]) no local de trabalho ou no dia a dia. No campo das competências socioemocionais (cf. Quadro 1), também chamadas de *soft skills*, são mensurados seis traços de personalidade e dois tipos de comportamento: quanto aos traços de personalidade, cinco são do chamado *Big Five* (“abertura para a experiência [*openness*], conscienciosidade, extroversão, amabilidade [*agreeableness*] e neuroticismo [*neuroticism*], ou seu oposto, estabilidade emocional”) e a outra é a resiliência [*grit*]. Quanto aos tipos de comportamento: o primeiro é o “viés de atribuição hostil” [*hostile attribution bias*]¹⁴⁶ e o segundo, “como os indivíduos tomam importantes decisões” [*decision-making*]. Por fim, as habilidades relevantes para o trabalho são compostas pela “combinação das habilidades cognitivas e socioemocionais” e são medidas por meio de questionamentos sobre o “uso de tais habilidades no trabalho”.

Quadro 1 – Competências socioemocionais

Habilidade socioemocional	Itens ¹⁴⁷
Abertura para experiência	a Você tem ideias nas quais outras pessoas não pensaram antes? Você está muito interessado em aprender coisas novas? Você gosta de coisas belas, como a natureza, arte e música?
Conscienciosidade	Quando está fazendo uma tarefa, você é muito cauteloso? Você prefere relaxar a trabalhar duro? Você trabalha muito bem e rápido?
Extroversão	Você é extrovertido e sociável, por exemplo, você faz amigos muito facilmente?
Amabilidade	Você perdoa as pessoas facilmente? Você é muito cortês com as outras pessoas? Você é generoso com as outras pessoas com seu tempo ou dinheiro?
Estabilidade emocional	Você fica relaxado durante situações estressantes?

¹⁴⁶Segundo o dicionário da Associação Americana de Psicologia, *hostile attribution bias* é a “tendência de atribuir intenção prejudicial ou adversa ao comportamento ambíguo de outras pessoas” (APA).

¹⁴⁷As respostas variam de 1 (“quase nunca”) a 4 (“quase sempre”).

(neuroticismo)	Você tende a se preocupar? Você fica nervoso facilmente?
Resiliência	Você termina tudo que começa? Você trabalha muito? Por exemplo, você continua trabalhando enquanto outras pessoas fazem uma pausa? Você gosta de trabalhar em coisas que podem demorar muito tempo (pelo menos vários meses) para completar?
Viés hostil	As pessoas se aproveitam de você? As pessoas são más/boas com você?
Tomada de decisão [<i>decision-making</i>]	Você pensa como as coisas vão afetar você no futuro? Você pensa cuidadosamente antes de tomar uma decisão importante? Você pede ajuda quando não entende algo?

Fonte: Extraído e adaptado de (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 31).

Entre 2012 e 2017, o STEP pesquisou 17 países de baixa e média renda¹⁴⁸ com o objetivo de determinar “quais habilidades importam mais e quais estão em falta”. Segundo essas pesquisas, é um erro qualificar os trabalhadores para um emprego específico para toda a vida, pois “os empregos estão em constante mudança”. Mais do que nunca, a pesquisa afirma, “uma pessoa precisa estar equipada com uma sólida formação em **múltiplas habilidades genéricas** [*multiple generic skills*]”, de modo a lhe permitir “a posterior aquisição de competências específicas para o trabalho”¹⁴⁹ e “**a capacidade de adaptação às repetidas mudanças de emprego ao longo da vida profissional**” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 2, grifos nossos). Ainda de acordo com essas pesquisas, os “trabalhadores que declaram uma transição mais suave da escola para o trabalho têm competências socioemocionais diferentes”, tendendo a ser “mais conscienciosos, estáveis emocionalmente e resilientes” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4).

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A natureza mutável do trabalho* (BANCO MUNDIAL, 2019)¹⁵⁰ destaca-se, entre os documentos do Banco Mundial consultados, porque há um esforço consciente de elaboração de uma proposta mais completa de redefinição do papel do Estado, tendo em vista os efeitos potencialmente causadores de desordem social decorrentes das transformações recentes do mundo do trabalho. Em linhas gerais, a proposta — intitulada de “novo contrato social” — possui quatro características centrais: a **primeira** refere-se ao fato de que a “economia do trabalho flexível” é entendida como um processo irreversível, decorrente de um ímpeto imanente e natural que chamam de

¹⁴⁸Os países pesquisados foram: Albânia, Armênia, Azerbaijão, Bolívia, Bósnia e Herzegovina, Colômbia, Geórgia, Gana, Quênia, Kosovo, Laos, Macedônia, Sérvia, Sri Lanka, Ucrânia, Vietnã, e a Yunnan, província da China.

¹⁴⁹“[...] sólidas competências cognitivas e socioemocionais são pré-requisitos para o desenvolvimento de competências relevantes para o trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 4).

¹⁵⁰Esse documento será citado, doravante, apenas como *Relatório*.

“busca pela inovação”. A **segunda** corresponde à proposta de o Estado desvincular-se da dimensão do trabalho, a partir de um sistema de seguridade social e de financiamento público desacoplado dessa dimensão. Apesar disso, o Estado deve contribuir **indiretamente** com a promoção do trabalho, por meio de investimentos em **capital humano**. A **terceira** refere-se à habilidade à qual todas as outras convergem e que deve ser buscada constantemente pelos trabalhadores, que é a **adaptabilidade**. O desenvolvimento dessa habilidade-chave é a melhor estratégia, de acordo com o *Relatório*, para que os trabalhadores possam ter emprego e renda num contexto de constante mutação do trabalho. Por fim, a **quarta** característica diz respeito à formulação de uma espécie de divisão internacional de habilidades, que seleciona diferentes conjuntos de habilidades entre os “países de alta renda” e os “países de média e baixa renda”.

O *Relatório* inicia afirmando que “a natureza mutável do trabalho está gerando medo de desemprego em massa” (p. 124), pois “sabemos que os robôs estão assumindo milhares de tarefas rotineiras e eliminarão muitos empregos de baixa qualificação em economias avançadas e nos países em desenvolvimento” (p. vii). O *Relatório* alega que o progresso tecnológico tem causado, há centenas de anos, o “temor de que milhares de trabalhadores seriam dispensados de seus empregos” (p. 6) e que “nunca houve uma época em que a humanidade não temesse o rumo que o seu talento para a inovação a levaria” (p. 2), não sendo, portanto, nova a recente onda de incertezas e temores pelo impacto da tecnologia nos empregos.

No entanto, para o *Relatório*, “as previsões sensacionalizam” o impacto da tecnologia, provocando preocupações exageradas (p. 11). A inovação e o avanço tecnológico, ao longo da história, geraram “oportunidades”, abriram “caminho para empregos novos e modificados” (p. 2) e “criaram mais prosperidade do que destruição” (p. vii).

Apesar disso, o *Relatório* sublinha que “há de fato motivos para preocupações” (p. 124), pois o avanço tecnológico “muda a demanda por habilidades” (p. 12), colocando “em risco os trabalhadores em empregos de baixa qualificação envolvidos em tarefas de rotina” (p. 18). E se houver descompasso entre a oferta e a demanda de competências e “desigualdade de oportunidades”, “a frustração pode levar a migração ou à fragmentação da sociedade”, sendo “as crises de refugiados na Europa, os migrantes expulsos pela guerra na Síria [...] algumas das manifestações dessa percepção” (p. 8):

Um *pool* de adultos desempregados é tanto um risco político quanto uma preocupação econômica. Às vezes, isso leva a uma onda de emigração, agitação social ou convulsão política. **Oportunidades econômicas insuficientes para uma população cada vez mais educada foram um grande catalisador da Primavera Árabe de 2010-11** (p. 82, grifos nossos).

Diante de um “contrato social disfuncional”, “quebrado”, o *Relatório* defende que os governos precisam discutir um “novo contrato social”, tendo como preocupação central a seguinte questão: **“Como a sociedade pode estruturar um novo contrato social no contexto da alta informalidade e da natureza mutável do trabalho?”** (p. 125, grifos nossos). De acordo com o *Relatório*, “durante grande parte da história, os contratos sociais foram impostos pela força ou pela ameaça dela”. Hoje em dia, porém, “a sustentabilidade dos contratos sociais depende de quão justos eles são percebidos” (p. 124). E a percepção de justiça é atingida quando há um equilíbrio de oportunidades para com os membros da sociedade, fornecendo-lhes um mínimo de ferramentas para esse atingimento¹⁵¹. Assim, **“o novo contrato social deve buscar nivelar as oportunidades para a aquisição de habilidades”** (p. 128, grifos nossos). Com esse fim, a proposta do novo contrato social do Banco Mundial é estruturada em torno de três pilares: 1) investimentos prioritários em capital humano, 2) um sistema de proteção social desatrelado do trabalho, de maneira a permitir a flexibilização das leis trabalhistas e 3) uma reforma tributária para financiar os pontos 1 e 2, também desvinculada do trabalho, permitindo a redução dos chamados custos trabalhistas.

O **primeiro pilar** busca, por meio do investimento em capital humano¹⁵², preparar o trabalhador para o novo mundo do trabalho: “O que quer que o futuro nos reserve, o investimento no capital humano é uma política certa que prepara as pessoas para os desafios futuros” (p. 5). O *Relatório* sublinha a “primazia do capital humano”, pois somente tal investimento pode “aproveitar os benefícios da tecnologia e atenuar suas piores rupturas” (p. vii).

Na economia do trabalho flexível, em que “não se sabe mais quem é empresa e quem é o trabalhador” (p. 6), obscurecendo também “a distinção entre ser um empregado e ser um autônomo ‘dependente’” (p. 118) e em que “as organizações contratam pessoas autônomas por períodos curtos” (p. 2), o *Relatório* defende que será necessário um **esforço de adaptação por parte do trabalhador por toda sua vida**: “O desenvolvimento de habilidades para a natureza mutável do trabalho é questão de aprendizagem ao longo da vida [*lifelong learning*]” (p. 72). Segundo o *Relatório*, as habilidades necessárias para o trabalho estão sendo

¹⁵¹O *Relatório* classifica uma “sociedade com igualdade de oportunidade” aquela que “consegue dar a todos seus membros uma chance igual de atingir bem-estar econômico e social. No entanto, isso só acontece se todos os membros da sociedade tiverem acesso a um mínimo de garantia social, que inclui cuidado de saúde, educação e proteção social” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 127).

¹⁵²O termo “capital humano” é definido como o conjunto de “conhecimento, habilidades e saúde que as pessoas acumulam ao longo de sua vida, permitindo-lhes realizar seu potencial como membros produtivos da sociedade” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 50).

constantemente remodeladas. Se no passado “as mudanças nos requisitos de qualificação provocadas pelo progresso tecnológico levavam séculos para se manifestar”, hoje, “na era digital, os avanços da tecnologia exigem novas habilidades aparentemente da noite para o dia”. Assim, **“a capacidade de se adaptar rapidamente às mudanças é cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho”** (p. 72, grifos nossos). Num contexto em que se espera “que os trabalhadores tenham várias carreiras, não apenas vários empregos ao longo da vida” (p. 77), o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que melhorem a **adaptabilidade** dos indivíduos também é importante pois permite-lhes “transferir facilmente de um emprego a outro” (p. 24).

O *Relatório* estabelece, ainda, uma espécie de divisão internacional de habilidades. De acordo com o ele, há pesquisas junto a empregadores que mostram que são requeridas, **“nos países desenvolvidos”, cada vez menos**, “habilidades menos avançadas”, passíveis de serem automatizadas e codificadas, e são demandadas, **cada vez mais**, habilidades cognitivas avançadas e habilidades socio comportamentais [*sociobehavioral skills*¹⁵³]. Tais habilidades “não podem ser facilmente reproduzidas por máquinas”, “complementam a tecnologia” e “tornam os trabalhadores mais adaptáveis” (p. 124; 127, grifos nossos).

Já nos **“países emergentes”** ou **“em desenvolvimento”** não se verifica esse mesmo padrão. O *Relatório* sinaliza que, embora haja grande variação entre esses países (p. 71), em geral, “a maioria dos trabalhadores se mantém em empregos de baixa produtividade, muitas vezes no setor informal e com pouco acesso à tecnologia” (p. 4). Quanto à América Latina, o documento afirma que há expansão de empregos que demandam habilidades cognitivas gerais (que são a escrita e leitura e conhecimentos básicos em matemática [*literacy and numeracy*], também denominadas como habilidades de sobrevivências [*survival skills*])¹⁵⁴ e habilidades interpessoais [*interpersonal skills*] (ênfatisando que o aprendizado dessas habilidades, “que seria de esperar que acontecesse nas escolas”, não está ocorrendo (p. 72)). Vale notar, ainda,

¹⁵³A versão em português do *Overview* do *Relatório* traduz “*sociobehavioral skills*” por “competências socioemocionais”. No entanto, vale notar que no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, do ano anterior — *Learning to realize education’s promise* (2018), o termo utilizado era “*socioemotional skills*”. A mudança de nomenclatura não é discutida nos relatórios, mas pode indicar tanto uma nova abordagem sobre o tema (embora não tenhamos encontrado evidências disso) quanto uma definição mais precisa do conceito (a expressão “habilidades socio comportamentais” parece traduzir melhor a ideia subjacente a ele, que é a de estimular à reprodução de determinados comportamentos e atitudes pelos indivíduos).

¹⁵⁴“Um nível básico de capital humano, como a leitura e escrita e conhecimentos básicos em matemática [*literacy and numeracy*], é necessário para a sobrevivência econômica” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 9-10). “A natureza mutável do trabalho está tornando a leitura e escrita e os conhecimentos básicos em matemática em habilidades de sobrevivência [*survival skills*]. Elas são simplesmente necessárias para gerenciar a vida [*navigate life*] — comprar medicamentos, candidatar-se a empregos e interpretar promessas de campanha” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 128)

que não são mencionadas, para os “países emergentes” ou “em desenvolvimento”, habilidades cognitivas avançadas.

O *Relatório* defende que “**deixar de proteger o capital humano mina a coesão social**” (p. 51, grifos nossos), mas investimentos em capital humano não são suficientes para assegurá-la na “economia do trabalho flexível”, pois “ajustar-se à nova onda de empregos requer proteção social” (p. 4). Neste cenário de “novos padrões de trabalho”, em que “oito em cada dez pessoas nos países em desenvolvimento não recebem assistência social, e seis em cada dez trabalham na informalidade sem qualquer tipo de seguro” (p. 4), o *Relatório* “lança um desafio aos governos para que cuidem melhor de seus cidadãos e um apelo por um nível mínimo garantido e universal de proteção social” (p. viii).

O **segundo pilar** do “novo contrato social” visa assegurar “um mínimo social sólido e garantido e o fortalecimento da previdência social” (p. 9). O *Relatório* propõe um sistema de proteção social que não tenha mais centralidade no trabalho, argumentando que “mercados de trabalho incertos” (p. 14) demandam modelos desatrelados dessa dimensão. Neste modelo, a renda mínima¹⁵⁵ e um sistema universal de seguridade social básica estão “desacoplados de como ou onde as pessoas trabalham” (p. 129) e se aplicam “independentemente da forma de contrato de trabalho” (p. 19) e não dependem “totalmente de um emprego formal” (p. 14)¹⁵⁶.

“Quando houver proteção social”, afirma o *Relatório*, “a regulamentação trabalhista mais flexível facilitará a transição entre trabalhos” (p. 10)¹⁵⁷. A principal razão para o desatrelamento é, portanto, aliviar a pressão sobre a legislação trabalhista, permitindo que se possa flexibilizá-la sem causar um “risco incontrolável” (p. 117) nem ter que lidar com “gestão de risco” (p. 107).

¹⁵⁵O *Relatório* defende uma “renda básica universal” [*universal basic income* — UBI], que consiste na “noção de garantir um mínimo social a partir de três elementos”: 1) “é direcionado a todos os indivíduos, independentemente de sua renda ou situação de profissional”; 2) “os participantes não precisam cumprir nenhuma condição ou corresponsabilidade”; e 3) “a assistência é fornecida em dinheiro em vez de transferências de serviços ou vouchers” (p. 109). Segundo o *Relatório*, “as transferências de dinheiro reduzem o estresse e a depressão, aumentam a capacidade mental [*mental bandwidth*] e promovem uma paternidade mais envolvida. [...] E frequentemente [também] aumentam a produtividade e a resiliência dos trabalhadores informais” (p. 108).

¹⁵⁶“Os sistemas de assistência e previdência também devem ser adaptados à natureza mutável do trabalho. O conceito de universalismo progressivo poderia ser um princípio norteador para a cobertura de uma parcela maior da população, especialmente na economia informal” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 10). “As disposições tradicionais sobre a proteção social baseadas no emprego estável, definições claras de empregador e empregado, e idade fixa para a aposentadoria estão se tornando cada vez mais obsoletas. Nos países em desenvolvimento, onde a norma é a informalidade, esse modelo geralmente não passa de aspiração” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 14).

¹⁵⁷“À medida que as pessoas ficam mais protegidas por meio de sistemas aprimorados de assistência e seguro social, a regulamentação do trabalho poderia, quando apropriado, ser mais flexível para facilitar a movimentação entre empregos. Por exemplo, o apoio à renda dos desempregados pode ser fornecido por subsídios de desemprego em vez de indenizações por demissão” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 107)

[...] procedimentos de demissão mais flexíveis devem ser equilibrados com maiores proteções fora do contrato de trabalho e com medidas ativas de apoio ao reemprego para proteger as pessoas que perdem seus empregos. **Do contrário, a redução das restrições às decisões de contratação e demissão transferiria uma carga de risco incontrolável para os trabalhadores** (p. 117, grifos nossos).

[...]

O aprimoramento da assistência e do seguro social reduz a carga da legislação trabalhista de ter que lidar com gestão de risco (p. 107, grifos nossos).

O **terceiro pilar** consiste na elaboração de um “espaço fiscal para o financiamento público do desenvolvimento do capital humano e da proteção social” (p. 9). O *Relatório* argumenta que “países de baixa ou média renda” têm dificuldades para investir em capital humano e em sistemas de seguridade social porque “carecem das finanças necessárias em razão de bases tributárias inadequadas, setores informais muito grandes e administração ineficiente”, sendo necessário mobilizar estratégias alternativas de arrecadação de receitas, como, por exemplo: “pela cobrança de impostos sobre a propriedade em municípios urbanos ou pela introdução de impostos sobre o consumo de açúcar ou tabaco” (p. 4). Em muitos “países em desenvolvimento”, o modelo de seguro social com financiamento contributivo baseado em salários [*wage-based contributory financing*] “manteve-se apenas como um desejo em razão da grande dimensão da informalidade” (p. 106). Além disso, esse modelo de financiamento público¹⁵⁸ aumenta os custos da mão de obra, o que leva “as empresas a automatizar a produção ou a transferir empregos para países de custo mais baixo” (p. 28). Segundo o *Relatório*, a elaboração de outro modelo que permita reduzir os custos trabalhistas é uma forma de os governos encerrarem “suas políticas que desencorajam a criação de empregos” e iniciarem “políticas que protegem os mais vulneráveis” (p. 31).

¹⁵⁸“O modelo de seguro social bismarckiano de contribuições baseadas em rendimentos tem como premissa o emprego de salário fixo, definições claras de empregadores e empregados e um ponto fixo de aposentadoria. Baseia-se na cobrança de um imposto específico sobre os salários. Nos países ricos, esse esquema foi eficaz para aumentar a cobertura, à medida que os trabalhadores eram continuamente absorvidos pelas fábricas e, em seguida, pelos empregos formais nas empresas. Mas essa abordagem contributiva não é adequada para países em desenvolvimento, **onde empregos formais e estáveis não são comuns**. De fato, como a elegibilidade se baseia na realização de contribuições obrigatórias, esta forma de seguro social exclui os trabalhadores informais, que representam mais de dois terços da força de trabalho nos países em desenvolvimento [...]. Esse modelo também é cada vez mais inadequado para a natureza mutável do trabalho, no qual as relações empregador-empregado tradicionais não são mais a norma. **O modelo tradicional de financiamento do seguro social muitas vezes torna o emprego de trabalhadores mais caro** [...]. Repensar esse modelo é uma prioridade” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 113, grifos nossos).

Em todos os documentos pesquisados, que têm por escopo a elaboração de uma “educação do século XXI”, reafirma-se a “promessa” de que, por meio do ensino e da aprendizagem adequados e de qualidade, um futuro melhor será reservado aos indivíduos e à sociedade como um todo. No entanto, há diferenças importantes entre o *relatório Delors*, da UNESCO, de 1996, e o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, do Banco Mundial, de 2019. Diferenças que dizem respeito tanto ao órgão que os elaborou quanto ao período histórico de sua produção. Enquanto o *relatório Delors* definia a educação como “utopia necessária” e “caminho essencial” para a construção de “valores em comum” e da “aldeia global”, em direção ao “nosso destino comum”, o *Relatório* do Banco Mundial defende que a prioridade da educação é propiciar os meios adequados para que os indivíduos possam adquirir, de modo constante, as habilidades necessárias para obterem trabalho e renda num mundo em permanente transformação. Nessa última perspectiva, a educação não teria como promessa a construção de valores e destinos comuns, mas propiciar “habilidades” aos indivíduos para que eles possam sobreviver em um contexto de alta flexibilidade e competitividade. Desse modo, perde-se a ilusão de uma futura “coesão social” estável e duradoura. A futura “coesão social” apresentada é tal como ela se mostra hoje: frágil e perigosa, devendo o indivíduo — sozinho, isolado e em confronto com os demais — “cavar” o seu espaço no mundo. Nesse modelo educacional, em que o aluno — ou melhor, o “jovem protagonista” — é o centro de seu próprio processo de aprendizagem, ele se torna uma espécie de empreendedor *in statu nascendi* e o professor, um “coach”, alguém que acompanha de fora um processo circunscrito à esfera de cada indivíduo e, em última instância, inacessível aos demais.

Assim, no atual contexto social marcado pela ausência de grandes expectativas, as propostas educacionais voltam-se ao indivíduo e sua relação com o mundo do trabalho. Por outro lado, a análise desses documentos também mostra que um dos principais motores do reiterado remodelamento da educação foi tentar conter um crescente e perigoso sentimento de desencanto e desilusão quanto a suas promessas, decorrente do fato de que as pessoas tinham cada vez mais acesso à educação formal e encontravam cada vez mais dificuldade de obter trabalho e renda. Uma frustração de expectativas que, de acordo com tais documentos, estava gerando conflitos no mundo inteiro. Para lançar mais uma rodada de esperanças, uma das principais estratégias adotadas foi deslocar o foco do conceito de “educar” para o de “aprender”, sinalizando que o foco não estaria mais centrado no “tradicional” sistema escolar formal, mas na dimensão da aprendizagem individual¹⁵⁹. O termo “protagonismo juvenil” — que, como

¹⁵⁹No Brasil, esse deslocamento explica, em certa medida, por que a partir de meados dos anos 2000 a

vimos, é o principal *slogan* da Reforma do Ensino Médio — é expressão desse deslocamento em direção à personalização e individualização da educação. Trata-se de uma tentativa de deslocar a responsabilidade da inevitável¹⁶⁰ frustração das promessas da educação da esfera coletiva para a individual.

universalização da educação básica — que foi perseguida na década de 1990, resultando numa expressiva expansão da escolarização, em especial no ensino médio — foi relegada à tarefa secundária, sendo sobreposta à necessidade de melhorar a “qualidade da educação”, definida como sinônimo dos índices obtidos pelos estudantes nas avaliações externas e em escala.

¹⁶⁰A promessa da “educação do século XXI” é irrealizável pois os problemas sociais aos quais pretende ser a solução emergem de determinações da lógica de acumulação do capital, e tais determinações nunca são postas como variáveis controláveis nos modelos analíticos que partem; ao contrário, elas são definidas como “leis naturais”. Um dos objetivos dessa nova rodada de remodelamento da educação é manter viva a ideia de que a educação “muda muita coisa” e “salva o mundo”, aquilo que Tragtenberg (2012, p. 119) chama de “messianismo pedagógico”. O messianismo pedagógico, muito em voga num certo progressismo liberal de direita e de esquerda, “tem curta viseira”, lembra Tragtenberg (2012, p. 16), pois “a ampliação da escolarização formal não ‘salvou’ o país, nem se constituiu em elemento para formação de mão de obra qualificada”.

Capítulo 5 – Questão da dualidade

Numa sociedade fundada na miséria, os produtos mais miseráveis têm a prerrogativa fatal de servir ao uso da maioria (MARX, 2017, p. 68)

Entre a literatura crítica, a Reforma do Ensino Médio é usualmente caracterizada como a retomada ou o aprofundamento do dualismo educacional na última etapa da educação básica. Saviani (2018, p. 787), por exemplo, afirma que, com ela, retrocedemos às Reformas Capanema da década de 1940, em que o ensino médio foi dividido em dois ramos: o ensino secundário, “destinado às elites condutoras”; e o ensino técnico-profissional, destinado ao “povo conduzido”. Já Motta e Frigotto (2017, p. 368) afirmam que a Reforma “retoma, de forma pior, o Decreto n. 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica”. Leher, Vitória e Motta (2017, p. 6), de maneira similar, sinalizam que as alterações no currículo “institucionalizam o dualismo educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades entre as redes”. Cardozo e Lima (2018, p. 137), igualmente, defendem que essa “contrarreforma do ensino médio irá reforçar a fragmentação e a dualidade que marcam historicamente essa etapa de ensino”. Também Medeiros e Passos (2019, p. 268) sustentam que “a Reforma do Ensino Médio [...] busca retomar a dualidade histórica no qual o ensino médio é sua maior expressão”. Similarmente, para Costa e Coutinho (2018, p. 1634), a lei n. 13.415/2017 “é uma curvatura para a permanência e a indução da dualidade educacional brasileira”. Moura e Lima Filho (2017, p. 120), do mesmo modo, advogam que “a ‘nova’ organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País”.

Embora a dualidade educacional seja um dos principais traços da história do sistema educacional brasileiro, não se trata, em absoluto, de uma especificidade nacional; sendo, antes, observável em outras sociedades e contextos históricos, configurando-se talvez como atributo indissociável das sociedades divididas em classes. Diversos autores, sobretudo de matiz

marxista, sinalizam a existência da dualidade educacional (ARAÚJO, 2019)¹⁶¹. Tragtenberg (2012, p. 17), por exemplo, afirma que “não há escola única”, há, na verdade, duas redes paralelas de escolarização: “a escola de rico e a escola de pobre”. Os estudos de Baudelot e Establet, similarmente, apontaram, nos anos 1970, a existência de fundamentalmente duas redes de escolarização na França: uma voltada para preparação dos trabalhadores manuais e outra para formação dos trabalhadores intelectuais. Alguns pesquisadores defendem, inclusive, que a divisão interna do trabalho, surgida ainda nas corporações medievais, diferenciando aqueles que concebiam e aqueles que executavam o trabalho, já constitui o “germe da dualidade na rede escolar” (CURY *et al.*, 1982, p. 12).

O dualismo educacional costuma ser esquematizado por uma série de pares excludentes, a saber: a rede pública e a rede privada; a preparação técnica e profissional para o mercado de trabalho e a preparação acadêmica e propedêutica para o ensino superior; a formação voltada para o trabalho manual e a formação voltada para transmissão de uma cultura geral e intelectual. No entanto, nas últimas décadas, conforme tentaremos mostrar ao longo deste capítulo, transformações no campo educacional colocam em xeque a permanência de muitos desses pares, lançando um desafio para pesquisadores e educadores que buscam compreender os sentidos atuais da prática educativa escolar.

Panorama histórico da dualidade do ensino médio

No início do século XX, o Brasil — um país rural, de industrialização incipiente, recém-saído de um regime escravocrata — tinha a maior parcela da população analfabeta. O acesso dos trabalhadores ao sistema formal de ensino era raro, e, para os poucos que tinham acesso a ele, o itinerário escolar era definido logo nos anos iniciais de ensino, sendo bem delimitada a trajetória educacional dos que desempenhariam as funções manuais ou intelectuais (KUENZER, 2007, p. 12).

Com o processo de urbanização e industrialização, a partir dos anos 1930, “os novos setores dinâmicos da indústria passam a representar a possibilidade de garantir ocupações

¹⁶¹A tese da dualidade educacional, esclarece Araujo (2019, p. 109-110), se apoia “numa leitura classista, de matiz marxista, da relação entre sociedade e educação. [...] De um lado marxistas como Althusser, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, que reconheciam a dualidade educacional e entendiam a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante. De outro, marxistas como Snyders e Gramsci, [...] que reconheciam a dualidade educacional, mas viam a luta de classes se materializando no interior das escolas”. Cabe destacar que a leitura de Gramsci foi determinante para consolidar, no Brasil, a interpretação dualista da educação.

‘superiores’ aos assalariados”, implicando alterações no sistema educacional brasileiro (TRAGTENBERG, 2012, p. 14-15). Tendo como propósito suprir as demandas por uma mão de obra mais qualificada, a Constituição Federal de 1937 estabeleceu que o “ensino pré-vocacional profissional” destinado para as “classes menos favorecidas” é dever do Estado, enquanto os estudos posteriores de aperfeiçoamento profissional é dever das indústrias e sindicatos (BRASIL, 1937a, Art. 129). Com efeito, em 1942, são criados, por iniciativa e auxílio do Estado, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Nesse mesmo período, com as reformas Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946), abre-se uma via de acesso aos cursos superiores para os concluintes dos cursos de nível médio profissionalizantes, mediante exames de adaptação. No entanto, eram raros os egressos do técnico e do normal que ingressavam nas universidades.

A Lei n. 378/1937, que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, divide o Departamento Nacional de Educação em oito divisões: 1) “Divisão de ensino Primario”, 2) “Divisão de Ensino Industrial”, 3) “Divisão de Ensino Commercial”, 4) “Divisão de Ensino Domestico”, 5) “Divisão de Ensino Secundario”, 6) “Divisão de Ensino Superior”, 7) “Divisão de Educação Extraescolar” e 8) “Divisão de Educação Physica” (BRASIL, 1937b). A cada uma das seis primeiras divisões, havia uma legislação específica que a definia e a organizava. O Decreto n. 19.851/1931 correspondia ao ensino superior. O Decreto-Lei n. 4.073/1942, ao ensino industrial. O Decreto-Lei n. 4.244/1942, ao ensino secundário. O Decreto-Lei n. 6.141/1943, ao ensino comercial. O Decreto-Lei n. 8.529/1946, ao ensino primário. O Decreto-Lei n. 8.530/1946, ao ensino normal. O Decreto-Lei n. 9.613/1946, ao ensino agrícola.

Podia-se observar, na complexa e fragmentada¹⁶² ramificação dos ramos educacionais, espalhadas em diversas legislações, a divisão de classes e suas estratificações. Os ramos escolares com finalidades, currículos, propostas pedagógicas e terminalidades distintas refletiam, no plano escolar, a dualidade das classes do plano socioeconômico. A dualidade educacional mostrava-se, portanto, de modo claro, na própria organização formal da educação escolar. O prestigiado ensino secundário, de caráter propedêutico e humanista, que formava os jovens para o ingresso no ensino superior, era destinado aos filhos da classe dominante. Ao

¹⁶²É possível verificar nas Figuras V, VI e VII, do Anexo, elaboradas pelo Inep, o complexo emaranhado dos ramos e graus do ensino no Brasil em 1950, cada uma das modalidades possui terminalidade, trajetória e temporalidade singulares.

passo que os ensinamentos técnicos e normais, que preparavam para o trabalho, eram destinados aos filhos dos trabalhadores¹⁶³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, procurou articular os diversos ramos, modalidades e etapas de ensino num único documento, abrindo, inclusive, mais oportunidades para aqueles que não haviam cursado o secundário pudessem seguir ao ensino superior. Apesar disso, esse esforço pouco fez para atacar os pilares do dualismo educacional. O ramo secundário, os cursos profissionais e o ensino superior articulavam-se apenas formalmente, permanecendo como propostas pedagógicas distintas, destinadas a classes opostas (KUENZER, 2007).

Em 1965, o editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1965, p. 5-6) afirmou que o debate sobre o “ensino de nível médio” era o “tema principal dos estudos educacionais, suplantando o debate bicentenário sobre a natureza e o aperfeiçoamento do ensino primário”. Defendia, em primeiro lugar, que a expansão do ensino médio se fazia necessária pois não se podia “deixar o púbere e o adolescente entregues a si mesmos, num lazer nocivo e anti-social, motivo por que os países desenvolvidos prolongam a escolaridade obrigatória até os 15 anos, e, ultimamente, até os 17”. Em segundo lugar, argumentava que essa expansão não poderia ocorrer a partir dos dois modelos até então vigentes no ensino médio no Brasil (isto é, um ensino especializado voltado para qualificação de uma atividade profissional específica e um ensino geral, de formação “clássica” e de “conhecimentos gerais”, tal como o ensino secundário¹⁶⁴). Tendo em vista as “mutáveis condições tecnológicas de produção econômica” e os “requisitos da vida moderna”, era necessário procurar outra via, orientada para o “desenvolvimento, em maior grau, de potencialidades psicofísicas e psicossociais que o treinamento em determinado tipo de atividade”, dando aos jovens “maior flexibilidade psicofísica e mental para mais rápida readaptação e recapacitação”.

Em 1969, Simonsen, em sua resposta às previsões pessimistas elaboradas pelo Hudson Institute sobre o futuro do Brasil¹⁶⁵, comemorou que a manifestação estudantil de

¹⁶³Dualidade que, em essência, ainda nos anos 1980, perdurava, de acordo com Tragtenberg (2004, p. 198): “A preocupação como ensino técnico e profissionalizante caminha neste sentido: pobre fica no nível médio e sai técnico de grau médio para cumprir funções subalternas nas indústrias e nos escritórios: os filhos da elite e classe média-alta ingressam nas universidades, nos cursos que exigem tempo integral, como medicina e engenharia, na esperança de se tornarem agentes dos donos de poder”.

¹⁶⁴A Resolução n. 76, do Conselho Federal de Educação, de 18 de julho de 1930, definiu o ensino geral e o ensino especializado da seguinte forma: ensino geral é aquele “que desenvolve uma cultura enriquecedora do espírito, independentemente de objetivos profissionais” e o ensino especializado, aquele que, sem fins de desenvolver uma cultura geral, só tem por objeto os “conhecimentos e o tirocínio necessários a uma especialização profissional nitidamente marcada” (BRASIL, 1930 in RBEP, 1944, p. 366).

¹⁶⁵O Hudson Institute havia previsto que, no ano de 2000, o Brasil contaria com uma renda *per capita* de 506

meados de 1968, “por mais desordeira e marcusiana que fosse nas motivações” (p. 123), tenha despertado a atenção do governo brasileiro para o problema educacional; pois, para o economista, adepto da Teoria do Capital Humano, “a contribuição da educação para a melhoria da renda *per capita* chega a ser mais importante do que a acumulação do capital físico” (p. 107). Relatou que, “graças aos esforços de um grupo de engenheiros e economistas”, foi diagnosticado problemas no sistema educacional brasileiro e, no que se refere ao ensino médio, foram apontadas a “falta de professores com formação conveniente”, a “rigidez e estanqueidade dos cursos” (p. 12), o “academicismo do secundário convencional” e a dificuldade de “acessibilidade financeira” (p. 118). E apontou, ainda, que caberia ao Estado, por meio do aumento da oferta escolar, garantir um processo de “**democratização de oportunidades**”¹⁶⁶(p. 118, grifos nossos).

A reforma educacional do período militar, a Lei n. 5.692/1971, reestruturou os antigos ensinos primário e médio, formando o 1º grau a partir da junção da escola primária com o ginásio e o 2º grau a partir da junção dos ramos escolares do colégio. Tal unificação dos ramos, no 2º grau, foi justificada com o argumento de que

Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral (BRASIL, 1971, p. 8).

Segundo o *slogan* formulado por Valnir Chagas¹⁶⁷, o que havia antes da reforma era um “ensino (secundário) para os nossos filhos e [um] ensino (profissional) para os filhos dos outros”. O que se pretendia era fazer com que o “2º grau sempre se conclua por uma formação específica”, de maneira a “construir o ensino sobre uma base de estudos gerais e comuns que se abra num leque de tantas habilitações, dentre as suscetíveis de desenvolvimento a esse nível, quantas sejam as reclamadas pelo mercado de trabalho” (BRASIL, 1970, p. 11-12).

dólares anuais. Simonsen (1969), afirmando que “todo brasileiro [...] sente-se decepcionado” (p. 5) com essa previsão, propõe-se a examinar as “condições para que o Brasil escape às previsões do Hudson Institute” (p. 2), de modo a promover “perspectivas mais risonhas para o nosso fim de século” (p. 7).

¹⁶⁶“O ensino médio ainda está, em sua maioria, a cargo da iniciativa privada, embora o sistema público se tenha expandido aceleradamente nos últimos anos. Em 1965, as escolas privadas absorviam 52% do total das matrículas no secundário (a percentagem em 1956 era de 69%). Como afirma o Diagnóstico Educacional do IPEA ‘o tipo de financiamento a que está submetido o ensino médio brasileiro constitui-se em barreira ao processo de democratização de oportunidades no país’” (SIMONSEN, 1969, p. 118).

¹⁶⁷Principal responsável pela elaboração da proposta que deu origem à Lei n. 5.692/71 e conhecido legislador da área educacional ligado aos governos militares.

Desse modo, supunha-se que a escola não mais refletiria a estratificação social, pois ofereceria uma única educação para todos. Todavia, a despeito dessa aparente unificação, a dualidade educacional persistiu¹⁶⁸. Como veremos a seguir, outros mecanismos atuaram, sem recorrer aos ramos escolares, selecionando aqueles que continuariam os estudos.

No entanto, é importante sublinhar que, com a Lei n. 5.692/1971, se turvou a “transparência” legal-organizativa do modelo anterior¹⁶⁹. Para Kuenzer (2007, p. 21-22, grifos do autor), “ao estabelecer um sistema de via única para todos”, a Lei afirmava não admitir “a dualidade estrutural como **modelo de organização escolar**”, configurando-se na “expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como ‘democrático’”.

Analisando os dados sobre o crescimento da oferta de matrículas nos 1º e 2º graus até 1980, Tragtenberg (2012) afirma que houve, nesse período, o esforço de tornar o pobre um caso de “fracasso escolar”. O “pobre” é o “burro”, o que não “estudou”, o “indisciplinado”, o “cabeça-oca”, o incapaz de adquirir o “diploma”. Aqueles que conquistam um “diploma” são aproveitados pelo sistema industrial e podem ser contratados como mão de obra “mais qualificada”, já aqueles que não o conquistam são os “fracassados”, que “merecem” estar à margem.

Mascarava-se, então, o abismo social por meio de uma legislação educacional que supostamente garantiria ou viria a garantir aos indivíduos “democratização das oportunidades”, colocando sob seus esforços a responsabilidade de seus sucessos profissionais¹⁷⁰. Numa sociedade profundamente desigual, como a brasileira, era (e é) necessário, para manutenção da

¹⁶⁸Numa espécie de *mea culpa*, referindo-se à Lei n. 5.692/1971, afirma Valnir Chagas: “Fizemos uma escola única vertical, isto é, juntando o primário e o ginásio. Juntávamos os estabelecimentos, não há mais Escola Comercial, Escola Agrícola, há a escola de 2º grau, com as habilitações que se queira. [...] E quando foi na hora de unificar com o currículo, o que eu chamo de unificação horizontal, numa sociedade de classe, como a nossa, é muito difícil. [...] Trata-se de um Estado que não resolve de verdade os problemas educacionais e, constantemente, apenas atormenta professores, diretores e alunos com frequentes intervenções administrativo-legais” (CHAGAS apud BUFA, 1991, p. 44).

¹⁶⁹Segundo Cunha (2000, p. 55), a “aplicação da lei 5.692/71, no que dizia respeito ao ensino de 2º grau, implicava a eliminação da dualidade entre o ensino geral-propedêutico, e o ensino técnico-profissional”.

¹⁷⁰Comentando sobre a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) e a Lei n. 5.692/1971, Frigotto (1989) afirma que: “Os processos de seletividade social, como se pode depreender de sua evolução histórica, são cada vez mais dissimulados e tecnicamente mais apurados de sorte que tais processos se revestem de uma pretensa meritocracia” (p. 175). A Teoria do Capital Humano, que inspira tais leis, busca transformar a relação entre classes numa relação entre indivíduos, segmentando-os em hierarquias de estratificação baseadas no critério de mérito; e, “no lugar do antagonismo de classe definido, de um lado, pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e, de outro, pelos interesses dos trabalhadores, passa-se à ideia de um *continuum* definido por uma estratificação social, resultante do esforço e mérito individual” (p. 65).

ordem social capitalista, além do uso constante e sistemático da violência, estratégias de dissimulação das clivagens sociais.

A “flexibilidade” na Lei n. 5.692/1971 e na Lei n. 13.415/2017

A Lei n. 5.692/1971 pretendeu, de forma similar à Lei n. 13.415/2017, oferecer trilhas individuais de estudo aos estudantes. Nela, como lembra Saviani (2016, s./p.), “o princípio da flexibilidade era considerado um dos princípios-chave”. A consideração do Relatório — cuja relatoria coube a Valnir Chagas — do Grupo de Trabalho formado para formulação da proposta que resultou na Lei n. 5.692/1971 sobre a chamada “matrícula por disciplina” é reveladora desse quadro de trilhas de estudos:

[...] o que tecnicamente e no anteprojeto se denomina “matrícula por disciplina” é uma **forma geral de organização em que a escolha dos estudos pode variar por aluno**, formando “**conjuntos**” **individuais**, e a respectiva sequência, assim como o controle de integralização curricular, resultam do próprio sistema. **Como num self-service, em contraste com o restaurante tradicional, que corresponderia ao regime seriado** (BRASIL, 1970, p. 14, grifos nossos).

A partir do princípio da flexibilidade, foram estabelecidas terminalidades antecipadas para aqueles “aluno[s] que se apresse[m] em ingressar na força de trabalho, sem de momento pretender chegar à universidade”, uma vez que eles teriam o “ensejo de parcelar os seus estudos para uma conclusão mais rápida” (BRASIL, 1970, p. 14). Tais terminalidades antecipadas foram denominadas de “terminalidades reais”. Criou-se, pois, uma distinção entre a terminalidade ideal, ou legal, e a terminalidade real. A ideal, ou legal, dava-se ao final do ensino de segundo grau: na conclusão, portanto, da 3ª ou 4ª série; e a real, para as regiões ou as escolas em que isso não fosse possível ou, dentro de cada escola, para aquelas crianças que não podiam ou não queriam estudar até o final do segundo grau. Segundo Saviani (2016, s./p.), o *slogan* de Valnir Chagas foi metamorfoseado em: “terminalidade ideal ou legal para nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros”. Dessa forma, a “flexibilidade funcionou não para permitir que todos tivessem acesso ao máximo de formação possível, mas para justificar desigualdades”¹⁷¹.

¹⁷¹A Lei n. 13.415/2017 apresenta, de modo similar à Lei n. 5.692/1971, a distinção entre uma terminalidade legal, ou ideal e uma terminalidade real, como podemos observar no dispositivo que possibilita a “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 1996, Art. 36, §6º, II).

Desde o início, a Lei n. 5.692/1971 apresentou várias dificuldades de implementação e foi submetida a uma série de reformas na tentativa de saná-las (cf. CUNHA, 2014). Já em 1972, diante do fracasso da profissionalização obrigatória, o Conselho Federal de Educação decidiu dividir as habilitações do 2º grau em três grandes setores: primário, secundário e terciário, “respectivamente relacionados às áreas de conhecimentos, quais sejam: ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas” (MIMESSE, 2007, p. 107). Em 1980, Newton Cesar Balzan fez um interessante relato sobre o fracasso dessa experiência:

Um colega meu está fazendo uma pesquisa com ingressantes numa universidade particular, e perguntou a mais de mil estudantes qual a habilitação que eles fizeram no 2º grau, primário, terciário, secundário, ou o nome específico, laboratorista etc. Vejam bem, chega a ser engraçado; simplesmente eles não se lembravam, eles não sabiam. Quer dizer, acabados de sair do secundário, onde fariam, obrigatoriamente, um tipo de curso profissionalizante ou de habilitação, eles simplesmente não sabiam o que tinham feito (apud TRAGTENBERG, 2004, p. 188).

Para Saviani (2016), a Reforma do Ensino Médio, de 2017, apresenta uma perspectiva similar à da fracassada reforma do segundo grau do período militar. Diz ele que os quatro itinerários formativos organizados por áreas de conhecimento “serão viáveis para as elites”, que irão para universidades e a quem, se a experiência da Lei n. 5.692/1971 se repetir, os itinerários formativos não terão nenhum significado. Na outra ponta, “há uma indução de que a maioria da população se encaixe no quinto itinerário”, de “formação técnica e profissional”, “sob o argumento de que é com essa formação profissional que eles [os estudantes filhos dos trabalhadores] terão mais facilidade de ocupar um posto no mercado de trabalho”. Para Frigotto (2017, p. 331), a Lei n. 13.415/2017 é ainda pior do que a malfadada reforma da ditadura, pois “aquela reforma [de 1971] visava a todos e esta [de 2017] só visa aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”, ao instituir “uma escola para os ricos e outra para os pobres”.

Iniciativas dos governos estaduais e do federal parecem justificar a preocupação de ambos os autores. Comentando sobre o número de matrículas em cursos técnicos de nível médio, Maria Helena Guimarães de Castro afirmou, em 2016, que “é pouquíssimo, é ridículo, é o menor percentual do mundo” (apud AGÊNCIA SENADO, 2016, s./p.), sinalizando que haveria esforços governamentais para que esse percentual aumentasse. Com efeito, em 2019, o governo federal estabeleceu a meta de elevar em 80% o total de matrículas de cursos técnicos e de qualificação profissional, objetivando alcançar, até 2023, 3.424.744 milhões de matrículas (BRASIL, 2019, p. 41).

Em maio de 2020, “em tempos de medidas de prevenção do coronavírus”, o governo federal, por meio do Programa Novos Caminhos, anunciou a criação de “122 mil novas oportunidades” de “cursos de qualificação profissional a distância”, “todas gratuitas”, com “instituições parceiras”, para aqueles que se preparam “para os futuros desafios do mercado de trabalho” (BRASIL, 2020).

O novo Fundeb (Lei n. 14.113/2020), aprovado em dezembro de 2020, estabelece que, para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio tanto na modalidade articulada quanto do itinerário de formação técnica e profissional. Além disso, também determina que serão admitidas matrículas dessas modalidades referentes a convênios ou parcerias da administração direta estadual com instituições públicas de ensino, autarquias e fundações da administração indireta. Os “especialistas em educação e empresários”¹⁷² que discutiram a “importância da educação profissional na retomada econômica” — evento promovido, em 2021, pela Folha de S. Paulo e o Itaú Educação e Trabalho (2021)¹⁷³ — comemoraram a criação de “condições de financiamento com a possibilidade de dupla matrícula para a EPT [Educação Profissional e Tecnológica]” que propiciará “não só a chance de construir escolas de ensino técnico como de levá-lo para dentro da escola com o ensino médio”.

Panorama estatístico da dualidade do ensino médio

Analisando a evolução do número de matrículas do ensino médio¹⁷⁴ (Gráfico 1; cf. Tabela X, do apêndice estatístico), nota-se, numa larga perspectiva, um processo lento,

¹⁷²O evento contou com a participação de José Henrique Paim, ex-ministro da Educação e diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da FGV; Laércio Cosentino e Pedro Passos, empresários; Ana Inoue, superintendente do Itaú Educação e Trabalho; Rafael Lucchesi, diretor-geral do Senai e diretor de educação e tecnologia da CNI; Aléssio Trindade, ex-secretário nacional de Educação Profissional e Tecnológica; Vitor de Angelo, presidente do Consed e secretário de Educação do Espírito Santo; e Daniel Barros, subsecretário de Educação Profissional de São Paulo;

¹⁷³O Itaú Educação e Trabalho, departamento da Fundação Itaú para Educação e Cultura, declara que foi criado por ensejo da Reforma do Ensino Médio, a qual colocou em prática “uma verdadeira revolução na educação brasileira”, pois “a partir de agora o estudante poderá fazer escolhas” e permitirá que a “educação profissional e tecnológica [faça] parte do currículo do ensino médio regular”. O objetivo do Itaú Educação e Trabalho é atuar em parceria com secretarias de Educação, ajudando “na elaboração de novos currículos que contemplem a educação profissional e tecnológica” e apoiando na “formação de professores e gestores”, de maneira a “aproximar ainda mais o setor produtivo dessas transformações” (FOLHA DE S. PAULO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020b).

¹⁷⁴Referimo-nos aqui – e doravante – à etapa educacional equivalente ao ensino médio, da atual LDB; ou seja, os dados apresentados do ensino médio do período anterior à Lei n. 5.692/1971 são referentes ao segundo ciclo do

inconcluso e não linear de crescimento, que se acelera de forma acentuada entre 1991 e 2004, momento em que, sem atingir a universalização de acesso, as matrículas começam a diminuir. Embora os dados relativos ao ensino médio, antes de 1961, sejam de difícil obtenção e agregação — mormente porque, até a aprovação da LDB/1961, os ramos de ensino dessa etapa não tinham equivalência formal, valendo-se da denominação “ensino de segundo grau ou médio” mais para fins estatísticos¹⁷⁵ — os dados encontrados revelam que a oferta de matrículas se dava para um público muito reduzido. Em 1960, o Brasil apresentava uma taxa de escolarização bruta para o ensino médio de 6,05%: existiam 267.144 matrículas para um total de 4.416.763 jovens entre 15 e 17 anos. Em 1961, dos 2.907 municípios então existentes no país, apenas 33 ofereciam o ensino médio¹⁷⁶ (ABREU, 1963, p. 19). Essa oferta tão reduzida de matrículas encontrava, por óbvio, reflexos no nível de instrução da classe trabalhadora. Dados (Tabela 4) sobre os trabalhadores ligados ao setor Agropecuário, por exemplo, revelam que não só o ensino médio era raro, mas a própria educação primária. A situação não era muito diferente dos trabalhadores do ramo de Serviços Domésticos, de Construção Civil e de Indústria de transformação. Tragtenberg, comentando sobre o acesso à escola das populações pobres, revela que a situação não era muito diferente na década de 1980:

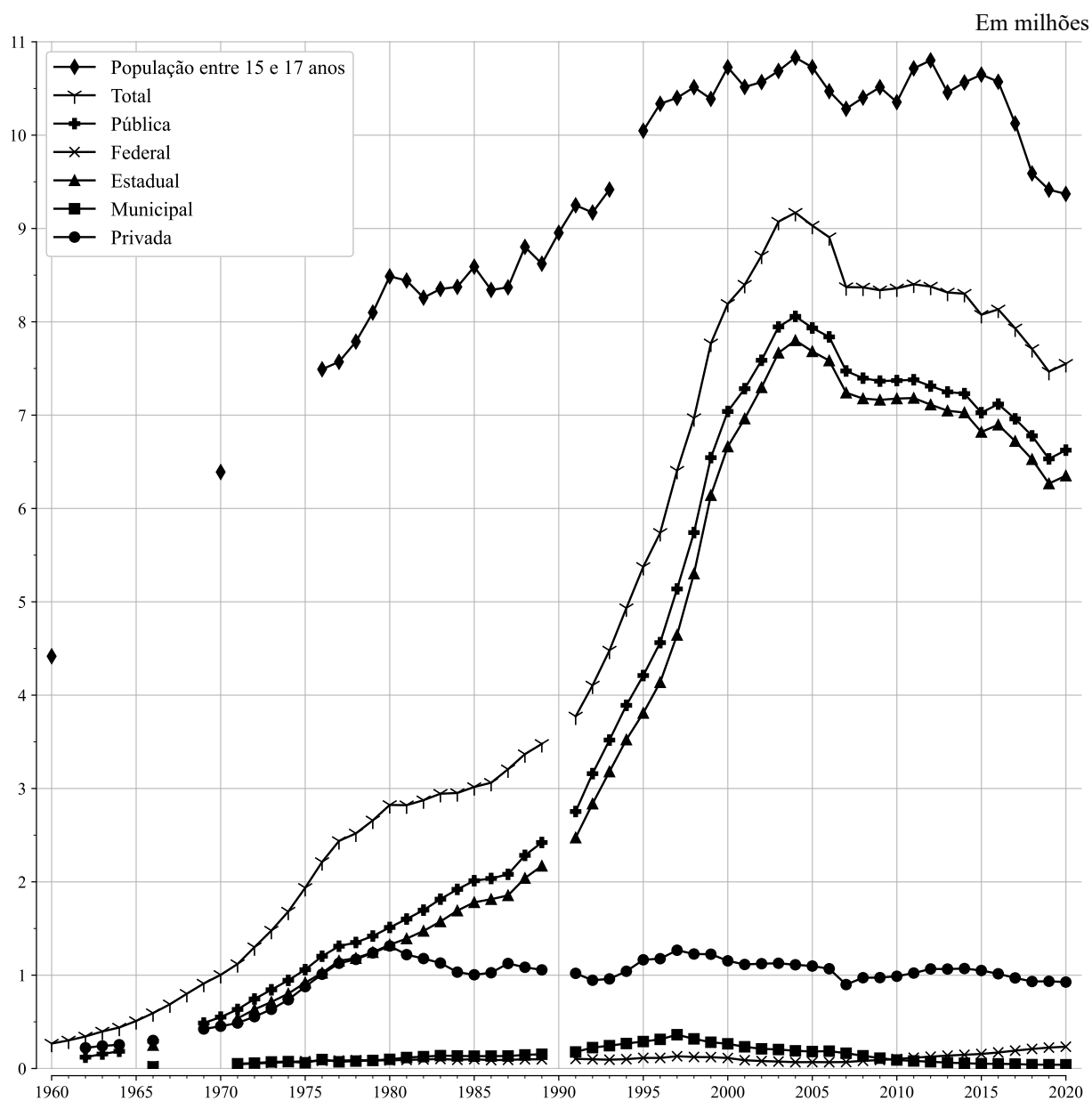
O pobre **não** precisa ter medo de ser **excluído** da escola pelo sistema de exames; no meio rural, às vezes **nem** à escola ele chega, na medida em que é mão-de-obra necessária às fainas rurais; basta ver o número impressionante de menores empregados da agricultura brasileira. Só o rico pode ter medo de ser excluído pelo sistema de exames. O pobre, ou não chega à rede escolar, ou se chegar a ela é excluído pela **evasão escolar** e larga o curso no meio por necessidade econômica. Sem uma profunda reforma agrária, falar de ensino rural é uma mistificação, da mesma maneira que, sem um aumento considerável do salário do operário urbano, falar de ensino público e universal para todos se constitui em outra mentira (TRAGTENBERG, 2004, p. 198, grifos do autor).

ensino médio, o ciclo colegial, de acordo com a organização da educação de grau médio da LDB/1961. Os dados, entre 1971 e 1996, são referentes ao segundo grau, de acordo com a Lei n. 5.692/1971.

¹⁷⁵Francisco Azevedo (1944), após destacar a “força de expansão”, no quinquênio de 1932-1935, verificada no país no ensino primário e secundário, esclarece que “para apreciarmos melhor os dados estatísticos, referentes a esse período, é preciso ter em vista a distinção entre ‘o ensino secundário’, propriamente dito, e o ‘ensino de segundo grau’ ou médio, segundo a nossa nomenclatura estatística: ao passo que a expressão ‘ensino secundário’ designa especialmente o ensino ministrado nos colégios e nos liceus, ‘ensino particularmente humanístico’, com exclusão das escolas profissionais médias, a expressão ‘ensino de segundo grau’ ou ensino médio serve, antes, como observa P. Arbouse Bastide, ‘para distinguir os graus, levando-se em consideração as idades dos estudantes e não a natureza do ensino’” (p. 429-430).

¹⁷⁶Neste mesmo ano, o primeiro ciclo do ensino médio, o ciclo ginásial, estava presente em 1.055 municípios (ABREU, 1963, p. 19).

Gráfico 1 – População entre 15 e 17 anos e número de matrículas do ensino médio, por dependência administrativa – Brasil, 1960-2020



Fonte: MEC/SEEC, INEP. IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, anos diversos; IBGE, PNAD, 1976-2011; PNAD Contínua, 2012-2020; Censo Demográfico, 1960-2010; MEC, INEP, Censo da Educação Básica, 1991-2020.
Notas: cf. notas da Tabela X, do Apêndice estatístico.

Tabela 4 – Distribuição dos trabalhadores entre 25 e 39 anos, segundo setores de atividade econômica selecionados e níveis de instrução – Brasil, 1960-2019

		Em porcentagem						
Setor de atividade econômica	Nível de instrução	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2019
Construção civil	Não concluiu e não sabe ler	23,82	24,73	21,41	15,40	9,77	7,03	1,97
	Não concluiu e sabe ler	71,96	71,11	67,07	65,08	63,94	48,40	31,14
	Ensino Fundamental	2,03	1,63	5,21	10,18	14,57	20,26	23,28
	Ensino Médio	0,83	1,07	3,71	6,28	9,40	20,36	35,52
	Ensino Superior	1,35	1,46	2,59	3,06	2,32	3,95	8,10
Serviços domésticos	Não concluiu e não sabe ler	44,71	19,82	26,62	17,08	9,18	5,51	1,81
	Não concluiu e sabe ler	54,94	77,21	68,44	69,76	68,74	49,52	31,69
	Ensino Fundamental	0,35	2,22	4,00	9,50	15,48	23,30	23,93
	Ensino Médio	0,00	0,65	0,86	3,28	6,48	21,13	40,68
	Ensino Superior	0,00	0,09	0,08	0,38	0,12	0,54	1,89
Indústrias de transformação	Não concluiu e não sabe ler	17,04	11,26	9,08	5,80	3,82	2,21	0,64
	Não concluiu e sabe ler	74,55	73,67	62,92	50,99	44,51	26,70	12,22
	Ensino Fundamental	4,10	6,83	11,73	18,44	22,21	20,55	15,75
	Ensino Médio	3,22	6,11	11,18	18,25	24,03	41,62	53,21
	Ensino Superior	1,09	2,12	5,09	6,52	5,43	8,92	18,19
Agricultura, silvicultura e pecuária	Não concluiu e não sabe ler	51,90	49,82	45,62	35,85	27,17	18,40	7,03
	Não concluiu e sabe ler	47,59	49,52	51,89	55,90	61,55	53,60	42,28
	Ensino Fundamental	0,31	0,38	1,33	4,48	6,72	14,24	20,82
	Ensino Médio	0,16	0,21	0,86	3,04	3,97	12,07	25,60
	Ensino Superior	0,05	0,07	0,30	0,72	0,59	1,69	4,27
Comércio de Mercadorias	Não concluiu e não sabe ler	8,53	9,19	7,35	5,06	3,31	1,61	0,48
	Não concluiu e sabe ler	75,92	72,51	55,62	38,60	33,99	21,29	8,95
	Ensino Fundamental	8,58	10,03	17,25	21,63	22,11	19,45	13,78
	Ensino Médio	5,72	7,25	16,33	28,37	34,86	48,30	59,63
	Ensino Superior	1,24	1,02	3,45	6,33	5,73	9,36	17,15
Administração Pública Civil	Não concluiu e não sabe ler	3,65	4,54	5,49	4,03	1,94	0,42	0,00
	Não concluiu e sabe ler	58,08	52,29	36,23	26,75	20,14	5,71	0,21
	Ensino Fundamental	16,94	14,53	13,05	13,45	16,81	7,47	0,40
	Ensino Médio	13,88	18,09	25,95	34,26	43,21	47,97	35,19
	Ensino Superior	7,45	10,55	19,28	21,50	17,90	38,43	64,20
Educação	Não concluiu e não sabe ler	0,91	0,88	1,24	1,52	0,75	0,22	0,09
	Não concluiu e sabe ler	28,81	24,29	17,90	15,16	11,91	3,94	1,57
	Ensino Fundamental	17,72	9,43	7,51	8,98	9,36	4,33	3,04
	Ensino Médio	44,47	52,22	40,46	42,47	45,49	30,20	25,65
	Ensino Superior	8,08	13,19	32,89	31,87	32,48	61,32	69,65

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

Entre 1960 e 1970, o ensino médio cresceu a uma média de 73.633 matrículas por ano, atingindo ao final do período a taxa de escolarização bruta de 15,70%. Em um primeiro momento, a oferta do ensino médio dava-se predominantemente na rede privada: em 1962, a rede privada era quase o dobro da pública (222.034 em relação a 120.998 matrículas); no entanto, já em 1966, esse contingente equilibrou-se, a rede privada com 300.246 e a pública com 293.170. Entre 1967 e 1969¹⁷⁷, a rede pública tornou-se predominante, caráter que perdura até hoje.

Entre 1970 e 1980, observou-se maior crescimento se comparado com o período anterior, puxado tanto pela rede pública quanto privada, tendo havido um aumento médio de 182.007 matrículas por ano. Em 1980, a taxa de escolarização bruta era de 33,27%. Entre 1980 e 1990, embora a rede pública continuasse a crescer, a rede privada estabilizou-se por volta de um milhão de matrículas, montante que mantém até hoje. Nesse período, a taxa de crescimento médio foi de 72.702 matrículas por ano, atingindo, em 1991, a taxa de escolarização bruta de 40,79%. Assim, entre 1961 e 1991, o aumento verificado do número de matrículas, apesar de superar o crescimento vegetativo no país, permitia apenas uma lenta e insuficiente expansão do ensino médio.

É somente após a Constituição Federal de 1988 que se observa um efetivo esforço de universalização do ensino médio. Entre 1991 e 2004, foram criadas em média 415.128 matrículas por ano, em sua grande maioria no âmbito das redes estaduais. Em 1991, no Brasil, havia 3.772.698 matrículas e, em 2004, 9.169.357, valor máximo e, até o momento, não superado, pois nos anos seguintes, entre 2005 e 2020, o ensino médio perdeu em média 98.703 matrículas por ano, em especial na rede pública. Em 2020, a taxa de escolarização era de 79,29%, registrando 7.550.753 matrículas.

Apesar de o ensino médio atingir, hoje, um público muito mais amplo do que no passado, é preciso sublinhar que para muitos segmentos de trabalhadores sua conclusão ainda é uma exceção (Tabela 4). Em 2019, entre os trabalhadores do ramo de Agricultura, Silvicultura e Pecuária, apenas 29,87% concluíram a educação básica, sendo que destes somente 4,27% têm ensino superior, permanecendo o segmento menos qualificado entre os pesquisados. Nos ramos de Serviços Domésticos e de Construção Civil, menos da metade dos trabalhadores concluiu a

¹⁷⁷A razão dessa imprecisão deve-se ao fato de que não foram encontrados dados relativos aos anos de 1967 e 1968; sabemos, porém, que, em 1966, havia 293.170 matrículas da rede pública e 300.243 da privada e, em 1969, 486.995 da pública e 423.215 da privada.

educação básica (42,57% e 43,62% respectivamente), sendo que destes apenas 1,89% e 8,10% respectivamente têm ensino superior.

Outra característica do ensino médio que sofreu grandes transformações, nas últimas décadas, foi o tipo de ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora. Se antes era composto por cursos técnicos ou profissionalizantes que impediam, formal ou informalmente, acesso ao ensino superior, hoje a grande maioria dos estudantes frequentam o ensino médio propedêutico¹⁷⁸ (Tabela 5, cf. Tabela XI, do Apêndice estatístico). Em 1965, apenas um pouco mais de um terço das matrículas era dos cursos propedêuticos, os outros dois terços, em proporções semelhantes, correspondiam aos cursos técnicos e normais (29,43% e 33,33% respectivamente).

Tabela 5 – Distribuição das matrículas do ensino médio, por tipo* de ensino médio – Brasil, 1960-2018

Ano	Número absoluto de matrículas	Total	Em porcentagem		
			Propedêutico	Técnico	Normal
1960	267.144	100	42,51	33,24	24,24
1965	509.110	100	37,24	29,43	33,33
1970	1.003.475	100	46,08	27,75	26,18
1973	1.477.650	100	46,68	34,55	18,77
1985	3.016.138	100	33,11	42,18	19,62
1995	5.374.831	100	54,36	30,38	15,26
2001	8.398.008	100	95,61	2,18	2,21
2007	8.372.175	100	96,46	1,03	2,50
2020	7.550.753	100	90,88	8,22	0,90

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura em Estatísticas da educação nacional 1960-1971; Anuário estatístico do Brasil de 1975; Censo Escolar 1995, 2001, 2007 e 2020.

Nota: * cf. nota 178.

Entre as décadas de 1960 e 1980, a proporção de estudantes nos cursos propedêuticos nunca superou 50%. Nos anos 1990, com a expansão das matrículas do ensino médio, essa proporcionalidade se transforma rapidamente. Ainda em 1995, 54,36% das matrículas eram do propedêutico. Já em 2001, a ampla maioria dos alunos (95,61%) frequentavam esse curso, e apenas 2,18% os cursos técnicos integrados ao ensino médio e 2,21% os cursos normais. Recentemente, em 2020, vale destacar que, em comparação com

¹⁷⁸Utiliza-se, aqui, a divisão adotada pelo Censo Escolar de 2020, que divide o ensino médio em três tipos: Ensino Médio Propedêutico, Ensino Médio Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado). Embora todos esses tipos sejam propedêuticos, isto é, permitam acesso ao nível superior, o Ensino Médio Propedêutico é assim definido em razão de não conduzir o aluno à habilitação profissional.

2007¹⁷⁹, houve diminuição no número de matrículas nos cursos propedêuticos (queda de 1.214.008 matrículas) e nos cursos normais (queda de 141.392 matrículas) e crescimento dos cursos técnicos integrados ao médio (aumento de 533.978 matrículas).

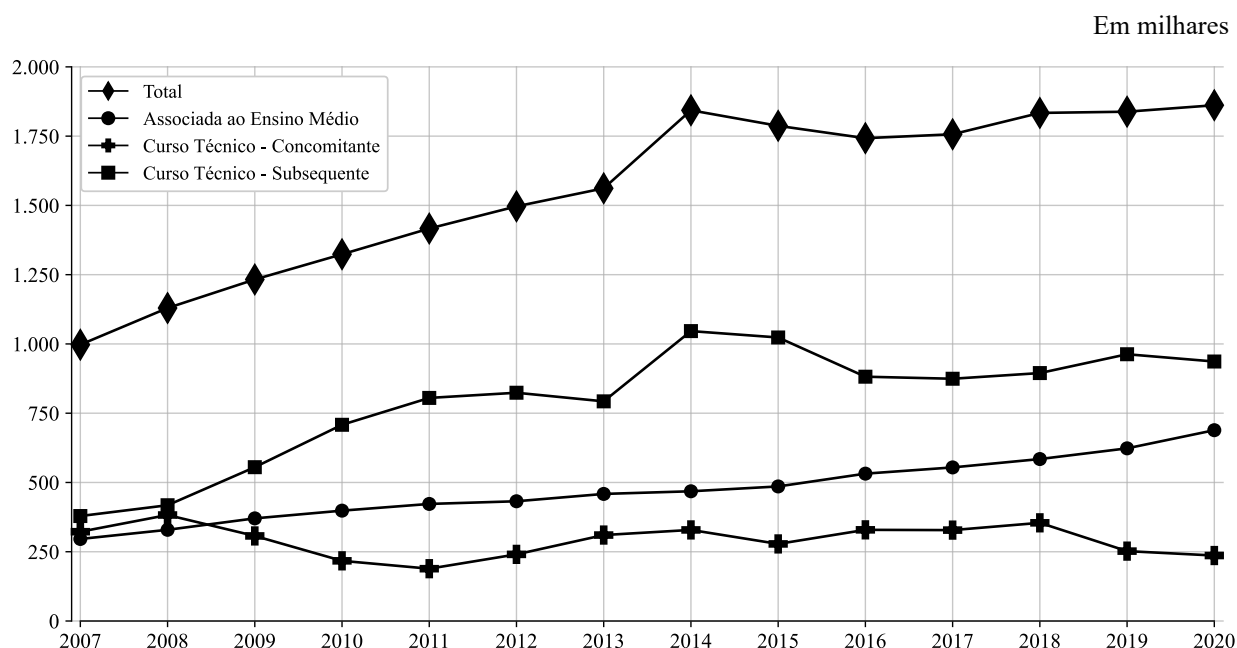
Nesse mesmo intervalo, entre 2007 e 2020, as matrículas dos cursos técnicos concomitantes reduziram-se 26,67% (de 322.281 para 236.320 matrículas), ao passo que as matrículas dos cursos técnicos subsequentes aumentaram 147,19% (de 378.874 para 936.547 matrículas) (Gráfico 2; cf. Tabela XII, do Apêndice estatístico). Embora esse movimento não altere o quadro geral de relativo predomínio do ensino médio propedêutico (90,88%, em 2020), pode indicar tendências, especialmente no contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio e de incertezas quanto à forma e à proporcionalidade de realização do itinerário formativo “formação técnica e profissional”. Importante registrar, porém, que tanto os cursos técnicos integrados quanto os concomitantes de nível médio não têm hoje a mesma natureza dos antigos ensinos técnicos, sobretudo quanto a sua terminalidade. Atualmente, tais cursos são, inclusive, frequentados por jovens que em maior proporção que os do propedêutico seguem à educação superior¹⁸⁰ (Tabela 6) (cf. também SEADE, 2014b).

Além dessas transformações, a dualidade entre uma escola para o trabalho e outra para a universidade parece perder significado ante a crescente demanda por novos estudantes das instituições privadas de ensino superior. Desde 2006, o número de ingressantes nos cursos de graduação superam o total de concluintes do ensino médio (Gráfico 3, cf. Tabela XIII, do Apêndice estatístico). Em 2019, ingressaram na educação superior 3.633.320 de estudantes, ao passo que, no ano anterior, concluíram o ensino médio apenas 1.885.206. Essa diferença entre concluintes e ingressantes de 1.748.114 de estudantes denota uma distorção do fluxo escolar esperado. Com o vertiginoso crescimento das graduações a distância não é difícil imaginar que, em poucos anos, somente nesta modalidade haverá mais ingressantes do que concluintes do ensino médio.

¹⁷⁹ O ano de 2007 foi escolhido para comparação pois representa, na série histórica levantada, a maior proporção de estudantes no ensino médio propedêutico (96,46%).

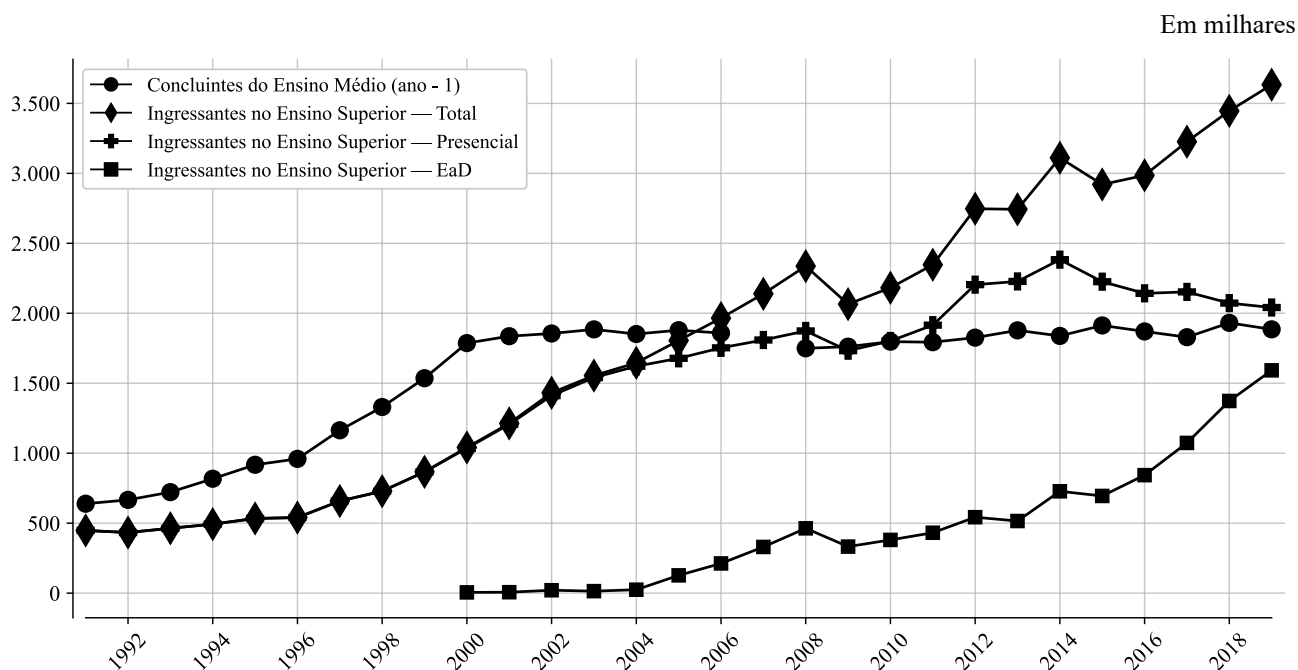
¹⁸⁰ Esse fenômeno é motivo de grande crítica por parte dos defensores de sistemas duais de ensino. Schwartzman (2018), por exemplo, afirma que “o Brasil se tornou o único país do mundo em que as exigências de formação técnica, ou vocacional, são maiores do que as da educação geral” (p. 18). Nessa crítica, visando ao ensino técnico integrado ou concomitante, especialmente aqueles oferecidos pelos institutos federais, ele defende que esse “pequeno número de jovens estudantes que conseguem entrar [...] se valem do privilégio para se prepararem para os cursos superiores” (p. 27), pois além de contarem com “excepcionais condições de estudo”, também são “considerados cotistas, por serem provenientes de escolas públicas” (p. 19).

Gráfico 2 – Número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, por tipo de ensino técnico – Brasil, 2007-2020



Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Básica 2007-2020. Notas: (1) Inclui cursos especiais (Educação Especial), seguindo a prática adotada pelas sinopses da educação básica desde 2010. (2) A modalidade “Associada ao Ensino Médio” inclui as matrículas do ensino médio integrado ao técnico e do ensino médio normal/magistério.

Gráfico 3 – Número de concluintes do ensino médio e ingressantes na educação superior, por modalidade – Brasil, 1991-2019



Fonte: Censo da Educação Básica 1990-2018 e Censo da Educação Superior 1991-2019.

Outra dualidade que talvez, hoje, não seja tão nítida quanto antes é aquela que se dá entre a escola pública e a privada. Analisando o cenário educacional brasileiro dos anos 1980, Tragtenberg, por exemplo, defendia que “a escola oficial primária e média em nível nacional é a **escola do pobre**, enquanto a **particular** é a escola do rico” (2004, p. 198, grifos do autor). Afirmção que Adrião (2018, p. 15), em estudo sobre a situação recente da rede privada, problematiza, argumentando que “as escolas privadas, em sua maioria, caracterizam-se pela precariedade de seu funcionamento”, havendo, portanto, “proliferação da dualidade educacional também no segmento das escolas privadas”¹⁸¹. Além disso, não é claro que as escolas privadas, mesmo as da “elite”, tenham propostas pedagógicas distintas da rede pública. A “escola mais cara de São Paulo”, por exemplo, com mensalidades de 12 mil, tem o mesmo discurso e visão de mundo daquela escola visada pela Reforma do Ensino Médio¹⁸² (ESCOLAS EXPONENCIAIS, 2021; SAMPAIO, 2020).

Por outro lado, é preciso assinalar que persistem profundas desigualdades no sistema educacional brasileiro. Na Tabela 6, podemos observar diferenças significativas quanto ao acesso à educação superior entre os segmentos da população entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio. Em 2019, entre aqueles que frequentaram a rede privada, 76,50% estão matriculados na educação superior, ao passo que, entre aqueles da rede pública, apenas 31,51% o cursam. Notam-se taxas mais altas de acesso à educação superior conforme são maiores os rendimentos domiciliares. Para uma renda de até ¼ do salário mínimo *per capita*, apenas 15,56% frequentam a educação superior. Já para aqueles com uma renda *per capita* de mais de cinco salários mínimos, 85,63% o frequentam¹⁸³.

¹⁸¹“Dados sistematizados a partir do censo escolar de 2016 revelam que apenas 57% das escolas privadas, que atendem à educação básica, tinham biblioteca e apenas 21% laboratórios de ciências, mais de 55% não tinham quadra esportiva e 26% não tinham tratamento de esgoto. Complementarmente, estudo divulgado pelo INEP informa que os salários médios dos professores das escolas privadas eram menores que a média salarial praticada pelas redes públicas. Em resumo, tem-se no Brasil a proliferação da dualidade educacional também no segmento das escolas privadas: de um lado escolas de elite para um reduzido nicho populacional e de outro, escolas de baixo custo disseminadas nas periferias urbanas, reproduzindo a segmentação escolar identificada pela literatura” (ADRIÃO, 2018, p. 15).

¹⁸²“Instalada em uma construção de 40 mil metros quadrados na zona sul de São Paulo, a *Avenues SP* é um braço da matriz novaiorquina e chegou ao Brasil vendendo a ideia de uma ‘educação global transformadora, voltada para o futuro e focada no protagonismo do aluno’” (SAMPALIO, 2020). “Inspiradas em metodologias aplicadas em instituições de ensino de países com altíssimo nível educacional, elas [*Escolas Concept e Avenues*] desembarcam no Brasil com a proposta de formar alunos com múltiplas experiências, capazes de empreender e transitar com segurança por competências técnicas e emocionais. Para isso, oferecem um ensino baseado na metodologia de projetos como alicerce para conectar conteúdos aos interesses dos alunos, que têm autonomia para escolher a quais assuntos se dedicar e em qual momento” (ESCOLAS EXPONENCIAIS, 2021).

¹⁸³Tais percentuais, além daqueles que frequentam, também incluem aqueles que já concluíram o ensino superior.

Tabela 6 – Dados selecionados sobre a população entre 18 e 24 anos que concluiu o ensino médio, por frequência na educação superior – Brasil, 2019

	Total	Não frequente	Frequente educação superior(*)	
Frequência absoluta	14.833.165	9.107.431	5.725.733	
Frequência relativa (em %)	100,00	61,40	38,60	
Rendimento domiciliar <i>per capita</i> médio (em R\$)	1.350,92	969,69	1.957,39	
Percentual de mulheres (em %)	53,23	50,67	57,32	
Percentual de não brancos (em %)	55,75	62,03	45,77	
Cursou o ensino médio na rede privada (**)	Frequência relativa (em %)	100,00	23,50	76,50
	Rendimento domiciliar <i>per capita</i> médio (em R\$)	2.953,39	2.102,68	3.214,75
	Fez ensino técnico (4) (em %)	100,00	22,42	77,58
	Não fez ensino técnico (4) (em %)	100,00	23,56	76,44
Cursou o ensino médio na rede pública (**)	Frequência relativa (em %)	100,00	68,49	31,51
	Rendimento domiciliar <i>per capita</i> médio (em R\$)	1.060,39	896,25	1.417,20
	Fez ensino técnico (4) (em %)	100,00	46,09	53,91
	Não fez ensino técnico (4) (em %)	100,00	69,70	30,30
Frequência relativa por faixas de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Até ¼ salário mínimo (em %)	100,00	84,44	15,56
	Mais de ¼ até ½ s. m. (em %)	100,00	79,36	20,64
	Mais de ½ até 1 s. m. (em %)	100,00	70,11	29,89
	Mais de 1 até 2 s. m. (em %)	100,00	56,12	43,88
	Mais de 2 até 3 s. m. (em %)	100,00	39,16	60,84
	Mais de 3 até 5 s. m. (em %)	100,00	22,50	77,50
Mais de 5 s. m. (em %)	100,00	14,37	85,63	

Fonte: IBGE, PNADc Suplemento Educacional 2019.

Notas: * Inclui aqueles que concluíram a educação superior. ** Apenas aqueles que realizaram todo o ensino médio ou na rede privada ou na rede pública.

A atual “escola de pobres”

A “escola de pobres” — a escola para os filhos da classe trabalhadora — não se constitui, portanto, como algo estático. Qual a forma específica assumida hoje é, porém, objeto de grandes controvérsias. Alguns pesquisadores ainda trabalham dentro de uma lógica dual e tentam definir quais seriam os elementos dessa nova dualidade, outros autores, sem trabalhar com essa tese, buscam novos esteios para capturar os sentidos atuais da educação.

Kuenzer (2005, p. 14-15), importante referência da tese da dualidade educacional brasileira, defende que, desde meados dos anos 1990, assistimos a um duplo processo dialeticamente articulado. De um lado, do ponto de vista do mercado de trabalho, há um processo de “exclusão includente”, que se refere às estratégias de exclusão do assalariamento

formal, acompanhadas de estratégias de inclusão no setor informal e precarizado. De outro lado, do ponto de vista educacional, há um processo de “inclusão excludente”, que se caracteriza pela inclusão dos estudantes nas diversas etapas da educação formal, mas que lhes nega acesso a “padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”. Ao mesmo tempo, estimulam-se cursos profissionalizantes à população pobre, com o discurso de que eles garantiriam maiores níveis de “empregabilidade”. Tal conjunto de estratégias confere apenas “certificações vazias”, que “se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”.

Para Kuenzer (2020), o que se verifica hoje no campo educacional é o que denomina “**tese da dualidade invertida**”, que significa, como o próprio nome diz, a inversão da antiga proposta dual: se antes se reservava à burguesia a educação geral, hoje ela “passou a ser escola para **os filhos dos outros**”, ao passo que “a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia” (p. 60, grifos do autor). Essa educação geral, porém, enfatiza a autora, quando disponibilizada aos trabalhadores, “banalizou-se e desqualificou-se”. A educação geral, hoje, corresponde, pois, a uma formação desqualificada e vazia, que pouco lembra o ideário de formação humanista clássica do currículo do curso secundário¹⁸⁴.

Libâneo (2012), a partir da análise da incorporação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, da Conferência de Jomtien, pelas reformas educacionais no Brasil, defende posição similar. Para ele, a partir dos anos 1990, a “escola que sobrou para os pobres” tem natureza “assistencial e acolhedora”, na qual “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens **mínimas** para a sobrevivência” (p. 23, grifos do autor). A escola dos pobres é uma “escola sem conteúdo” e com um “arremedo de acolhimento social e socialização” (p. 24). Já a escola dos “filhos dos ricos” está assentada no “conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias” (p. 16).

Schwartzman (2018, p. 28-29), por sua vez, ao comentar sobre as características do “mercado de trabalho” contemporâneo, delinea qual **deveria ser** o elemento central da dualidade educacional atual. Para ele, o “mercado de trabalho” exige hoje, em uma ponta, “pessoas capazes de trabalhar em atividades complexas que requerem alto nível de formação”;

¹⁸⁴ Consideramos, no entanto, a denominação “dualidade invertida” inadequada, pois ela remete à ideia de simples inversão da dualidade, que não corresponde, a nosso juízo e ao da própria autora, à proposta atual do ensino médio e da educação básica como um todo.

e, na outra, indivíduos “em atividades de relacionamento e serviços personalizados, em que predomina a necessidade de competências emocionais e sociais de autocontrole, motivação, responsabilidade, capacidade de relacionamento social e de trabalhar em equipe”, que pressupõem, “como requisito mínimo”, o “domínio da língua culta” e conhecimentos básicos em matemática.

Já Catini (2020b, p. 65-66) afirma que o “processo de privatização e controle empresarial da educação altera o sentido da educação”. A educação se torna “um meio de gerir a pobreza para o apassivamento dos conflitos sociais”, um meio de conter e pacificar “uma sociedade à beira do conflito generalizado”. Numa referência ao princípio da aprendizagem ao longo da vida, ela afirma que, atualmente, “o trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua. Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação”. Sendo a aprendizagem ao longo da vida expressão da “nova ordem capitalista”, na qual “devemos dispor integralmente nosso tempo para o capital fazer uso dele sem nenhuma perda de tempo na exploração”.

Catini (2021, p. 107, 111-112) defende, ainda, que a atividade educacional confunde-se cada vez mais com atividade laboral; processo no qual o tempo escolar converte-se, progressivamente, em tempo de exploração direta do trabalho. Entre as novidades que se instauram, a partir dessa “educação amalgamada ao trabalho”, a autora destaca a “transformação da educação num imenso processo seletivo empresarial” e a redução da atividade educacional ao papel de criação de um mercado de trabalho informal.

De maneira similar, Goulart e Alencar (2021, p. 358), analisando o Programa Inova Educação da rede estadual paulista, concluem que o que se pretende é a vinculação direta entre escola e mercado, a partir da formação de um “novo trabalhador que aceite a competição, o empreendedorismo, a flexibilidade e a autogestão como elementos viáveis para uma ocupação marcada pela precariedade”.

Minto (2020, 2021) sinaliza que a educação vem deixando de se referenciar em qualquer perspectiva de transformação social e se pautando, cada vez mais, como um mecanismo de adequação dos indivíduos às condições sociais vigentes, tornando-os dispostos a se engajar na própria precariedade a que estão submetidos. Minto observa, ainda, que a utilização, cada vez maior, de “novas tecnologias” e “parafernálias instrumentais” na atividade educacional, vem transformando (de maneira análoga àquela observada com os trabalhadores ao longo da história) os estudantes e professores em “apêndices” — que devem ser contidos e

gerenciados — do sistema escolar e não mais sujeitos que estão ali para obter ou fornecer algum tipo de formação.

Conclusão

Este trabalho procurou contribuir com o debate sobre as atuais dinâmicas e tendências do sistema formal de ensino brasileiro, mais especificamente da última etapa da educação básica, tendo como objeto de análise a Reforma do Ensino Médio. A tarefa apresentou-se particularmente difícil por tratar-se, hoje, de um campo em intensa e acelerada transformação. Constantemente novos fatos, documentos e análises vinham à tona, os quais, muitas vezes, ao nos debruçarmos sobre eles, nos levavam a questionar hipóteses e recalibrar interpretações. Apresentamos, a seguir, um sumário dos principais resultados encontrados ao cabo deste exercício.

A partir dos anos 1990, no Brasil, o ensino médio foi objeto de várias iniciativas que procuravam formular uma educação alinhada à agenda neoliberal aplicada ao país e adequada à “formação de um trabalhador de novo tipo”, em estreita sintonia com as formas contemporâneas de exploração da força de trabalho

A privatização da educação cresceu a passos largos e sem interrupção, aprofundando a transformação da escola pública num campo privilegiado de difusão de valores e técnicas do mundo empresarial e de investimentos altamente lucrativos. Processo que vem implicando, ainda, um movimento em que lógicas e interesses privados sobre a educação são apresentados e percebidos como se fossem lógicas e interesses educacionais de toda a sociedade.

Ao mesmo tempo, sistemas de avaliação educacional fortaleceram-se, transformando-se em poderosas “ferramentas políticas” para justificar, induzir e modelar reformas educacionais. As avaliações, além disso, vêm delimitando o modo como as deficiências e distorções educacionais são percebidas e solucionadas, ditando os parâmetros pelos quais se julga o que é uma “educação de qualidade”, definindo, portanto, todo um modo de ser da educação.

Simultaneamente, novas categorias de trabalhadores emergiram num mercado de trabalho flexibilizado e precarizado: intermitentes, *uberizados*, pejetizados, empreendedores, entre outras. Trabalhadores sem direitos e garantias, aprisionados, do ponto de vista individual, a um contexto de regras dadas, incontroláveis e altamente cambiantes, cuja própria mercadoria, a força de trabalho, confronta-se com eles como um objeto estranho, o qual não devem simplesmente vender no “mercado de trabalho”, mas criar o espaço e a condição de sua exploração.

O desenvolvimento de novas conformações de atividade laboral ensejou uma busca constante por “pedagogias” que promovessem uma formação mais “moderna”, “flexível” e “personalizada”, mais focada no desenvolvimento de “competências para o exercício de qualquer profissão” e menos “centrada em disciplinas”. A proposição da “aprendizagem ao longo de toda vida” — princípio-chave da “Educação do século XXI” — corresponde ao sentimento de nunca estar à altura do emprego, de nunca “estar em casa no trabalho”, de nunca poder se fiar em seus conhecimentos. Significa aos trabalhadores, portanto, a apreensão da fragilidade e dificuldade na venda de sua força de trabalho, os quais devem se convencer e se resignar que sua mercadoria está constantemente desajustada em relação às “demandas”, devendo ser permanentemente ajustada, por meio do desenvolvimento de competências adaptativas, num contexto de alta concorrência.

A Reforma do Ensino Médio foi resultado desses processos. Do ponto de vista dos reformadores, ela foi pensada para atacar dois problemas: distorções no fluxo escolar e o baixo rendimento dos alunos — as duas dimensões captadas pelo Ideb. Talvez a principal causa alegada para tais deficiências tenha sido a baixa atratividade da escola: o jovem não via sentido no que aprendia e abandonava a escola. E, quando não abandonava, não se engajava, o que resultava em baixas notas nas avaliações. A arquitetura do currículo da Reforma do Ensino Médio foi então formulada para enfrentar esses problemas a partir de duas frentes: de lado, uma formação geral e básica estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular, que sistematizaria e padronizaria os conteúdos escolares de maneira a promover melhorias nos resultados dos sistemas avaliativos; e, de outro, uma formação diversificada por meio dos itinerários formativos, que tornariam as escolas atrativas aos jovens, na medida em que lhes possibilitariam a escolha de o quê, quando e em que ritmo desejariam estudar, promovendo aquilo que chamaram de inversão do centro gravitacional da escola. Suas aptidões e seus desejos tornar-se-iam determinantes na definição do currículo e do processo pedagógico, e o protagonismo

juvenil, exercido por meio da flexibilidade do currículo, seria a solução para o problema educacional.

No entanto, o que observamos, ao final deste trabalho de pesquisa, foi que a Reforma do Ensino Médio acelera a privatização da escola pública, abrindo novas e renovadas oportunidades de vendas de bens e serviços educacionais, induzindo a terceirização do ensino médio por meio das parcerias público-privadas e intensificando a inserção de normas, técnicas e valores do mundo empresarial no âmbito escolar. Assim, ao contrário do alegado pela propaganda oficial, ela aprofunda o afastamento de estudantes, professores e toda a comunidade escolar dos centros de tomada de decisão e intensifica a tutela do grande capital sobre as definições das diretrizes educacionais.

A categoria do estudante “protagonista” de sua carreira educacional encontra paralelos com a categoria do trabalhador “empreendedor” de sua carreira profissional. A “liberdade de escolha” do estudante que “escolhe” um itinerário formativo é similar à “liberdade de escolha” do trabalhador que “escolhe” onde, quando e por quanto tempo trabalha. Tudo se passa, porém, como se fosse um truque de prestidigitação, em que, independentemente das escolhas de cartas, o resultado é sempre aquele predefinido pelo mágico. O que se verifica, portanto, não sinaliza para o protagonismo juvenil, e sim o protagonismo do capital na condução da política educacional no país. O discurso do “protagonismo juvenil” cria, no entanto, a atmosfera ideológica necessária para buscar o convencimento e a participação dos discentes e docentes da escola pública em prol de um projeto educacional alheio a seus interesses.

Absorvendo as transformações socioeconômicas pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, a Reforma do Ensino Médio reafirma e moderniza, portanto, nossa velha miséria educacional, que estabelece um projeto, conduzido pela classe dominante, de barrar a inclusão da classe trabalhadora ao processo de definição das diretrizes educacionais, acarretando numa educação que não atende suas demandas reais e que reduz a formação dos seus filhos àquilo que é “demandado pelo mercado”. Reitera, ainda, o discurso ideológico, periodicamente plasmado em reformas educacionais, que culpa a precariedade da qualificação do trabalhador pela crise econômica, buscando responsabilizar a classe trabalhadora não simplesmente por seus infortúnios, mas pelas contradições do sistema capitalista como um todo.

“Na sociedade burguesa, o passado domina o presente”, afirmaram Marx e Engels, em 1848. Desde a publicação do *Manifesto do Partido Comunista* até os tempos atuais, nunca foi tão vívida a sensação de prisão ao presente, nunca o futuro foi mais bloqueado. Aprisionados numa suposta ordem social eterna, assistimos ao alçamento da educação à contraditória condição de ser a potencializadora de um futuro possível de uma sociedade sem futuro.

Por outro lado, as dinâmicas e tendências por nós apreendidas configuram um quadro fragmentado, contraditório, em acelerado e intenso ritmo de transformação e, mais importante, sem desfecho definido. É preciso resistir a elas; e, a partir e por meio da luta popular, construir coletiva, teórica e praticamente outro projeto que coloque a classe trabalhadora no centro do controle da elaboração das diretrizes educacionais, econômicas, sociais e culturais.

Bibliografia

ABÍLIO, Ludmila Costhek *et al.* Condições de trabalho de entregadores via plataforma digital durante a Covid-19. **Revista Jurídica Trabalho E Desenvolvimento Humano**, v. 3, 8 jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.33239/rjtdh.v.74>>. Acesso em: 1º mar. 2021.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 3. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>>. Acesso em: 1º mar. 2021.

ABREU, Jayme. Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. MEC, Inep, v. 39, n. 89, p. 17-35, jan.-mar. 1963. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/471/109>>. Acesso em: 17 maio 2021.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** [online], v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/51031>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ADRIÃO, Theresa *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa – Ação Educativa, Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, 2015. 114p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4vjpsds4>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2p8zykyk>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

AEDO, Cristian; WALKER, Ian. **Skills for the 21st century in Latin America and the Caribbean**. Washington, D.C.: The World Bank, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8971-3>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ALCÂNTARA, Hadaquel da Silva. **A implementação e a operacionalização do programa ensino médio inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**. Dissertação (Mestrado profissional) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2015. 142f. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yaarnfkj>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

ALMAGRO, Ademir. Educação: para ser de todos, ela não pode de um governo. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (orgs.) **Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos**. São Paulo: Moderna, 2018. p. 15-20. Disponível em: <<http://bit.ly/2XHSD6g>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa; PICCININI, Cláudia Lino. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Colemarx**, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5dwvwknp>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ANTUNES, André. Banco Mundial e os rumos da educação. **EPSJV/Fiocruz**. 12 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/banco-mundial-e-os-rumos-da-educacao>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.030>>. Acesso em: 10 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Entrevista com Ricardo Antunes. In: MARCHESAN, Ricardo. **Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo**. Uol. 14 set. 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yyphayj2>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

APA. *Dictionary of Psychology*, verbete “*hostile attribution bias*”. **American Psychological Association**. Disponível em: <<https://dictionary.apa.org/hostile-attribution-bias>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ARAI, Daniela. **Como avaliar as competências socioemocionais**. (19min 34s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZudmW1SRcws>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ARANTES, Paulo. **O Novo Tempo do Mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. Boitempo: São Paulo, 2014

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARREGUI, Carola C., WANDERLEY, Mariangela B. A vulnerabilidade social é atributo da pobreza?. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 97, p. 143-165, 2009.

ASSIS, Camila de. Pronatec: MEC retira recursos e anuncia “Novos Caminhos”. **LeiaJa**. 8 out. 2019. Disponível em: <<https://www.leiaja.com/carreiras/2019/10/08/pronatec-mec-retira-recursos-e-anuncia-novos-caminhos>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Cia. ed. Nacional; IBGE, 1944. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>>. Acesso em 26 mar. 2022.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Hidden privatisation in public education**. Education Internacional, 2008. 111p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/jfs9byju>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Learning for All**: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Washington, DC: 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10986/27790>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Snapshot 2014**. The World Bank, Multi-Donor Trust Fund, Bank-Netherlands Partnership Program. 20 jun. 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/hrxrjz34>>. Acesso em: 1º fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **STEP Skills Toward Employment and Productivity** – Infographic. Out. 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/43ypppyd>>. Acesso em: 1º fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Brazil — Country partnership framework for the period FY18-FY23**. Washington, D.C: 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4w4pd6k9>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL; BECERRA, Marcelo. **Brazil — Support to Upper Secondary Reform Project (English)**. Washington, D.C: 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yckr58sz>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to realize education's promise**. Washington, DC: 2018a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação – principais mensagens**. Washington, DC: 2018b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4hzs4jdd>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **World Bank Education Overview: Skills (English)**. Washington, D.C.: World Bank Group, 1 out. 2018c. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/806751541081039061/World-Bank-Education-Overview-Skills>>. Acesso em: 1º fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2019: the changing nature of work**. Washington, DC: World Bank, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A natureza mutável do trabalho – Visão geral**. Washington, DC: World Bank, 2019b. Disponível em: <<https://documents.worldbank.org/curated/en/232751580940525237/pdf/Overview.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL; BECERRA, Marcelo. **Disclosable Version of the ISR – Support to Upper Secondary Reform in Brazil Operatio – P163868 – Sequence N. 06. (English)**. Washington, D.C.: World Bank Group, 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/jy755ydx>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BARBOSA, Adriana. Guia Negro Entrevista: Adriana Barbosa (16min 18s). **Guia Negro**, 22 jun. 2019. Disponível em: <<https://guianegro.com.br/guia-negro-entrevista-adriana-barbosa>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A questão dos “excedentes”. In: _____. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: Editora da USP, 1971. p. 211-229.

BELLINI, James. Demissão de servidores. Governo tem de ser como empresa privada e demitir funcionário público ineficiente, diz chefe da Marcopolo. **Uol líderes**. 28 jan. 2021. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4yr3mx34>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. 267f. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28890>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BERGER, Ruy Leite. **Ensino médio**: uma aposta na utopia. Vol. 7. SESI/DN. Brasília: SESI/DN, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/utopia.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BERGER, Ruy Leite. Editorial. **Boletim do Ensino Médio**. Ano II, edição especial. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, jan.-fev. 2002. p. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/boletimesp.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BERTHO, Helena. Como Adriana Barbosa virou uma das pessoas negras mais influentes do mundo. **Universa Uol**. 7 set. 2017. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/09/07/conheca-adriana-barbosa-uma-das-51-pessoas-negras-mais-influentes-do-mundo.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BHOLA, H.S. Adult education policy projections in the Delors Report. **Prospects**, v. 27, p. 207-222, jun. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF02737166>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BIDERMAN, Iara. Jovens querem ser protagonistas de mudanças sociais, mostra pesquisa. **Folha de S. Paulo**. 24 ago. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/08/jovens-querem-ser-protagonistas-de-mudancas-sociais-mostra-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BORGES, Helena. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do ensino médio. **The Intercept – Brasil**. 20 out. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do proletariado**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Lei n. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244**, de 9 de abril de 1942. Exposição de Motivos. Rio de Janeiro, 1 abr. 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **O ensino superior e médio no Brasil**: relação dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país no 2º semestre de 1949. Rio de Janeiro: INEP, 1951. 344p. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/linkPdf.php?pdf=10014038-1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Relatório do grupo de trabalho**. Brasília, DF: 14 de agosto de 1970. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ybwujgpo>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reformada Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: nov. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CEB, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000a.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. MEC/SEMTEC, **Catálogo de produtos**: subsídios para a implementação da reforma do ensino médio. Brasília, DF: abr. 2000b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/catalogo.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB n. 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento-base. Brasília, dez. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. MEC/SAE. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: MEC/SAE, jul. 2008a, 22p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. MEC. Ensino médio será reestruturado. **Portal MEC**. 16 dez. 2008b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2ee8477r>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF: MEC/SEB 2009a. 27p.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. 29p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria ministerial n. 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c. Disponível em:
<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer n. 11**, de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Brasília: CNE/CP, 2009d. 21p.
Disponível em: <<https://tinyurl.com/yx3gxrvq>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer n. 5**, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2011. Disponível em:
<<https://tinyurl.com/ybdzfo86>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em:
<<https://tinyurl.com/5n8js74t>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6.840-A**, 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, DF: 2013. Disponível em:
<<https://tinyurl.com/y7zpj2sq>>. Acesso 19 abr. 2020.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação (2016-2018: José Mendonça Bezerra Filho). **Exposição de Motivos n. 84/2016/MEC**. Exposição de motivos da Medida Provisória nº 746/2016. Brasília: 15 set. 2016a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Presidente (2016-2018: Michel Temer). **Discurso durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 22 set. 2016b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rpurf3v>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Parecer n. 95**, de 2016, da COMISSÃO MISTA, sobre a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016c. Relator: Senador Pedro Chaves. Brasília: 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/upk9m2z>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados; Comissão de Educação. **Audiência Pública n. 1158/16**: Debate sobre a reformulação do ensino médio. Brasília: 4 out. 2016d. Disponível em: <<https://tinyurl.com/qnwkfmk>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Briefing gastos com publicidade**. [2016?]. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5fv4d4p9>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2018a. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2a5mmaen>>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular – educação é a base**. Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2p96xd87>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: 2018c. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2p84pf9r>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Anexo I: programas finalísticos do Projeto de Lei do Plano Plurianual 2020-2023**. Brasília: SECAP/Ministério da Economia, 2019. 67p. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4ef6hwus>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Novos Caminhos**. [2020?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista Do Serviço Público**. v. 47, n. 1, p. 7-40, jan.-abr. 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2015. 360p. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporâneo. São Paulo: Cortez, 1991, 200 p.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 56, p. 84-99, ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CAFARDO, Renata. Escolas públicas e particulares de SP devem voltar em agosto com aula uma vez por semana. **Estado de S. Paulo**. 2 jun. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5chekvjn>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CARDOZO, Maria José Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 23, n. 38, jan.-jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.26694/les.v1i38.7521>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CARUSO, Luiz Antonio Cruz. **Desequilíbrios entre oferta e demanda de educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369779>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino Médio: Aleluia! **Veja**, São Paulo: edição 2500, 19 out. 2016, p. 82. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycncne27>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **MEC participa de audiência pública sobre Ensino Médio**. (2min 57seg). 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69tI_iob5q0>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Por que reformar o Ensino Médio? E por que manter como está?. **Nova Escola**. 13 maio 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yv36wu85>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CATINI, Carolina. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais (entrevista). **Revista do Instituto Humanitas**, n. 539, p. 22-28, ago. 2019a. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ema6r68s>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019b. p. 33-39.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**. 5 de jun. 2020a. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 127, p. 53-68, 2020b. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CATINI, Carolina. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, mai. 2021. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://tinyurl.com/w8yjbuvs>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CHAVES, Pedro. Transcrição de áudio, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/michel-temer-sanciona-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CNI. Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do Senai. **Agência CNI de Notícias**, 5 out. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7r4m3mb>> Acesso em: 10 jun. 2020.

CNI. Falta de trabalhador qualificado. **Sondagem especial**, v. 20, n. 76. Brasília, jan. 2020. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/estatisticas/sondesp-76-falta-de-trabalhador-qualificado>>. Acesso em: 1º dez. 2020.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94847>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CORRÊA, Shirlei de Souza.; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. Disponível em:

<<https://doi.org/10.21723/riace.v13.n2.2018.11469>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

COSTA, Henrique. Fascismo na sociedade sem classes: uma interpretação do bolsonarismo. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 22 mar. 2019. Disponível em:

<<https://diplomatique.org.br/fascismo-na-sociedade-sem-classes>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

COSTA, Henrique. Entre o 'home office' e a vida loka: o empreendedorismo popular na pandemia. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**. Rio de Janeiro, set. 2020, p. 1-19. Disponível em: <<https://www.reflexpandemia.org/texto-68>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei n. 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida de. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. de Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha; SILVA, Rosália de Fátima e F. A educação profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. In: **Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, Natal, 2015. Eixo Temático: Produção do conhecimento em Educação Profissional, Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1196>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CRUZ, Priscila. Por que a escola do seu filho é chata? **Folha de S. Paulo**, 24 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yckkamh9>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CUNHA, Célio da. Ensino Médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora,

2018. p. 79-114. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262946por.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 1-2, p. 132-150, 1994. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33542>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 111, pp. 47-69, 2000. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/198053142913>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CUNHA, Joana. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2020. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CUNNINGHAM, Wendy; VILLASEÑOR, Paula. Employer voices, employer demands, and implications for public skills development policy connecting the labor and education sectors.

World Bank Research Observer, v. 31, n. 1, p. 102-134, 2016. Disponível em:

<<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27700>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa Salgado; AZZI, Sandra. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, DF: INEP, 1982. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>.

Acesso em: 21 ago. 2020.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Qualificação, estrutura produtiva e mercado de trabalho. In: COSTA, Hélio da; Conceição, Martinho da (orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. v. 1. São Paulo: CUT, 2005. p. 75-90.

DELORS, Jacques. **Education and the twenty-first century**: speech of Jacques Delors at the 140th Executive Board. UNESCO, 1993. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093996>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 1998 [1996]. Disponível em:

<http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>>.

Acesso em: 9 jun. 2021.

DIAS, Antônio Gonçalves. Relatório sobre a instrução nas províncias do Norte e Nordeste. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. v. II, Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-ii>>.

Acesso em: 21 ago. 2020.

DURLAK, Joseph A. *et al.* The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional

Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, v.

82, n. 1, jan./fev. 2011. p. 405-432. Disponível em: <[https://doi.org/10.1111/j.1467-](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)

[8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ELFERT, Maren. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. **European Journal of Education**, v. 5, n. 1, mar. 2015. p. 88-100.

Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/26609255>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ELFERT, Maren. **The utopia of lifelong learning**: an intellectual history of UNESCO's humanistic approach to education, 1945-2015. Tese (doutorado) – University of British

Columbia. Faculty of Education, Vancouver, 2016, 302f. Disponível em:

<<https://dx.doi.org/10.14288/1.0228054>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ESCOLAS EXPONENCIAIS. Escolas Concept e Avenues: o que as “escolas do futuro” podem nos ensinar?. **Escolas Exponenciais**. 2021. Disponível em: <<https://escolasexponenciais.com.br/inovacao-e-gestao/escolas-concept-e-avenues>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FERNANDES, Florestan. A política da exclusão. In: BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo A **educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporâneo. São Paulo: Cortez, 1991. p. 9-12.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 119-140. Disponível em: <<https://tinyurl.com/8cc6rpp8>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FERREIRA, Sergio Ricardo. **Financiamento da educação como indutor de política curricular**: análise a partir da implantação do programa ensino médio inovador no Paraná. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38700>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av., São Paulo**, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/w8524d>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FINI, Maria Inês. Currículo e avaliação: uma articulação necessária a favor da aprendizagem. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo da Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães (orgs.). **A Educação básica no Estado de São Paulo**: avanços e desafios. São Paulo: Seade/FDE, 2014. p. 359-388. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yd23sepb>>. Acesso em: 6 maio 2020.

FGV; CPS. **Motivos da evasão escolar**. [2010?]. Impacto de Mídia. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em: 25 maio 2020.

FOLHA DE S. PAULO. Crescimento de grupos educacionais chega ao setor público. 14 jan. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7931.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FOLHA DE S. PAULO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Programa valoriza conhecimento do aluno do ensino técnico e facilita acesso ao ensino superior. **Folha de S. Paulo; Itaú Educação e Trabalho**, 9 nov. 2020a. Disponível em: <<https://folha.com/7uoczygj>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FOLHA DE S. PAULO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Educação brasileira dá voz ao estudante e revoluciona ensino médio. **Folha de S. Paulo; Itaú Educação e Trabalho**, 9 nov. 2020b. Disponível em: <<https://folha.com/orm7j0qd>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FOLHA DE S. PAULO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Seminário debate a importância da educação profissional para a população jovem do país. **Folha de S. Paulo; Itaú Educação e Trabalho**, 21 jun. 2021. Disponível em: <<https://tinyurl.com/k63a3>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/d29ymesa>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>>. Acesso 6 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** [online], v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Base nacional (mercadológica) comum. **Avaliação educacional**. 20 jul. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadolologica-comum>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES** [online], v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”. **Avaliação educacional**. 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC e Common Core. **Avaliação educacional**. 31 jan. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. FUNDEB: começa a extinção da escola pública. **Avaliação educacional**. 11 dez. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/fsszwnw>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FRENTE DE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO. **Proposta de estrutura para documento curricular da etapa ensino médio**. Jun. 2019. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/5d1e10f50758c.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

FRENTE DE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO. **Sugestões de ementas de componentes eletivos**. [2019?]. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/5d84ee1dbb619.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

FRENTE DE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO. **Coletânea de materiais**. Fev. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/mw2pn24m>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** [online], v. 26,

n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Prefácio à 4ª edição. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, p. 329-332, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FULFARO, Ana Carolina de Assis. **Escolas ocupadas e formação política: da luta estudantil à reação conservadora**. 184 p. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1129007>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Quem somos. [2021?]. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 1º abr. 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; REDE CONHECIMENTO SOCIAL; IBOPE INTELIGÊNCIA. **Juventudes e Conexões**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019. Disponível em: <<https://fundacaotelefonicavivo.org.br/juventudes-e-conexoes>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

G1. Ministro da Educação defende que universidade seja “para poucos”. **G1**. 10 ago. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2021

GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **EccoS**, São Paulo, v. 19, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10740>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?. **Revista HISTEDBR** [on-line], v. 18, n. 3, p. 826-843, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8651796>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GOIS, Antônio. Redes de ensino crescem até 35% com “franquias”. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 14 jan. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7930.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos. Ensino Médio: nem patinho feio nem cisne? In: _____ (orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 37-77.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando; SILVA, José Alves da. Ensino médio nem-nem. **Carta Capital**. 2 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/ensino-medio-nem-nem>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GRAVAS, Douglas. Aplicativos como Uber e iFood são fonte de renda de quase 4 milhões de autônomos. **Estado de S. Paulo**. 28 abr. 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/h9jcn3sn>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HADDAD, Fernando. **Todos Pela Educação | Fernando Haddad no Diálogos #EducaçãoJá**. (1h 25min 15s) 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JL16wJO3ly8>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HENRIQUES, Ricardo; INSTITUTO UNIBANCO. Flexibilização curricular e sua implementação no Brasil: uma proposta de estruturação do debate. **Desafios curriculares do ensino médio**. Seminário internacional, São Paulo, 21 e 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tjm2r9z>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HOBSON, Matt; GOLDIN, Nicole. Advancing a 21st century skills agenda for today's youth. **World Bank blogs**. 15 jul. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/dbyjh5u8>>. Acesso em: 1º fev. 2021.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Estatística e Publicidade, v. 3, 1937. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=5640&view=detalhes>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

IBGE. **Censo escolar 1961**: questionários. Rio de Janeiro: Convênio Nacional de Estatísticas Educacionais; IBGE, 1961. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=5640&view=detalhes>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

IAS. **Solução educacional para o ensino médio**: Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna. Volume 1. 2012a. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2kdkknm5>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

IAS. **Solução educacional para o ensino médio**: Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna. Volume 2. 2012b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2rfehkc9l>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

IAS. **Tomando Nota!** Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/btbz3kbb>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

IAS. Nossa missão. **Instituto Ayrton Senna**, [2020?]. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#missao>>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

IAS. A causa. **Instituto Ayrton Senna**, [2021?]. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/a-causa.html>>. Acesso em: 1º abr. 2021.

ICE. Sobre o ICE. **Portal do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

INSTITUTO PROA. Quem somos. **Instituto Proa**. Disponível em: <<https://www.proa.org.br/p/quem-somos>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ISLEB, Vivian. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1381-0.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

KRUSE, Tulio. Instituições de EaD preveem “novo mercado” com reforma do ensino médio. **Estado de S. Paulo**. São Paulo: 11 jul. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/p7y3aheh>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96. Disponível em: <<https://tinyurl.com/27hxn4y>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007, 104p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>>. Acesso em: 1º jul. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

LEE, Moosung. Opening up the ideologies in “Learning: The Treasure Within”. **KEDI Journal of Educational Policy**, v. 4, p. 17-36, 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/298950475>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

LEE, Jong-Wha; LEE, Hanol. Human Capital in the Long Run. **Journal of Development Economics**, v. 122, set. 2016, p. 147-169. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e banqueiros da idade média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEME, Maria Carolina da Silva; LOUZANO, Paula Baptista Jorge; PONCZEK, Vladimir Pinheiro; SOUZA, André Portela Fernandes de. **O impacto dos métodos estruturados de ensino na proficiência dos alunos da rede pública municipal do estado de São Paulo**. Escola de Economia de São Paulo; FGV/EESP, abr. 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2p8hurvv>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LEME, Maria Carolina da Silva; LOUZANO, Paula Baptista Jorge; PONCZEK, Vladimir Pinheiro; SOUZA, André Portela Fernandes de. The impact of structured teaching methods on the quality of education. **Textos para discussão 291**, FGV EESP – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, jun. 2011. Disponível em: <<https://ideas.repec.org/p/fgv/eesptd/291.html>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le monde diplomatique** Brasil. 3 nov. 2016. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LEHER, Roberto. Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo. In: _____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. p. 19-72.

LEHER, Roberto, VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 14–24, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, out. 2012. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LINHART, Danièle. Entrevista: Danièle Linhart. **Trab. educ. saúde** [on-line], v. 9, n. 1, p. 149-160, jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000100011>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 45-54.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

LOPES, Reginaldo. Anúncio da apresentação de projeto de lei sobre a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para a reformulação do ensino médio. Discurso, sessão 377.3.52.O, 19 nov. 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ybcjwngc>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei n.13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684925>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. “**Movimento Todos pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEC. Ensino médio será reestruturado. **MEC**. 16 dez. 2008. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y96y7nbs>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MEC. O Novo Ensino Médio. **YouTube**. (1min). 2021a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MEC. O Novo Ensino Médio estará em todo o país em 2022. **Twitter**. 14 jul. 2021b, 20:02 pm. Tweet. Disponível em: <<https://tinyurl.com/hmmpz4zk>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MEC. Jornada de formação em empreendedorismo na educação formal – MEC e Sebrae firmam parceria que deve beneficiar cerca de 4 milhões de estudantes e mais de 500 mil professores. **MEC**. 15 abr. 2021c. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2rbu7td4>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Reformas do ensino médio e trabalhista: possíveis implicações para educação profissional técnica de nível médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 252-271, 27 set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38054>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MENDONÇA FILHO, José. Cartilha com detalhes do Novo Ensino Médio vai ajudar estudantes (1min 31s). **YouTube**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYVCM_U9IJ4>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MENDONÇA FILHO, José. Roda Viva | Mendonça Filho | 12/03/2018. (1h 22min 18s). **YouTube**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KJXUIjgeWmU>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MERCADANTE, Aloízio. Transcrição de áudio, (5min 44s), 2012a. Disponível em: <<http://redecunicadores.mec.gov.br/entrevistas-66021/916-ideb-2011-ensino-medio/file>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MERCADANTE, Aloízio. Transcrição de áudio, (5min 45s), 2012b. Disponível em: <<http://redecunicadores.mec.gov.br/hora-da-educacao/919-ministro-defende-curriculo-com-menos-disciplinas/file>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3bpw77mk>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. 328p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253611>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 3932-3952, 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/73pum5ee>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. Ensino remoto: presente e futuro em disputa. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis-SC, 21 out. 2020. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa>> Acesso em: 19 ago. 2021.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: o presente contra o futuro?. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, jan.-jun. 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/810>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. **Rev. HISTEDBR** [on-line], Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1078-1095, out.-dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651241>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MOREIRA, João Roberto. Alguns aspectos comparativos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLIV, n. 99, jul./set. 1965, p. 7-27.

MORENO, Ana Carolina. Número de novos contratos do fies em 2017 é o menos em seis anos. **G1**, Rio de Janeiro, 13 maio 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/b6uu8xuc>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL no 6.840/2013**. Informe de 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3ewtt5eh>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MUNDY, Karen. Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. **International Journal of Educational Development**, v., n. 1, 1999, p. 27-52. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00054-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00054-6)>. Acesso em: 14 jul. 2021.

NELSON, Libby. Everything you need to know about the Common Core. **Vox**. 13 maio 2015. Disponível em: <<https://www.vox.com/2014/10/7/18088680/common-core>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NERI, Marcelo Côrtes. **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y9p4ns22>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

NETO, Antônio. Discurso proferido na Comissão de Educação, em 4 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/sok7ckf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. **Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

NOGARA JUNIOR, Gilberto; D'AGOSTINI, Adriana. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 329-361, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i6.309>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

O GLOBO. **Reforma de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais**. 22 set. 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2hfvj88s>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

OLIVEIRA, Guilherme Resende; OLIVEIRA, Felipe Resende; TERRA, Rafael; ZOGHBI, Ana Carolina. Efeitos do programa de qualificação profissional bolsa futuro na empregabilidade e salário dos trabalhadores. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 49, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/1858>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, João Batista. Empresário, Sistema S e mudanças no Ensino Médio. **Valor Econômico**. São Paulo: 6 out. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/86rfde8>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7623>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OSHIMA, Flávia Yuri. Goiás terá escolas públicas com gestão privada. **Revista Época**. 20 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/afdznr4>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In: _____ (org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação Histórica da Educação. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, 2010, p. 61-74. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/107>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Quem somos. **Parceiros da Educação**. Disponível em: <<https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PASTORE, José. Procura de técnicos na indústria é muito menor do que se pensa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1972.

PERA, Guilherme. MEC lança Novos Caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica. **Portal MEC**. Brasília: 8 out. 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8nyorcy>>. Acesso em: 1º jul. 2020.

PINASSI, Maria Orlanda. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 25-26, p. 105-120, jun. 2011. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18584>>. Acesso em: 20 maio 2020.

PIOLLI, Evaldo. Entrevista com Evaldo Piolli: “Estamos diante de uma situação que pode nos conduzir a um processo irreversível de privatização na educação”. **Esquerda Diário**. 7 jun. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/wt66f4c>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do instituto ayrton senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/5809>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PORVIR. **Empreendedorismo social na educação**. PORVIR, Oi Futuro, *British Council*. c2021a. Disponível em: <<https://empreendedorismosocial.porvir.org>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PORVIR. **O novo ensino médio e o empreendedorismo social**. PORVIR, Oi Futuro, *British Council*. c2021b. Disponível em: <<https://porvir.org/infografico-curriculo-novo-ensino-medio-empreendedorismo-social-final>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PRONKO, Marcela. Modelar o comportamento. **RTPS — Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 167-180, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.248>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 2020, 160 p. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342506>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: MEC, Inep, 2006, p. 283-309. Disponível em: <<https://tinyurl.com/quuvdg4>>. Acesso em: 1º set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O pacto pelo ensino médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 68-83, jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v11i16.5384>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>>. Acesso em: 19 maio 2020.

RAMOS, Mozart Neves. **Correio Braziliense**. 20 set. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3u7w4xda>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

RECEITA FEDERAL. Receita divulga relação de baixa de CNPJs – MEI. Receita Federal, fev. 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yc9wbuh7>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP: v. 3, 1944. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4nzea4dm>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RBEP. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, MEC/INEP: v. XLIV, n. 99, jul.-set. 1965, p. 5-6. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4xskdh3s>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

REPULHO, Cleuza. “A BNCC não é sobre que conteúdo precisa saber. É sobre o ser humano que queremos formar”, afirma Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime. **Parceria pela Valorização da Educação**. Instituto Votorantim. 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/59xn42rt>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

REWALD, Fabiana. Pintou mudança. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 28 fev. 2011. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb2802201101.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ROSENBAUM, J. E.; KARIYA, T.; SETTERSTEN, R.; MAIER, T. Market and network theories of the transition from high school to work: their application to industrialized societies. **Annual Review of Sociology**, v. 16, p. 263-299, 1990.

SALGADO, Plínio *et al.* Introdução. In: SALGADO, Plínio (org.). **Enciclopédia do integralismo**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica Brasileiro, 1959, v. 9.

SAMPAIO, Paulo. Escola cobra 12 mil por mês e não dá aula on-line na quarentena, dizem pais. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 12 jul. 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/d4v898ra>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 261-278. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ya853tjj>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SANTOS, Daniel Domingues dos; LOLLO, Fernando Bezerra de. A Educação e sua relação com características socioemocionais no Brasil. In: EDITORA MODERNA, TODOS PELA EDUCAÇÃO (orgs.). **Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos**. São Paulo: Moderna, 2018. p. 101-105. Disponível em: <<http://bit.ly/2XHSD6g>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SÃO PAULO; SEDUC-SP. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEDUC-SP, 2013. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SÃO PAULO. **Anexo II: Programas, Metas e Recursos do Plano Plurianual 2020-2023**. São Paulo: Secretaria da Fazenda e Planejamento, 2019. 217p. Disponível em:

<http://www.ppa.sp.gov.br/PPA2023/download?pdf=ppa2023_volume2>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista** – etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5mt6edac>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Caderno do aluno** – projeto de vida – 2ª série. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021a. Disponível em: <<https://tinyurl.com/6h4efypw>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Caderno do aluno** – projeto de vida – 3ª série. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2knjft>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Materiais de apoio Inova Educação** – projeto de vida – 2ª e 3ª séries. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021c. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3rbr8vk9>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. **SP faz escola**. Caderno do professor – 2ª e 3ª séries do ensino médio, projeto de vida, 1º semestre. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021d. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3rbr8vk9>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo em ação** – Caderno do aluno: primeira série do ensino médio, volume 1. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021e. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3zvdwwyb>>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo em ação** – Caderno do Professor: primeira série do ensino médio, volume 1, matemática, projeto de vida & tecnologia e inovação. São Paulo: SEDUC-SP; UNDIME-SP, 2021f. Disponível em: <<https://tinyurl.com/r5h7mvpc>>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Programa Inova Educação | Transformação hoje, inspiração Amanhã**. c2021. Página inicial. Disponível em <<https://inova.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. **Guia de implementação ensino médio de SP**. 2022. Disponível em: <https://issuu.com/governosp/docs/guia_implementa_o_nem_sp>. Acesso em: 2 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Dermeval Saviani – última do “Ensino Médio”. **YouTube**. (39min 46s). 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TnqnRq21Iuc>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.** [on-line], Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul.-set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018190268>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. O novo ensino médio: o difícil caminho à frente. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 15-35. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262946por.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SCOTT, Cynthia Luna. **The Futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century?**. UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, n. 13, 2015a. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SCOTT, Cynthia Luna. **The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?** UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, n. 14, 2015b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SCOTT, Cynthia Luna. **The Futures of Learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century?** UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, n. 15, 2015c. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SEADE. **Análise dos resultados da pesquisa sobre cursos de qualificação do programa Via Rápida Emprego**. São Paulo: 2014a. Disponível em: <<https://tinyurl.com/kh639wxu>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SEADE. **Análise dos resultados da pesquisa sobre cursos técnicos de nível médio do Centro Paula Souza**. São Paulo: 2014b. Disponível em: <<https://tinyurl.com/46hxb6bt>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SEBRAE; MEC. **Jornada de formação em empreendedorismo na educação formal.**

Acordo de Cooperação Técnica entre Ministério da Educação (MEC) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Brasil: 2021. Documento obtido via Lei de Acesso à Informação, Lei n. 12.527/2011.

SEDUC-SP. Governo de SP expande o Programa de Ensino Integral para mais 778 escolas estaduais. **SEDUC-SP**. 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-expande-o-programa-de-ensino-integral-para-mais-778-escolas-estaduais>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SEMIS, Lais. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. **Nova Escola**, 3 jan. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/yapl8vak>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SENADO aprova Reforma do Ensino Médio. **SinproSP**, 9 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.sinprosp.org.br/noticias/2594>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SENAI. **Os jovens, a educação e o Ensino Técnico**. Outubro de 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tgw5y92>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SILVA, Andréa Lima da; LIMA, Bruna Massud de; SIMIÃO, Luciana do Nascimento. Neodesenvolvimentismo: “uma velha roupa colorida?” Uma análise crítica das políticas sociais para as cidades. **SER Social**, v. 16, n. 35, p. 354-376, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i35.13401>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>> Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Wander Augusto. Evasão escolar no ensino médio no Brasil. **Educação em Foco**, v. 19, n. 29, p. 13-43, set.-dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1910>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SILVA, Danilma de Medeiros. **A trajetória do Pronatec: avaliando a implementação do programa (2011-2017)**. 2019. 215f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27073>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SIQUEIRA, Luana Souza. Desenvolvimento e pobreza: uma análise crítica. **Temporalis**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 353-384, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22422/2238-1856.2012v12n24p353-384>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SIMONSEN, Mário Henrique. **Brasil 2001**. Rio de Janeiro: APEC. 1969.

SOARES, Rossieli. Roda Viva | Rossieli Soares | 08/02/2021. **YouTube**. (1h 30min 10s). 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VXhyR72SzqU>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, set. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

TOKARNIA, Mariana. Ibope: 72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do Teto. **Agência Brasil**, Brasília: 10 nov. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y277kp6v>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

TPE. **As 5 Bandeiras**. 2012. Disponível em: <<https://tinyurl.com/m3zh77r4>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TPE. **Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**. Editora Moderna: São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tinyurl.com/k9c5z74>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

TPE. **2º relatório anual de acompanhamento do Educação Já!**. fev. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/37vrGXa>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

TPE. Quem Somos. **Todos pela Educação**. [2021?]. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 1º abr. 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1998 [1990]. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2008.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo**. Brasília: UNESCO Office Brasília, 2011. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: 2016 [2015].

Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feita... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018. Disponível em:

<<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VILLELA, Milú. Todos pela educação de qualidade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 set. 2006. Opinião, p. A-3. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0609200609.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VILLELA, Milú. A vez da educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 mar. 2007. Opinião.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2103200709.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

Apêndice estatístico

Tabela I – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Brasil, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Não frequenta	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**	Não frequenta, mas concluiu o Ensino Médio	Educação Superior
1960	100	77,85	19,75	2,40	0,00	0,00
1970	100	57,69	36,83	5,34	0,00	0,14
1980	100	51,21	34,69	13,76	0,15	0,19
1991	100	44,35	39,05	15,91	0,49	0,20
2000	100	21,49	42,51	34,86	0,80	0,34
2010	100	14,44	32,42	49,72	2,24	1,18
2019	100	7,98	27,97	60,64	2,91	0,51

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

* Para os anos 1960 e 1970, o ensino primário ou o primeiro ciclo do ensino médio (ciclo ginásial). Para os anos 1980 e 1991, o 1º grau.

** Para os anos 1960 e 1970, o segundo ciclo do ensino médio (ciclo colegial). Para os anos 1980 e 1991, o 2º grau.

Tabela II – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Brasil, Áreas Urbanas, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Não frequenta	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**	Não frequenta, mas concluiu o Ensino Médio	Educação Superior
1960	100	61,60	33,30	5,10	0,00	0,00
1970	100	41,32	49,32	9,12	0,00	0,24
1980	100	39,41	40,82	19,29	0,20	0,27
1991	100	36,30	42,55	20,26	0,61	0,27
2000	100	18,34	39,96	40,37	0,91	0,42
2010	100	13,23	30,14	52,93	2,35	1,34
2019	100	7,29	26,51	62,67	2,98	0,55

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

Tabela III – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Município do Rio de Janeiro**, 1960-2019**

Em porcentagem

Ano	Total	Não frequenta	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**	Não frequenta, mas concluiu o Ensino Médio	Educação Superior
1960	100	49,62	39,41	10,97	0,00	0,00
1970	100	35,16	48,58	15,64	0,00	0,61
1980	100	23,29	47,34	28,54	0,23	0,60
1991	100	25,45	40,98	31,42	1,41	0,74
2000	100	13,46	36,69	48,03	1,21	0,61
2010	100	11,66	31,97	53,58	1,79	0,99
2019	100	4,76	21,72	70,14	2,41	0,98

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

**** Antes de 1975, Estado da Guanabara.

Tabela IV – Distribuição da população entre 15 e 17 anos, por curso que frequenta – Município de São Paulo, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Não frequenta	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**	Não frequenta, mas concluiu o Ensino Médio	Educação Superior
1960	100	68,69	26,03	5,29	0,00	0,00
1970	100	42,64	43,94	12,93	0,00	0,50
1980	100	36,49	36,21	26,72	0,24	0,34
1991	100	30,47	39,10	29,07	0,96	0,40
2000	100	14,38	28,83	54,82	1,35	0,62
2010	100	12,28	23,29	60,63	2,36	1,43
2019	100	6,60	16,02	70,67	5,48	1,23

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

Tabela V – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Brasil, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Nenhum* e não sabe ler e escrever	Nenhum e sabe ler e escrever	Ensino Fundamental**	Ensino Médio***	Educação Superior
1960	100	36,72	56,76	3,18	2,43	0,92
1970	100	30,99	58,40	4,33	4,74	1,54
1980	100	21,68	55,16	8,54	9,82	4,81
1991	100	13,76	48,10	14,27	17,10	6,76
2000	100	8,92	44,96	17,11	22,23	6,78
2010	100	5,51	29,88	17,38	34,24	12,99
2019	100	2,07	15,56	14,43	45,33	22,61

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

* Para poder realizar comparações entre os anos, considerou-se como nenhum nível de escolaridade aquela população que, em 1960 e 1970, não concluiu o ensino primário nem primeiro ciclo do ensino médio (ciclo ginásial); e, em 1980 e 1991, não concluiu o 1º grau.

** Aqueles que em todos os ramos de ensino, em 1960 e 1970, concluíram o primeiro ciclo do ensino médio (ciclo ginásial); e, em 1980 e 1991, concluíram o 1º grau.

*** Aqueles que em todos os ramos de ensino, em 1960 e 1970, concluíram o segundo ciclo do ensino médio (ciclo colegial); e, em 1980 e 1991, concluíram o 2º grau.

Tabela VI – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Áreas Urbanas, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Nenhum* e não sabe ler e escrever	Nenhum e sabe ler e escrever	Ensino Fundamental**	Ensino Médio***	Educação Superior
1960	100	19,58	68,10	5,96	4,60	1,76
1970	100	17,44	65,43	6,90	7,71	2,52
1980	100	13,10	56,17	11,11	13,10	6,53
1991	100	8,81	45,99	16,51	20,38	8,31
2000	100	6,08	41,83	18,78	25,36	7,94
2010	100	3,72	26,60	17,74	37,25	14,68
2019	100	1,42	12,71	13,58	47,25	25,05

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

Tabela VII – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Município do Rio de Janeiro**, 1960-2019**

Em porcentagem

Ano	Total	Nenhum* e não sabe ler e escrever	Nenhum* e sabe ler e escrever	Ensino Fundamental**	Ensino Médio***	Educação Superior
1960	100	11,05	65,46	12,74	7,42	3,33
1970	100	8,94	61,85	12,89	11,45	4,87
1980	100	5,96	44,81	16,95	20,01	12,26
1991	100	3,69	30,35	19,82	29,88	16,26
2000	100	2,90	28,39	20,91	32,93	14,87
2010	100	1,73	19,64	16,58	39,66	22,39
2019	100	0,62	6,48	9,35	43,99	39,56

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

**** Antes de 1975, Estado da Guanabara.

Tabela VIII – Distribuição da população entre 25 e 39 anos, por níveis de instrução – Município de São Paulo, 1960-2019

Em porcentagem

Ano	Total	Nenhum* e não sabe ler e escrever	Nenhum* e sabe ler e escrever	Ensino Fundamental**	Ensino Médio***	Educação Superior
1960	100	11,25	75,06	6,40	5,48	1,81
1970	100	10,08	67,83	8,89	9,48	3,72
1980	100	7,73	56,30	12,51	13,83	9,64
1991	100	4,94	41,49	18,18	21,43	13,97
2000	100	1,17	34,28	20,49	29,03	15,03
2010	100	1,50	21,73	17,17	35,76	23,85
2019	100	0,51	6,83	10,99	43,12	38,55

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 1960-2010; PNAD Contínua, 2019.

Tabela IX – Taxa de escolarização líquida, por grupos de países e etapas educacionais – 1820-2010

Em porcentagem

Ano	Ásia Pacífico e Ásia Meridional		Europa e Ásia Central		Países de alta renda		América Latina e Caribe		Oriente Médio e África Setentrional		Ásia Meridional		África Subsaariana	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
	1820	0,00	0,00	2,94	0,13	19,72	0,26	1,79	0,01	0,09	0,00	0,09	0,03	0,22
1825	0,00	0,00	3,09	0,14	21,62	0,34	2,18	0,01	0,09	0,00	0,12	0,04	0,28	0,00
1830	0,00	0,00	3,27	0,14	24,01	0,42	2,66	0,01	0,09	0,00	0,15	0,05	0,35	0,00
1835	0,01	0,00	3,46	0,14	26,48	0,56	3,27	0,01	0,13	0,00	0,19	0,07	0,44	0,00
1840	0,01	0,00	3,78	0,15	29,24	0,79	4,06	0,02	0,18	0,01	0,23	0,08	0,55	0,00
1845	0,02	0,00	4,10	0,16	32,27	1,01	4,79	0,02	0,25	0,01	0,29	0,11	0,69	0,00
1850	0,03	0,00	4,66	0,15	36,26	1,39	5,78	0,03	0,33	0,01	0,37	0,13	0,85	0,00
1855	0,05	0,00	5,12	0,15	39,77	1,69	7,05	0,04	0,43	0,02	0,48	0,17	1,06	0,00
1860	0,08	0,00	6,89	0,19	44,68	2,08	8,60	0,05	0,58	0,02	0,62	0,22	1,30	0,00
1865	0,13	0,00	8,62	0,25	46,95	2,40	10,55	0,06	0,85	0,03	0,99	0,28	1,58	0,00
1870	0,20	0,00	8,92	0,44	56,73	2,75	13,00	0,09	1,12	0,04	1,36	0,35	1,90	0,00
1875	0,34	0,00	10,14	0,57	62,00	3,03	14,60	0,16	1,19	0,05	2,69	0,44	2,66	0,00
1880	0,53	0,00	10,83	0,70	65,77	3,40	15,84	0,24	1,44	0,07	3,96	0,55	3,51	0,00
1885	0,77	0,00	14,52	0,81	70,77	3,64	16,70	0,35	1,90	0,07	4,93	0,83	2,94	0,01
1890	1,03	0,01	17,88	0,97	72,77	3,93	18,36	0,42	2,38	0,09	5,47	0,92	2,21	0,01
1895	1,47	0,02	31,64	1,64	74,58	4,37	20,38	0,46	2,95	0,11	6,16	0,96	2,48	0,01
1900	2,10	0,05	33,33	1,58	74,38	5,32	21,65	0,44	3,62	0,15	6,40	1,01	2,83	0,02
1905	3,26	0,09	38,12	1,69	76,11	5,79	23,08	0,46	4,43	0,20	7,44	1,16	3,64	0,03
1910	4,77	0,17	40,93	2,02	81,89	7,19	22,86	0,41	5,58	0,28	8,73	1,47	4,63	0,04
1915	6,64	0,22	41,21	2,05	83,09	8,29	25,91	0,45	8,09	0,88	10,05	1,76	6,16	0,06
1920	9,19	0,32	39,97	2,65	85,58	10,57	25,93	0,51	7,47	1,57	11,65	2,20	8,07	0,08
1925	13,27	0,49	65,29	4,61	83,61	13,57	36,61	0,65	9,14	2,04	13,30	2,69	9,97	0,12
1930	19,45	0,68	86,16	5,27	88,64	16,20	40,50	1,10	15,03	2,37	15,68	3,41	11,88	0,19
1935	23,35	0,75	89,30	9,36	90,51	18,06	41,76	1,39	20,21	2,45	16,96	3,56	13,29	0,28
1940	24,15	1,14	89,68	12,03	89,15	19,32	45,53	1,87	23,00	2,19	19,02	3,97	15,90	0,51
1945	34,46	1,19	86,53	7,49	90,82	20,86	55,27	2,29	21,89	2,73	19,61	5,02	22,48	0,83
1950	37,52	1,90	85,66	13,12	95,43	26,84	49,25	3,19	28,61	5,54	31,54	8,25	29,86	1,84
1955	58,67	4,39	78,52	32,13	93,81	33,47	57,60	4,07	31,83	6,29	38,83	10,15	35,16	2,78
1960	67,85	17,89	82,46	42,90	94,65	52,74	66,53	8,71	43,52	9,27	44,23	13,99	39,96	3,50
1965	68,02	21,47	89,34	47,29	92,69	58,59	73,55	12,54	52,72	17,32	53,13	18,94	46,55	5,31
1970	69,53	22,18	95,45	51,11	94,88	62,71	71,30	17,62	59,31	19,54	53,72	18,80	48,60	7,44
1975	91,82	38,82	91,58	72,16	89,95	69,40	75,97	22,48	70,72	27,56	58,48	19,52	55,89	11,57
1980	82,17	39,79	91,55	73,00	95,80	75,51	84,45	28,06	77,89	34,15	59,38	22,25	58,75	15,85
1985	94,66	37,04	92,15	71,22	96,26	81,31	84,90	32,23	83,82	40,81	67,92	25,44	61,26	20,61
1990	97,35	43,55	88,81	73,01	97,10	81,04	88,10	33,50	89,06	47,97	70,64	30,78	61,00	21,68
1995	97,24	60,17	97,64	69,21	97,24	90,07	91,76	48,09	83,18	52,12	88,00	33,90	65,15	25,37
2000	99,53	57,32	98,63	83,67	99,54	91,94	98,78	72,55	89,51	57,88	87,93	42,02	72,07	29,56
2005	99,55	65,40	97,41	81,69	99,42	93,56	99,12	75,00	96,17	65,94	95,95	48,45	83,78	33,87
2010	99,47	81,88	99,05	85,02	98,00	66,82	99,34	93,62	90,05	41,94	97,54	57,11	99,58	80,60

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do WDR 2018 team, usando dados de (LEE; LEE, 2016) in (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 59).

Tabela X – População entre 15 e 17 anos, taxa de escolarização bruta e matrículas de ensino médio (2), por dependência administrativa – Brasil, 1950-2020

Ano	População entre 15 e 17 anos (A)	Público				Privada	Total (B)	Taxa de escolarização bruta (B/A) (%)
		Federal	Estadual	Municipal	Total			
1950							133.459	
1960	4.416.763						267.144	6,05
1961							301.137	
1962					120.998	222.034	343.032	
1963					155.019	241.577	396.596	
1964					184.461	254.579	439.040	
1965							509.110	
1966		25.469	250.157	17.544	293.170	300.243	593.413	
1967							688.302	
1968							801.075	
1969					486.995	423.215	910.210	
1970	6.390.473				550.619	452.856	1.003.475	15,70
1971		44.604	536.695	51.074	632.373	487.048	1.119.421	
1972		53.722	633.021	58.023	744.766	555.171	1.299.937	
1973		60.298	712.683	70.383	843.364	634.286	1.477.650	
1974		69.128	801.861	73.876	944.865	736.863	1.681.728	
1975		78.888	919.090	60.889	1.058.867	877.036	1.935.903	
1976	7.491.371	82.591	1.024.074	96.289	1.202.954	1.009.795	2.212.749	29,54
1977	7.571.187	84.932	1.153.703	71.652	1.310.287	1.127.414	2.437.701	32,20
1978	7.787.314	88.193	1.182.135	79.648	1.349.976	1.169.146	2.519.122	32,35
1979	8.099.417	87.430	1.245.366	86.449	1.419.245	1.238.833	2.658.078	32,82
1980	8.486.894	86.876	1.326.011	98.280	1.511.167	1.312.377	2.823.544	33,27
1981	8.442.209	92.028	1.391.730	117.524	1.601.282	1.219.716	2.820.998	33,42
1982	8.258.478	96.536	1.473.352	126.794	1.696.682	1.177.823	2.874.505	34,81
1983	8.352.073	101.784	1.574.752	137.716	1.814.252	1.129.845	2.944.097	35,25
1984	8.373.862	93.245	1.691.107	134.711	1.919.063	1.032.561	2.951.624	35,25
1985	8.590.379	99.422	1.780.155	132.333	2.011.910	1.004.228	3.016.138	35,11
1986	8.341.298	89.429	1.813.476	132.860	2.035.765	1.026.020	3.061.785	36,71
1987	8.369.335	92.561	1.854.333	133.389	2.080.283	1.125.113	3.206.207	38,31
1988	8.802.176	98.297	2.039.812	145.476	2.283.585	1.084.565	3.368.150	38,26
1989	8.622.308	97.777	2.170.632	152.981	2.421.390	1.056.469	3.477.859	40,34
1990	8.953.315							
1991	9.248.516	103.092	2.472.964	177.268	2.753.324	1.019.374	3.772.698	40,79
1992	9.170.951	98.584	2.836.676	223.855	3.159.115	945.528	4.104.643	44,76
1993	9.416.976	93.918	3.180.546	244.397	3.518.861	959.770	4.478.631	47,56
1994		100.007	3.522.970	267.803	3.890.780	1.041.772	4.932.552	
1995	10.047.125	113.312	3.808.326	288.708	4.210.346	1.164.485	5.374.831	53,50
1996	10.335.995	113.091	4.137.324	312.143	4.562.558	1.176.519	5.739.077	55,53

(continuação)

Ano	População entre 15 e 17 anos (A)	Público				Privada	Total (B)	Taxa de escolarização bruta (B/A) (%)
		Federal	Estadual	Municipal	Total			
1997	10.399.484	131.278	4.644.671	362.043	5.137.992	1.267.065	6.405.057	61,59
1998	10.513.674	122.927	5.301.475	317.488	5.741.890	1.226.641	6.968.531	66,28
1999	10.388.224	121.673	6.141.907	281.255	6.544.835	1.224.364	7.769.199	74,79
2000	10.727.038	112.343	6.662.727	264.459	7.039.529	1.153.419	8.192.948	76,38
2001	10.516.273	88.537	6.962.330	232.661	7.283.528	1.114.480	8.398.008	79,86
2002	10.568.673	79.874	7.297.179	210.631	7.587.684	1.122.900	8.710.584	82,42
2003	10.688.037	74.344	7.667.713	203.368	7.945.425	1.127.517	9.072.942	84,89
2004	10.831.050	67.652	7.800.983	189.331	8.057.966	1.111.391	9.169.357	84,66
2005	10.727.415	68.651	7.682.995	182.067	7.933.713	1.097.589	9.031.302	84,19
2006	10.470.643	67.650	7.584.391	186.045	7.838.086	1.068.734	8.906.820	85,06
2007	10.282.150	69.154	7.240.139	163.855	7.473.148	899.027	8.372.175	81,40
2008	10.401.948	82.201	7.177.843	136.281	7.396.325	972.543	8.368.868	81,42
2009	10.513.164	90.531	7.163.393	110.871	7.364.795	973.628	8.338.423	80,45
2010	10.353.865	101.860	7.177.440	91.124	7.370.424	988.223	8.358.647	79,31
2011	10.715.332	115.069	7.183.345	80.906	7.379.320	1.022.509	8.401.829	80,73
2012	10.801.257	126.850	7.112.143	72.354	7.311.347	1.066.595	8.377.942	78,41
2013	10.458.061	138.314	7.047.473	62.829	7.248.616	1.065.432	8.314.048	77,56
2014	10.564.053	146.733	7.027.197	56.560	7.230.490	1.070.890	8.301.380	79,50
2015	10.648.739	155.925	6.819.430	50.893	7.026.248	1.049.902	8.076.150	78,58
2016	10.571.712	171.566	6.897.145	49.715	7.118.426	1.014.614	8.133.040	75,84
2017	10.125.171	191.523	6.721.181	47.368	6.960.072	970.312	7.930.384	76,93
2018	9.589.840	209.358	6.527.074	41.460	6.777.892	932.037	7.709.929	78,32
2019	9.415.360	224.113	6.266.820	40.565	6.531.498	934.393	7.465.891	80,40
2020	9.370.089	233.330	6.351.444	40.030	6.624.804	925.949	7.550.753	79,29

Fonte: MEC/SEEC, INEP. IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, anos diversos; IBGE, PNAD, 1976-2011; PNAD Contínua, 2012-2019; Censo Demográfico, 1960-2010; MEC, Censo da Educação Básica, 1991-2019.

Notas: 1) Sobre a data de referência da coleta dos dados de matrícula. Antes de 1964, matrículas gerais, isto é, matrículas coletadas ao longo de todo o ano letivo. De 1964 a 1980 e de 1983 a 1989, matrículas de início do ano letivo (sem especificação de data); de 1981 a 1983, a data de referência para a coleta dos dados de matrícula é 30 de abril. De 1991 a 1995, não foi encontrada a informação sobre a data de referência. De 1996 a 2006, a data de referência é a última quarta-feira de março, conforme especificado pela Portaria MEC n. 1.496, de 6 de dezembro de 1995. A partir de 2007, a data de referência é a última quarta-feira de maio, conforme especificado pela Portaria MEC n. 264, de 26 de março de 2007.

2) Não inclui matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas, nem matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem da EJA, do Supletivo e de Madureza Colegial. Antes de 1971, corresponde as matrículas de todos os ramos do ensino do 2º ciclo do ensino médio (ciclo colegial). Após 1971 e até 1996, corresponde as matrículas do 2º grau. A partir de 1997, são incluídas as matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado).

3) Ano 1980: Inclusive 2.930 matrículas, não especificadas por dependência administrativa, sendo: 104 em Rondônia, 315 no Rio de Janeiro e 2.511 em São Paulo.

4) Ano 1986: Não foram contabilizados os dados de Goiás e, para o Piauí, foram utilizados os dados da Secretaria de Educação da Universidade Federal no Estado do Piauí.

5) Ano 1987: As matrículas totais incluem 831 matrículas no início do ano, não especificadas por dependência administrativa, sendo 256 no Piauí, 518 no Ceará e 57 na Bahia.

Tabela XI – Distribuição das matrículas do ensino médio, por tipo* de ensino – Brasil, 1960-2018**

Ano	Número absoluto de matrículas	Propedêutico	Técnico	Normal
1960	267.144	113.570	88.811	64.763
1961	301.137	125.327	103.389	72.421
1962	335.761	138.272	114.705	82.784
1963	396.596	156.347	130.364	109.885
1964	439.030	167.242	140.603	131.185
1965	509.110	189.576	149.844	169.690
1966	593.413	224.153	159.672	209.588
1967	688.302	261.911	180.117	246.274
1968	801.075	311.255	208.028	281.792
1969	910.210	394.842	241.001	274.367
1970	1.003.475	462.366	278.419	262.690
1971	1.119.421	549.343	321.280	248.798
1973	1.477.650	689.786	510.485	277.379
1985	3.016.138	998.725	1.272.306	591.883
1995*	5.374.831	2.921.832	1.632.918	820.252
1996	5.739.077	3.235.433	1.664.157	839.487
1997	6.405.057	4.023.356	1.555.127	826.574
1998	6.968.531	5.072.010	1.154.896	741.625
1999**	7.769.199	6.389.974	763.948	615.411
2000	8.192.948	7.285.469	388.704	518.775
2001	8.398.008	8.029.455	183.191	185.362
2002	8.710.584	8.344.205	103.539	262.840
2003	9.072.942	8.709.672	58.318	304.952
2004	9.169.357			350.216
2005	9.031.302	8.566.968	40.629	423.705
2006	8.906.820	8.330.631	61.808	514.381
2007	8.372.175	8.076.072	86.585	209.518
2008	8.368.868	8.039.695	132.562	196.611
2009	8.338.423	7.967.981	175.854	194.588
2010	8.358.647	7.960.337	215.773	182.537
2011	8.401.829	7.979.293	257.736	164.800
2012	8.377.942	7.945.765	298.569	133.608
2013	8.314.048	7.855.385	338.417	120.246
2014	8.301.380	7.833.168	366.988	101.224
2015	8.076.150	7.590.465	391.766	93.919
2016	8.133.040	7.601.197	429.010	102.833
2017	7.930.384	7.376.065	459.526	94.793
2018	7.709.929	7.125.365	505.791	78.773
2019	7.465.891	6.842.713	558.956	64.222
2020	7.550.753	6.862.064	620.563	68.126

Fonte: Censo da educação básica 1995-2020. Serviço de Estatística da Educação e Cultura em Estatísticas da educação nacional 1960-1971; MEC/SG/SEPLAN/SEEC extraído de (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987, p. 8); IBGE, Anuário estatístico do Brasil 1975. Notas: (1) Dados de 2010 e 2015 são referentes a apenas o ensino regular.

* Em 1995, os microdados apresentam uma discrepância de 171 matrículas do total em relação à soma dos tipos de ensino médio.

** Em 1999, os microdados apresentam uma discrepância de 134 matrículas do total em relação à soma dos tipos de ensino médio.

*** cf. nota 178.

Tabela XII – Número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, por etapa educativa e dependência administrativa – Brasil, 2004-2020

Ano	Total		Associada ao ensino médio*		Curso técnico concomitante		Curso técnico subsequente		
	Total	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2004	1.165.658	662.787	502.871	316.610	33.606	161.905	188.449	184.272	280.816
2005	1.171.597	698.336	473.261	402.987	61.347	145.360	146.161	149.989	265.753
2006	1.320.879	812.113	508.766	475.451	100.738	153.240	179.363	183.422	228.665
2007	997.258	592.038	405.220	269.679	26.424	161.707	160.574	160.652	218.222
2008	1.129.584	666.161	463.423	302.099	27.074	203.768	178.798	160.294	257.551
2009	1.232.675	723.723	508.952	340.266	30.176	186.694	120.363	196.763	358.413
2010	1.323.663	771.141	552.522	368.891	29.419	104.539	112.631	297.711	410.472
2011	1.416.520	829.377	587.143	395.471	27.065	94.679	94.133	339.227	465.945
2012	1.496.569	858.994	637.575	402.413	29.764	106.300	134.216	350.281	473.595
2013	1.561.677	865.115	696.562	427.481	31.182	109.392	200.826	328.242	464.554
2014	1.843.292	882.398	960.894	435.221	32.991	115.144	213.596	332.033	714.307
2015	1.787.229	945.770	841.459	456.556	29.129	93.957	184.255	395.257	628.075
2016	1.742.614	1.002.256	740.358	506.574	25.269	97.817	231.216	397.865	483.873
2017	1.756.763	1.021.748	735.015	531.379	22.940	100.249	227.824	390.120	484.251
2018	1.833.772	1.082.557	751.215	562.280	22.284	124.195	230.151	396.082	498.780
2019	1.838.224	1.071.025	767.199	602.656	20.522	97.576	154.645	370.793	592.032
2020	1.861.556	1.145.096	716.460	665.780	22.909	88.731	147.589	390.585	545.962

Fonte: Censo da educação básica 2004-2020.

Notas: (1) A partir de 2007, inclui cursos especiais (educação especial), seguindo a prática adotada pelas sinopses da educação básica desde 2010.

* Inclui as matrículas do ensino médio integrado ao técnico e do ensino médio normal/magistério.

Tabela XIII – Número total de egresso do ensino médio e número total de ingresso nos cursos de graduação, por modalidade de ensino e categoria administrativa das IES – Brasil, 1991-2019

Ano	Concluintes do ensino médio(ano-1)	Graduação presencial						Graduação a distância						
		IES Pública*			Total	IES Privada	Total	IES Pública*			Total	IES Privada	Total	
		Federal	Estadual	Municipal				Federal	Estadual	Municipal				
1991	639.008	75.144	50.696	26.816	152.656	295.273	447.929							
1992	666.367	79.344	53.081	27.921	160.346	272.701	433.047							
1993	721.857	81.033	53.789	28.811	163.633	299.971	463.604							
1994	817.556	82.816	57.211	29.421	169.448	323.476	492.924							
1995	917.298	79.292	58.378	29.260	166.930	366.758	533.688							
1996	959.545	87.086	60.271	30.527	177.884	362.091	539.975							
1997	1.163.788	99.569	68.209	38.219	205.997	452.340	658.337							
1998	1.330.150	101.257	75.225	43.661	220.143	508.299	728.442							
1999	1.535.943	117.688	90.286	33.185	241.159	625.449	866.608							
2000**	1.786.827	134.314	101.030	25.770	261.114	774.636	1.035.750	1.581	3.706	0	5.287	0	5.287	
2001	1.836.130	139.105	106.387	29.324	274.816	931.457	1.206.273	4.490	2.128	0	6.618	0	6.618	
2002	1.855.419	142.585	141.559	36.210	320.354	1.090.854	1.411.208	6.258	7.458	0	13.716	6.969	20.685	
2003	1.884.874	150.211	127.789	43.689	321.689	1.218.742	1.540.431	3.182	534	0	3.716	10.517	14.233	
2004	1.851.834	160.846	152.203	44.930	357.979	1.263.429	1.621.408	4.274	1.686	143	6.103	18.338	24.441	
2005	1.879.044	143.731	141.527	46.107	331.365	1.346.723	1.678.088	4.475	25.133	1.244	30.852	96.162	127.014	
2006	1.858.615	161.509	130.551	43.707	335.767	1.417.301	1.753.068	15.723	13.085	3.819	32.627	179.619	212.246	
2007		172.334	120.095	43.794	336.223	1.472.747	1.808.970	22.122	56.352	2.418	80.892	249.201	330.093	
2008	1.749.731	186.043	126.820	39.752	352.615	1.521.191	1.873.806	25.140	156.130	4.589	185.859	277.234	463.093	
2009	1.761.425	223.624	120.351	35.159	379.134	1.353.479	1.732.613	30.018	13.074	94	43.186	289.283	332.469	
2010	1.797.337	269.216	134.932	31.562	435.710	1.366.191	1.801.901	33.143	6.481	550	40.174	340.154	380.328	
2011	1.793.167	282.007	138.990	35.638	456.635	1.458.463	1.915.098	26.497	7.059	489	34.045	397.552	431.597	
2012	1.825.980	300.453	144.811	18.639	463.903	1.740.553	2.204.456	33.759	7.792	0	41.551	501.082	542.633	
2013	1.877.960	299.203	139.624	18.477	494.940	1.732.605	2.227.545	26.064	3.218	0	36.906	478.499	515.405	
2014	1.838.101	311.536	142.096	14.514	504.627	1.878.483	2.383.110	35.455	6.520	45	43.915	683.823	727.738	
2015	1.913.013	322.083	146.270	13.255	504.038	1.721.625	2.225.663	14.010	15.434	117	30.323	664.236	694.559	
2016	1.870.156	327.474	144.532	13.343	505.002	1.637.461	2.142.463	15.512	7.259	138	24.490	818.691	843.181	
2017	1.829.076	329.560	146.591	22.750	502.621	1.650.131	2.152.752	50.976	35.074	915	86.965	986.532	1.073.497	
2018	1.931.434	339.900	154.584	16.328	518.293	1.554.321	2.072.614	22.105	39.497	1.041	62.643	1.310.678	1.373.321	
2019	1.885.206	346.156	157.471	16.085	526.834	1.514.302	2.041.136	16.402	14.874	1.183	32.459	1.559.725	1.592.184	

Fonte: MEC-Inep; Censo da Educação Básica 1990-2018; Censo Escolar Superior 1991-2019.

Notas: * Foi acrescido ao total de ingressantes das IES Públicas a categoria administrativa “especial”. De acordo com o Glossário do Censo da Educação Superior 2013 (INEP, 2014, p. 4), enquadra-se nessa categoria “a instituição de educação superior criada por lei, estadual ou municipal, e existente na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto, não gratuita”.

** Somente a partir de 2000 os microdados do Censo da Educação Superior apresentam dados sobre a Graduação a Distância.

Tabela XIV – Número de Microempreendedores Individuais – Brasil, 2009-2021

Mês	Optantes MEI	Mês	Optantes MEI	Mês	Optantes MEI
jul. 2009	1.256	ago. 2013	3.341.407	set. 2017	7.509.837
ago. 2009	8.191	set. 2013	3.436.469	out. 2017	7.608.605
set. 2009	15.790	out. 2013	3.534.243	nov. 2017	7.695.547
out. 2009	24.982	nov. 2013	3.613.740	dez. 2017	7.738.590
nov. 2009	35.877	dez. 2013	3.659.781	jan. 2018	7.851.685
dez. 2009	44.188	jan. 2014	3.812.887	fev. 2018	6.584.744
jan. 2010	70.278	fev. 2014	3.823.649	mar. 2018	6.701.750
fev. 2010	116.102	mar. 2014	3.899.293	abr. 2018	6.823.885
mar. 2010	177.761	abr. 2014	3.995.600	maio 2018	6.944.065
abr. 2010	230.578	maio 2014	4.077.766	jun. 2018	7.047.538
maio 2010	293.450	jun. 2014	4.160.417	jul. 2018	7.167.054
jun. 2010	345.636	jul. 2014	4.234.025	ago. 2018	7.305.603
jul. 2010	410.932	ago. 2014	4.342.585	set. 2018	7.425.621
ago. 2010	477.778	set. 2014	4.430.764	out. 2018	7.562.420
set. 2010	545.318	out. 2014	4.527.267	nov. 2018	7.675.461
out. 2010	648.629	nov. 2014	4.606.912	dez. 2018	7.739.452
nov. 2010	732.651	dez. 2014	4.653.080	jan. 2019	7.892.821
dez. 2010	771.715	jan. 2015	4.724.578	fev. 2019	8.029.241
jan. 2011	843.734	fev. 2015	4.788.964	mar. 2019	8.154.678
fev. 2011	903.173	mar. 2015	4.876.141	abr. 2019	8.301.074
mar. 2011	960.393	abr. 2015	4.964.402	maio 2019	8.428.241
abr. 2011	1.016.855	maio 2015	5.054.458	jun. 2019	8.551.177
maio 2011	1.088.611	jun. 2015	5.147.807	jul. 2019	8.708.136
jun. 2011	1.166.106	jul. 2015	5.228.029	ago. 2019	8.871.564
jul. 2011	1.265.510	ago. 2015	5.352.426	set. 2019	9.031.164
ago. 2011	1.353.706	set. 2015	5.451.240	out. 2019	9.202.873
set. 2011	1.442.282	out. 2015	5.545.935	nov. 2019	9.344.777
out. 2011	1.524.107	nov. 2015	5.634.133	dez. 2019	9.430.438
nov. 2011	1.603.372	dez. 2015	5.680.614	jan. 2020	9.605.168
dez. 2011	1.656.953	jan. 2016	5.767.835	fev. 2020	9.749.416
jan. 2012	1.770.394	fev. 2016	5.846.636	mar. 2020	9.918.983
fev. 2012	1.848.752	mar. 2016	5.940.042	abr. 2020	10.038.514
mar. 2012	1.949.825	abr. 2016	6.019.824	maio 2020	10.158.857
abr. 2012	2.029.590	maio 2016	6.110.453	jun. 2020	10.323.426
maio 2012	2.124.606	jun. 2016	6.196.314	jul. 2020	10.518.285
jun. 2012	2.208.558	jul. 2016	6.286.793	ago. 2020	10.694.175
jul. 2012	2.300.769	ago. 2016	6.386.763	set. 2020	10.900.457
ago. 2012	2.394.801	set. 2016	6.444.952	out. 2020	11.084.592
set. 2012	2.475.063	out. 2016	6.540.843	nov. 2020	11.255.656
out. 2012	2.562.694	nov. 2016	6.612.304	dez. 2020	11.316.853
nov. 2012	2.631.468	dez. 2016	6.649.896	jan. 2021	11.528.506
dez. 2012	2.665.605	jan. 2017	6.753.035	fev. 2021	11.722.017
jan. 2013	2.736.144	fev. 2017	6.840.950	mar. 2021	11.916.041
fev. 2013	2.808.547	mar. 2017	6.937.651	abr. 2021	12.086.258
mar. 2013	2.888.188	abr. 2017	7.012.543	maio 2021	12.264.211
abr. 2013	2.976.102	maio 2017	7.119.432	jun. 2021	12.446.675
maio 2013	3.065.628	jun. 2017	7.210.745	jul. 2021	12.569.603
jun. 2013	3.144.962	jul. 2017	7.310.314	ago. 2021	12.693.447
jul. 2013	3.246.907	ago. 2017	7.423.060		

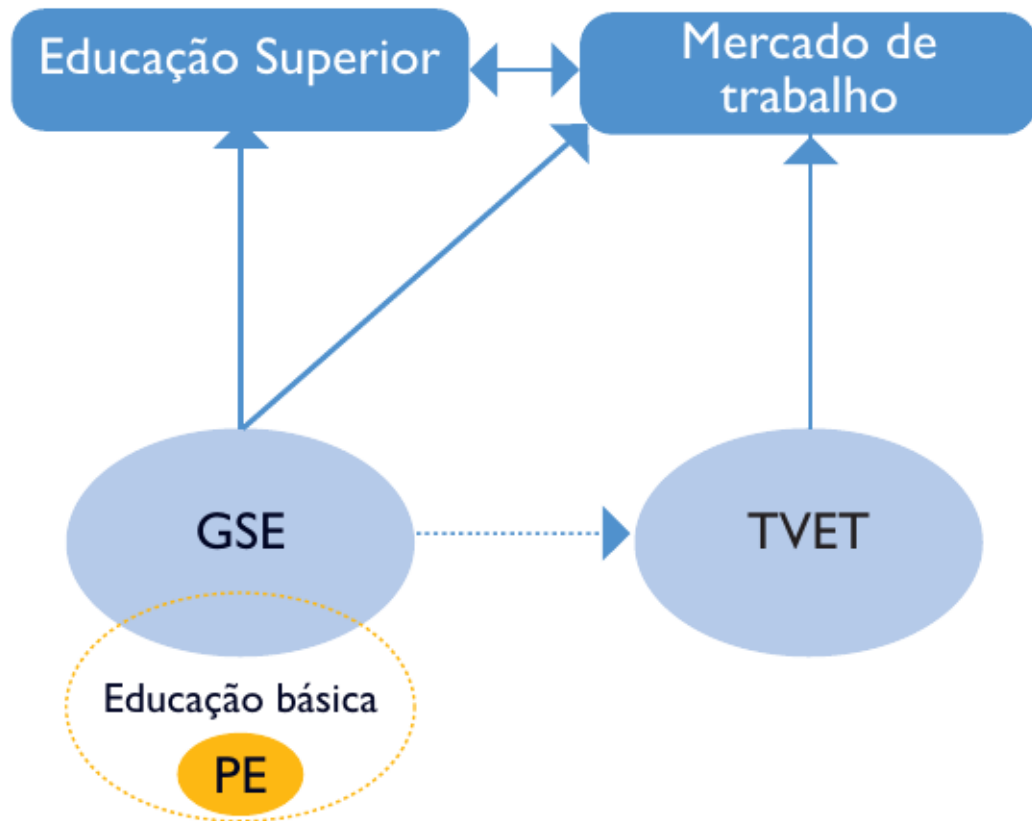
Fonte: elaboração própria a partir de dados de SIMEI/Receita Federal/ME.

Nota: (1) A acentuada queda observada no começo de 2018 decorre da baixa das inscrições dos Microempreendedores Individuais inadimplentes (RECEITA FEDERAL, 2018).

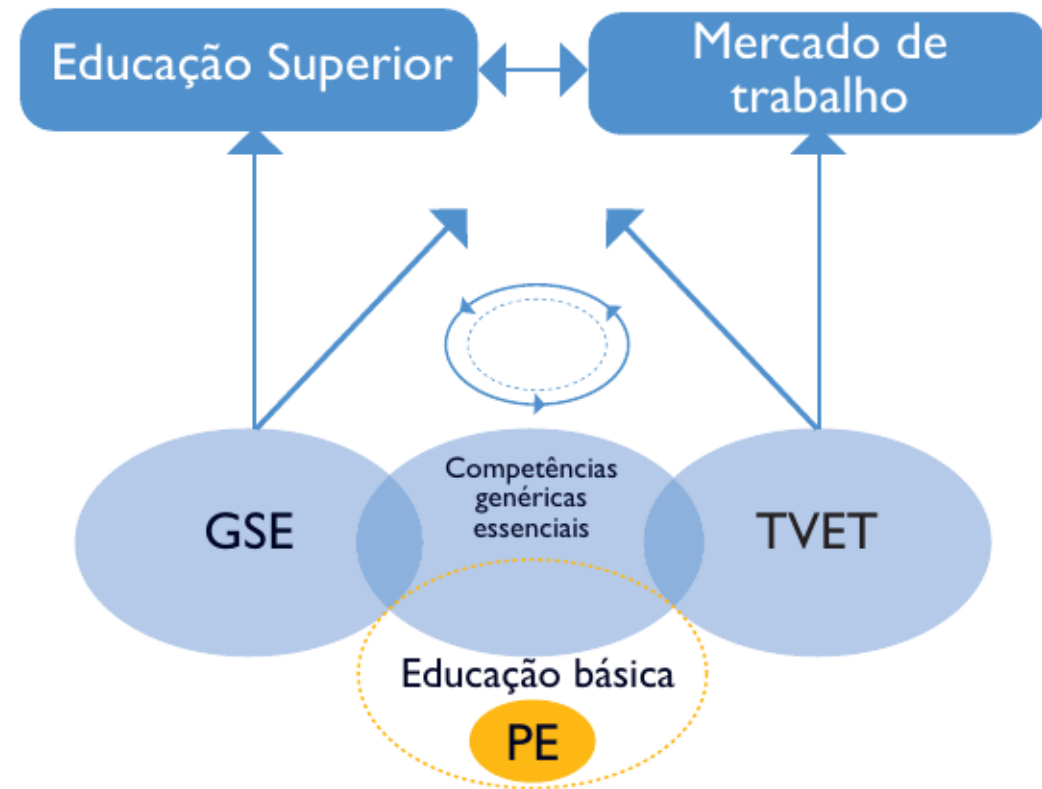
Anexo

Figura I – Articulação entre educação secundária geral e educação técnico-profissional e treinamento: situação atual e visão para o futuro

Situação atual

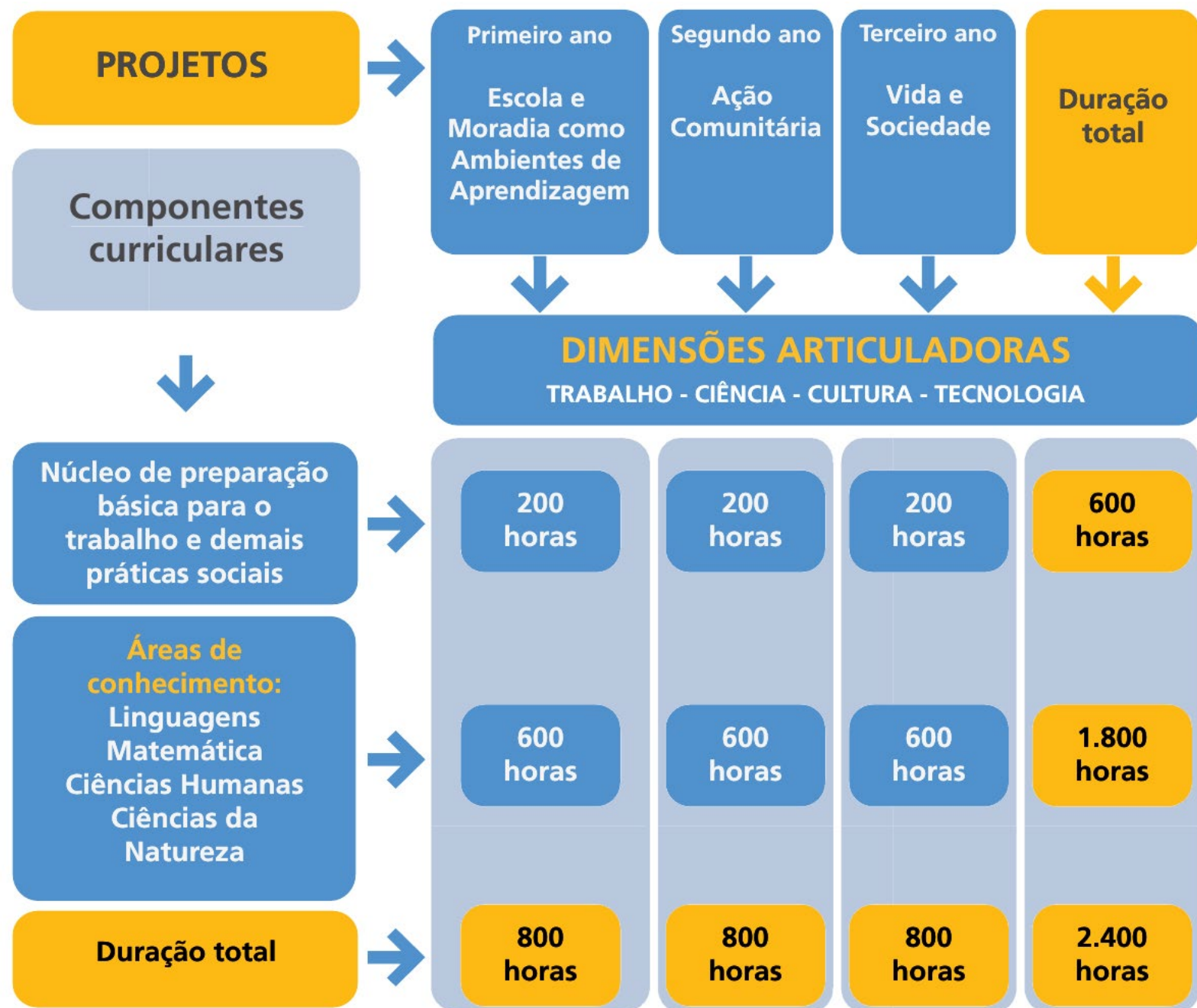


Visão para o futuro



PE – Educação primária • GSE – Educação secundária geral • TVET – Educação técnico-profissional e treinamento

Figura II – Possível estrutura e organização do currículo de ensino médio



Fonte: figura extraída de (UNESCO, 2011, p. 13).

Quadro I – Quadro comparativo entre o PL n. 6.840/2013 e a Lei n. 13.415/2017

	PL n. 6.840/13	Lei n. 13.415/2013
Carga horária e tempo integral	<p>Art. 35-A. A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 4º A contar da publicação desta Lei, os sistemas de ensino deverão implantar a jornada escolar prevista no art. 35-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme disposto no art. 2º desta Lei, mediante o atendimento: I – do mínimo de 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, de forma a abranger pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas, no prazo de dez anos; e II – da totalidade das matrículas do ensino médio, de forma a abranger todas as escolas, no prazo de vinte anos.</p>	<p>Art. 24.</p> <p>I – A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.</p> <p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>
Base nacional comum	<p>§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º,</p> <p>§ 6º A ênfase na formação por áreas do conhecimento ou profissional não exclui componentes e conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios, construídos e sistematizados, implicando o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.</p>	<p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia.</p> <p>§ 3º O ensino da Língua portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</p> <p>§ 4º Os currículos do 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>

	PL 6.840/13	Lei 13.415/2013
Ensino noturno	<p>Art. 35-B. O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino.</p> <p>§2º Somente serão admitidos no ensino médio noturno os alunos maiores de dezoito anos.</p>	<p>§2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.</p>
Áreas de conhecimento	<p>Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I – Linguagens;</p> <p>II – Matemática;</p> <p>III – Ciências da natureza; e</p> <p>IV – Ciências Humanas.</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – Linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – Formação técnica e profissional.</p> <p>§1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p>
Mudança curricular	<p>§4º A inclusão de novos conteúdos e componentes curriculares no ensino médio ficará submetida a deliberação do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>§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.</p>
Formação docente	<p>§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das áreas do conhecimento, conforme disposto no art. 36.</p>	<p>§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.</p>

	PL 6.840/13	Lei 13.415/2013
Itinerários formativos	<p>§5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos:</p> <p>I – ênfase em Linguagens; II – ênfase em Matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; V – formação profissional.</p> <p>§7º É permitido ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa.</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.</p> <p>§5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.</p>
Avaliação externa	<p>§12. 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, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma do regulamento.</p>	<p>§6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.</p>

Fonte: quadro extraído de (CORTI, 2019, p. 7-9).

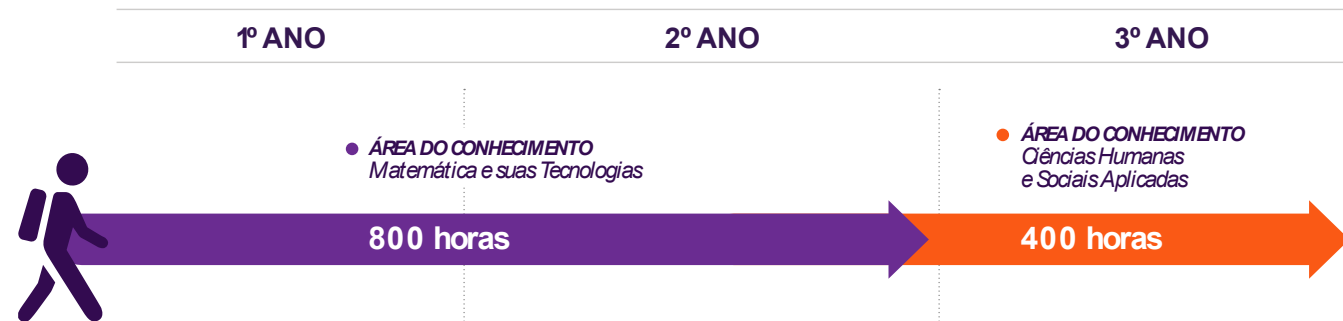
Figura III – Possibilidades para os itinerários formativos

POSSIBILIDADES PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os exemplos abaixo ilustram algumas das possibilidades de itinerários que as redes e escolas podem construir no Novo Ensino Médio.

EXEMPLO 1

Neste exemplo, o estudante realiza dois itinerários de forma sequencial. Primeiro um itinerário na área de Matemática e suas Tecnologias e, em seguida, outro na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



EXEMPLO 2

Neste exemplo, o estudante realiza um único itinerário integrado, que mobiliza conhecimentos de Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias. O estudante faz a escolha pelo itinerário apenas no 2º ano.



EXEMPLO 3

Neste exemplo, o estudante realiza primeiro uma Formação Técnica e Profissional e, em seguida, realiza um Itinerário na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e uma Formação Técnica e Profissional concomitante no 2º ano. É possível também cursar dois (ou mais) itinerários de forma paralela sem que eles sejam integrados.



Figura IV– Possibilidades de escolha nos itinerários

POSSIBILIDADE DE ESCOLHA NOS ITINERÁRIOS:

As unidades ofertadas em um itinerário podem ser obrigatórias para todos os estudantes ou eletivas, no sentido de que o estudante pode optar por algumas unidades de uma lista, desde que cumpra uma carga horária mínima.

Neste contexto, as redes podem escolher compor seus itinerários com unidades: i) apenas obrigatórias; ii) obrigatórias e eletivas; ou iii) apenas eletivas. O esquema abaixo ilustra algumas dessas possibilidades:

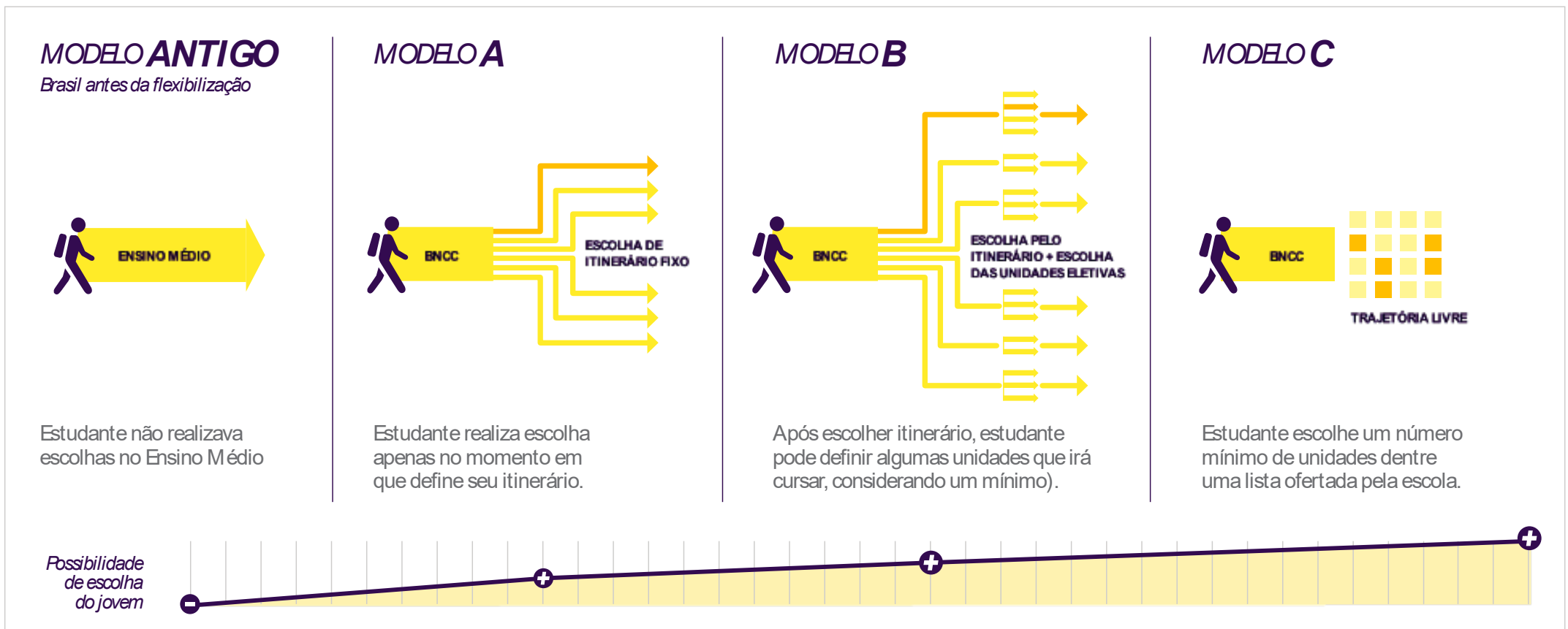


Figura V- Classificação geral do ensino no Brasil em 1950

M. E. S. - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
 CLASSIFICAÇÃO GERAL DO ENSINO NO BRASIL

BASEADA NA RESOLUÇÃO 76, DO CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E
 NO ESQUEMA GERAL DO ENSINO
 DO SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

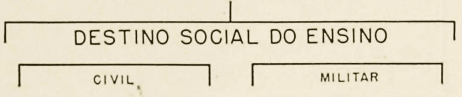
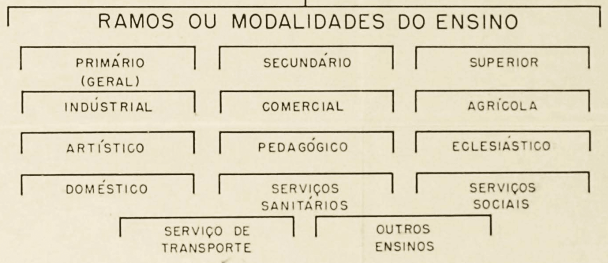
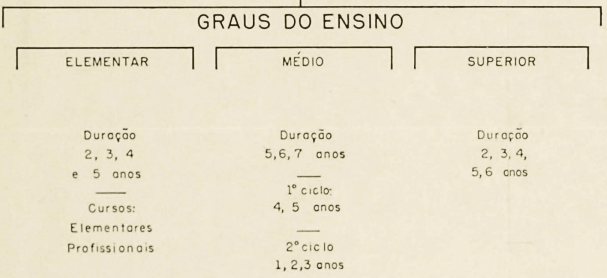
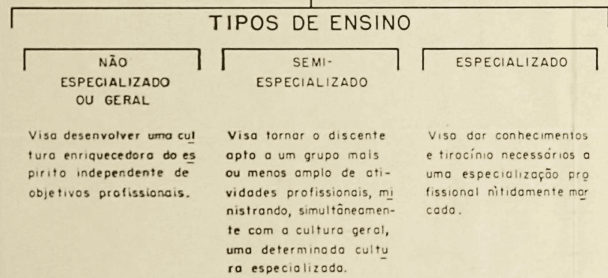
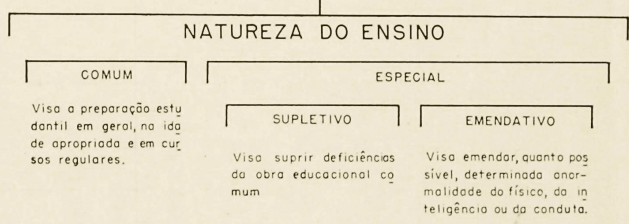
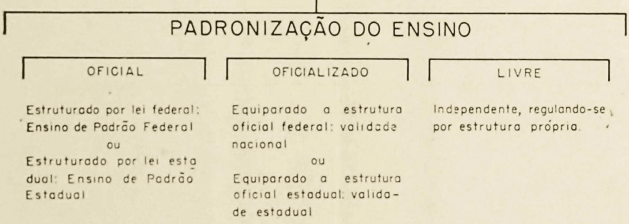
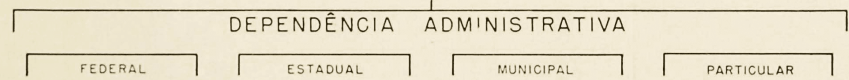
1950

ENSINO PRIMÁRIO GERAL

É o ensino comum ou supletivo que ministra conhecimentos primários gerais sem visar, nem exclusiva nem preponderantemente, uma formação profissional. Nêle se incluem os cursos pré-primário, primário fundamental e primário complementar.

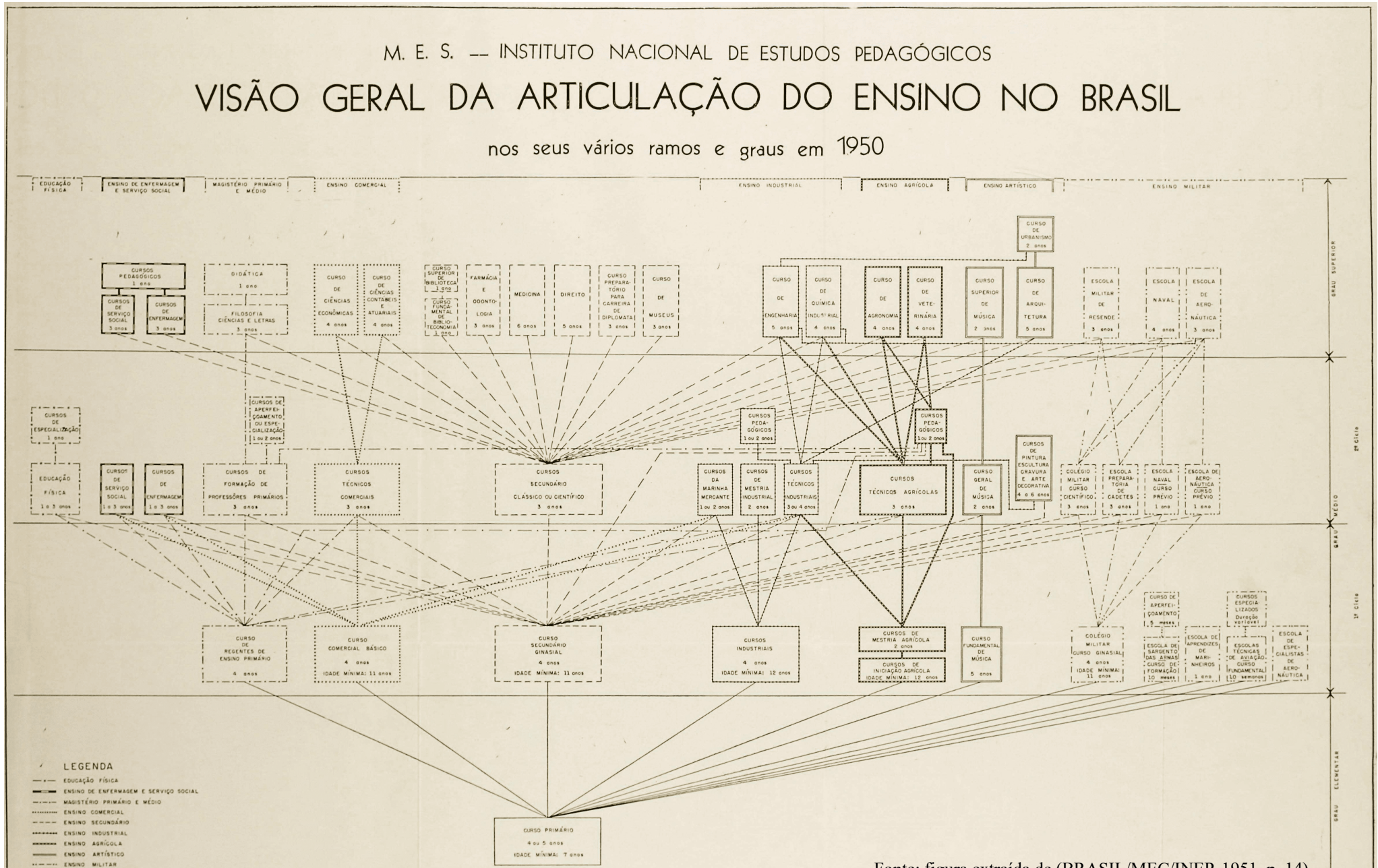
ENSINO NÃO-PRIMÁRIO

Excluído o Ensino Primário geral todos os demais ensinos do Brasil são classificados como Ensino não primário. Nêle se incluem o ensino elementar ligado à formação profissional, o ensino médio e o superior.



Fonte: figura extraída de (BRASIL/MEC/INEP, 1951, p. 13).

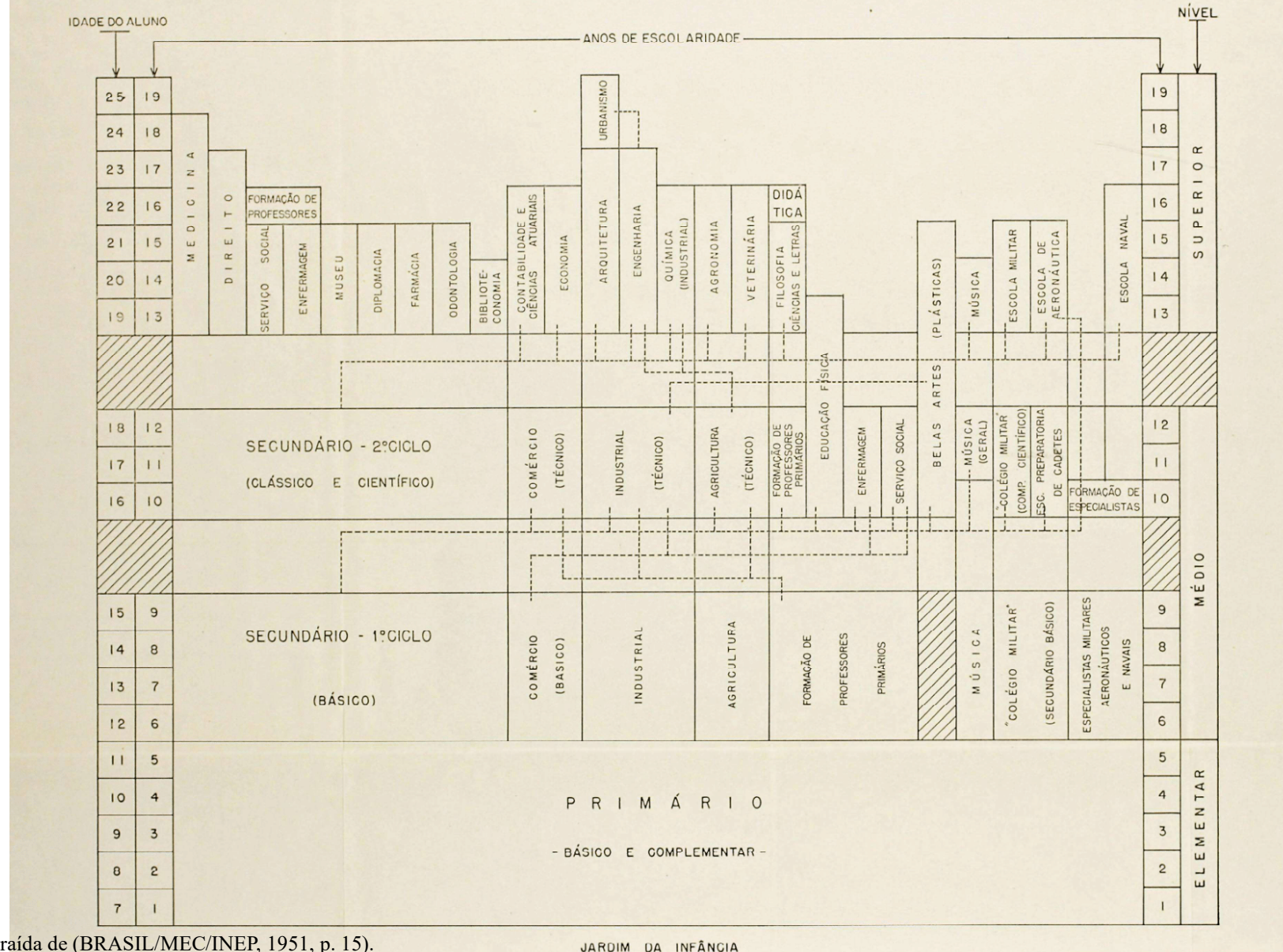
Figura VI- Visão geral da articulação do ensino no Brasil nos seus vários ramos e graus em 1950



Fonte: figura extraída de (BRASIL/MEC/INEP, 1951, p. 14).

Figura VII- Organização da educação no Brasil em 1950

M. E. S. - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - 1950
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL



Fonte: figura extraída de (BRASIL/MEC/INEP, 1951, p. 15).