

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA ALVES VIRGÍNIO BARCELOS

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E BOWE**

UBERABA/MG

2024

ANDRÉA ALVES VIRGÍNIO BARCELOS

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E BOWE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaísa Haber Faleiros

UBERABA/MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- B235r Barcelos, Andréa Alves Virgínio.
A reforma do ensino médio no contexto brasileiro: uma investigação a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe / Andréa Alves Virgínio Barcelos. – Uberaba, 2024.
102 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientadora: Profa. Dra. Thaísa Haber Faleiros.
1. Ensino médio. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Pedagogia. I. Faleiros, Thaísa Haber. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 373

Andréa Alves Virgínio Barcelos

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA
INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E BOWE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 07/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br THAISA HABER FALEIROS
Data: 07/10/2024 16:05:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Thaisa Haber Faleiros
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS
Data: 07/10/2024 16:29:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Adriano Eurípedes Medeiros
Martins
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro.

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO ZANQUETA DE SOUZA
Data: 07/10/2024 16:11:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Aos meus filhos, Vitor e Luísa. Vocês são a fonte de inspiração para enfrentar todos os obstáculos e chegar à finalização deste curso de Mestrado.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado a oportunidade de estar realizando um sonho, me iluminando e me dando forças para conseguir finalizar mais esta etapa em minha vida.

Aos meus pais, Hilda e Manoel, por sempre me incentivarem a crescer também profissionalmente, por terem me ensinado qual o melhor caminho sempre a ser seguido.

Aos meus filhos, Vitor e Luísa, fonte de inspiração nos dias tão difíceis e por entenderem as ausências e o nervosismo.

Ao meu esposo Keilo pelo apoio e compreensão.

Aos amigos e familiares que sempre me incentivaram a trilhar novos horizontes.

Agradeço especialmente a minha orientadora Dr. Thaísa Haber Faleiro, a qual externo minha admiração, gratidão e respeito. Sempre disposta a me auxiliar, não medindo esforços durante todo o tempo do Mestrado para me orientar, me atender e me aconselhar, sempre muito ponderada e sábia em suas palavras. Muito obrigado pelo tempo dispendido e pelos ensinamentos. Durante todo esse percurso aprendi muito com você.

Agradeço aos professores, Dr. Tiago Zanqueta de Souza, por ter feito considerações importantes na etapa da qualificação e por agora fazer parte da banca de defesa juntamente com o professor Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins.

Agradeço ao Programa Trilhas Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pelo incentivo a formação do servidor.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado que se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, a partir da linha dois “Processos Educacionais e seus Fundamentos” e foi financiado pelo Projeto Trilha de Futuro - Educadores, da Secretaria de Estado da Educação do estado de Minas Gerais. O objeto da pesquisa consistiu na política de reforma do Ensino Médio no Brasil, especificamente a implementada pela Lei nº 13.415 de 2017 e seus corolários. O problema da pesquisa envolveu saber se os paradigmas e discursos que nortearam a trajetória da reforma, ao promover a flexibilização do currículo, estavam mais alinhados às influências políticas de caráter elitista ou se, de fato, a reforma representou, conforme suas próprias assertivas, uma forma atrativa para os estudantes, de acordo com seus projetos de vida, e suas respectivas culturas, respeitando assim o direito de todos os jovens a uma formação escolar de qualidade (sobretudo para os oriundos da classe trabalhadora). Portanto, o objetivo geral deste trabalho é apresentar e analisar o percurso de elaboração e implementação da Reforma do Ensino Médio brasileiro, desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, até a aprovação do PL nº 5.230/2023, no intuito de identificar as forças em disputa nessa política pública. O objetivo geral se desdobrou em quatro objetivos específicos, quais sejam: descortinar o contexto de influência da Reforma (onde ocorrem as negociações para implementação da política), analisar quais as forças políticas se materializam no texto da lei, apontar os desafios e possibilidades da Reforma no contexto da prática, e apresentar as reconfigurações da política de Reforma do Ensino Médio pelo Governo eleito no Brasil em 2022. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com finalidade explicativa, a partir de uma análise documental-bibliográfica. Essa abordagem permitiu embasar teoricamente o estudo, fornecendo aporte conceitual e permitindo a identificação de lacunas e tendências na literatura existente. A abordagem teórico-metodológica se fundamentou no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992, 2011) a partir de Mainardes (2006) e foi pensada de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2015; 2021a; 2021b). Entende-se que a presente pesquisa de Mestrado contribui para o debate sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil fornecendo incentivos para futuras reflexões e aprimoramentos na política educacional do país.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Políticas Públicas Educacionais; Ciclo de Políticas de Ball e Bowe; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This work is the result of a Master's research project developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the University of Uberaba, based on the second line “Educational Processes and their Foundations” and was funded by the Trilha de Futuro Project - Educators, of the State Department of Education of the state of Minas Gerais. The object of the research consisted of the reform policy of Secondary Education in Brazil, specifically that implemented by Law n° 13.415 of 2017 and its corollaries. The research problem involved knowing whether the paradigms and discourses that guided the trajectory of the reform, by promoting the flexibility of the curriculum, were more aligned with political influences of an elitist nature or whether, in fact, the reform represented, according to its own assertions, an attractive way for students, in accordance with their life projects, and their respective cultures, thus respecting the right of all young people to a quality school education (especially for those from the working class). Therefore, the general objective of this work is to present and analyze the path of elaboration and implementation of the Brazilian High School Reform, from the enactment of Provisional Measure n° 746/2016, later converted into Law n° 13.415/2017, until the approval of Bill n° 5.230/2023, in order to identify the forces in dispute in this public policy. The general objective was divided into four specific objectives, namely: to uncover the context of influence of the Reform (where negotiations for the implementation of the policy take place), to analyze which political forces materialize in the text of the law, to point out the challenges and possibilities of the Reform in the context of practice, and to present the reconfigurations of the High School Reform policy by the Government elected in Brazil in 2022. The research had a qualitative approach, of an applied nature, with an explanatory purpose, based on a documentary-bibliographic analysis. This approach allowed to theoretically support the study, providing conceptual support and allowing the identification of gaps and trends in the existing literature. The theoretical-methodological approach was based on the policy cycle of Ball and Bowe (1992, 2011) based on Mainardes (2006) and was designed according to the Historical-Critical Pedagogy of Dermeval Saviani (2015; 2021a; 2021b). It is understood that this Master's research contributes to the debate on the Reform of Secondary Education in Brazil, providing incentives for future reflections and improvements in the country's educational policy.

Keywords: Secondary Education Reform; Educational Public Policies; Ball and Bowe Policy Cycle; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contextos do Processo de Formulação de uma Política	31
Figura 2 - Quadro Resumo de Desempenho no IDEB-Brasil (2005-2021)	52
Figura 3 - Sequência de Tramitação da Medida Provisória.....	62
Figura 4 - Matrículas na Educação Profissional (2022)	71
Figura 5 - Matrícula de Alunos em Tempo Integral (2022)	71
Figura 6 - Formação Básica para o Ano de 2022 - Ensino Médio Diurno	73
Figura 7 - Itinerário Formativo para o Ano de 2022 - Ensino Médio Diurno	74
Figura 8 - Matriz Curricular Ensino Médio Regular Diurno da Rede Estadual de MG.....	75
Figura 9 - Número de Turmas Previstas para o 2º Ano em 2023 (SEE/MG).....	77
Figura 10 - Aprofundamento nas 4 Áreas do Conhecimento nas Escolas Estaduais de MG para o Ensino Médio Regular Diurno.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento de Produções Acadêmicas	22
Tabela 2 - Resultado IDEB (2005-2023).....	52
Tabela 3 - Resultado PISA 2022 x Investimentos Anual por Aluno.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos Trabalhos Selecionados como Corpus	24
Quadro 2 - Documentos Oficiais que foram Analisados no Trabalho	27
Quadro 3 - Representantes dos Órgãos que Participaram das Audiências Públicas	64
Quadro 4 - Eletivas para o Ano de 2022 - Rede Estadual de MG.....	74
Quadro 5 - Principais mudanças conforme a Lei 14.945/2024.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC	Carta Aberta da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AID	Agency for International Development
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa	20
1.2 <u>Percurso Metodológico da Pesquisa</u>	30
1.2.1 O Ciclo de Políticas de Ball e Bowe.....	30
1.2.2 Pedagogia Histórico-Crítica	34
2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2016-2017)	40
2.1. <u>Histórico do Ensino Básico no Brasil: Desde o Império até o Advento da Constituição Federal de 1988</u>	40
2.2. <u>O Ensino no Brasil após a Promulgação da Constituição Federal de 1988 até o fim do Governo Dilma Rousseff</u>	47
2.3. <u>A Reforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer</u>	53
2.3.1 <u>O Contexto de Influência da Medida Provisória nº 746 e de seus Corolários</u>	54
2.3.2 <u>Texto Oficial da Política (2016-2017)</u>	56
2.3.3 <u>Análise dos Discursos Envolvidos</u>	62
3 CONTEXTO DA PRÁTICA	67
3.1. <u>Desafios e Particularidades de Implementação</u>	68
3.2. <u>Impactos Iniciais e Repercussões no Campo Educacional em Minas Gerais</u>	71
3.3. <u>Adaptações e Reconfigurações da Política de Reforma do Ensino Médio (2023-2026)</u>	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97

MEMORIAL

Nasci na cidade de Uberlândia e, aos dez anos de idade, mudei-me com minha família para o Distrito de Dolearina, também conhecido como Gameleira, pertencente ao município de Estrela do Sul. Aos 11 anos iniciei o ensino fundamental II, 5ª a 8ª série no período noturno, já que em Dolearina essa etapa da educação básica era oferecida apenas à noite. Para cursar o Ensino Médio tinha que ir até a sede do Município, que fica a 20 km de distância.

No ano de 2000, minha mãe, mulher simples, mas muito sábia, incentivou-me muito a fazer uma faculdade, em ter um “diploma”, ela sempre me dizia que o importante era me formar para poder trabalhar e ter minha independência. Comecei então a cursar Letras na cidade de Araguari. Claro que sempre temos planos maiores, mas quando não é possível torná-los realidade, a constância e o pé no chão é necessário. Durante 04 anos viajava um total de 100 km todos os dias, curso de Licenciatura escolhido, por eu ter mais afinidade com a Língua Portuguesa. Em 2006 comecei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na Escola Estadual Robert Kennedy, pois sempre me identifiquei em trabalhar para alunos desse nível de ensino. Em 2007 fiz pós-graduação em Supervisão Escolar. No ano de 2008 comecei a lecionar na Escola Estadual de Dolearina. No ano de 2012 tornei-me supervisora escolar efetiva na rede estadual de Minas Gerais, ano em que também me candidatei ao cargo de diretora escolar estando nele até hoje, completando assim 12 anos na gestão escolar. No ano 2015 realizei mais uma pós-graduação em inspeção escolar.

Estar então diretora sempre me fez pensar na educação como algo que venha a somar nas vidas desses estudantes, de fazê-los entender o quão necessário é concluir o 3º ano do Ensino Médio com qualidade, não só concluindo uma etapa obrigatória, mas também sair preparado para um ensino superior, para um curso técnico e até mesmo para o trabalho. Ao me deparar com os resultados das avaliações externas dos alunos concluintes do Ensino Médio, 3º ano, fiquei preocupada e ainda fico, pois os resultados demonstram realmente que nossos estudantes finalizam a Educação Básica sem os conhecimentos necessários. Mas também preocupada com os resultados dos estudantes do 9º ano, visto que temos estudantes que iniciam o Ensino Médio sem estarem alfabetizados, e me perguntava como seria o desempenho desse aluno nas aulas de Química, Física, Sociologia, Filosofia, alunos que não dominam as quatro operações, que não conseguem interpretar textos simples. Como é difícil para o professor regente de aulas trabalhar individualmente em uma sala com dois ou mais planos de aulas e

fazer um atendimento individualizado dentro de 50 minutos, sem contar que o estudante com dificuldade de aprendizagem se sente “envergonhado” por não saber.

Em 2016 recebemos a notícia de que o Ministério da Educação iria alterar o Ensino Médio e em 2017 a lei foi decretada. Apenas em 2021 começamos a entender melhor o que seria o tal “Novo Ensino Médio”, como seriam as mudanças para as turmas de 1º ano do Ensino Médio a partir de 2022.

Iniciei o ano de 2022 bastante preocupada com os rumos que tomaria o Ensino Médio, pois as mudanças ocorridas em seu currículo, ou seja, diminuir a carga horária da Base Nacional Comum, seria o caminho certo para a última etapa da educação básica, os itinerários formativos seriam a cereja do bolo. Percebemos que a formação dos docentes também foi bem precária, pois foram lançadas novas disciplinas e treinamentos apenas virtuais com aulas apenas assíncronas e materiais escassos.

No mesmo ano de 2022, o Governo de Minas Gerais lançou o projeto Trilhas de Futuro Educadores e vislumbrei a oportunidade de dar continuidade à minha formação acadêmica e profissional. Resolvi participar do processo seletivo na Uniube, propondo pesquisar justamente sobre essa reforma pois entendi que nesse cenário educacional em transformação, era importante a busca pelo conhecimento para enfrentar as novas demandas como gestora e como educadora.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado que se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniube, dentro da linha dois “Processos Educacionais e seus Fundamentos” e financiado pelo Projeto Trilha de Futuro - Educadores, da Secretaria de Estado de Educação do estado de Minas Gerais.

O objeto da pesquisa é a política pública de Reforma do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017 e seus corolários¹, a qual, de acordo com os discursos oficiais, foi feita para tornar essa etapa de ensino mais flexível e conectada às realidades dos estudantes. Em seu bojo, destacam-se duas mudanças importantes: a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (sete horas diárias) e a reformulação curricular do Ensino Médio a partir da divisão da carga horária, entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), como complementos obrigatórios do currículo escolar (Brasil, 2017). A intenção da reforma era diminuir o número de disciplinas e tornar atrativo cada itinerário formativo, já que escolhido de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, “supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora” (Ferretti, 2018, p. 28).

Mas antes mesmo da edição da MP 746/2016², que foi objeto de críticas também por sua origem autoritária, inclusive com “ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados” (Ferretti, 2018, p. 26), diversos movimentos sociais, associações científicas e organizações, comprometidos com a garantia do direito à educação, alertavam para

¹ Quando a pesquisa se iniciou em 2022, seu objeto era a trajetória da reforma do ensino médio implementada pela Lei nº 13.415 de 2017. Entretanto, como a pressão dos movimentos em defesa da educação levou o atual Governo federal a realizar uma consulta pública que teve como resultado a formulação de um projeto de lei de “reforma da reforma”, optou-se por dar continuidade na análise da reforma, enquanto política pública, não encerrada.

² A Medida Provisória nº 746 é “[...] a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei nº 13.415/2017, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados” (Ferretti, 2018, p. 26).

os potenciais efeitos negativos dela³. As principais críticas à Lei nº 13.415 de 2017 voltavam-se contra os itinerários formativos, que dependem de condições materiais específicas, que muitas vezes não estão presentes em algumas escolas e que dependem de professores com preparação adequada. Entretanto, o que parecia ser a questão mais preocupante refere-se aos riscos de que os processos de flexibilização curricular, em contextos de forte desigualdade, produzissem mais desigualdades, prejudicando estudantes mais vulneráveis.

Com a pressão dos movimentos em defesa da educação, o Governo Federal 2023-2026, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) editou a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (alterada pela Portaria MEC nº 479, de 17 de março de 2023) para “Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil”, profissionais da educação, estudantes, pesquisadores para a coleta de subsídios para a tomada de decisão acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

Os dados foram coletados no período de 9 de março a 6 de julho de 2023 e, no dia 7 de agosto de 2023, em coletiva de imprensa, o sumário com os principais resultados da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio foram apresentados pelo Ministro da Educação.

Os resultados dessa consulta e a pressão dos movimentos em defesa da educação levaram o Governo federal a apresentar o Projeto de Lei nº 5230/2023, de “reforma da reforma”, que foi encaminhado no dia 26 de outubro de 2023 à Câmara dos Deputados. Depois de um trâmite conturbado e conflituoso, foi enviada ao Senado Federal onde o texto foi melhorado e retornou para a Câmara onde novas alterações foram incluídas, votadas e aprovadas em 09 de julho de 2024. O texto foi sancionado pelo Presidente Lula no dia 31 de julho de 2024.⁴

Ao se investigar uma política pública, cumpre-se esmiuçar os meandros das deliberações, que parecem não ser aleatórias, mas sim produto de intencionalidades que

³ Vide: (Campanha Nacional pelo Direito à Educação - Manifestação Pública do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>. Acesso em: 11 jul. 2024).

⁴ Segundo o artigo 66 da Constituição Federal (Brasil, 1988) “A Casa na qual tenha sido concluída a votação enviará o projeto de lei ao Presidente da República, que, aquiescendo, o sancionará. § 1º Se o Presidente da República considerar o projeto, no todo ou em parte, inconstitucional ou contrário ao interesse público, vetá-lo-á total ou parcialmente, no prazo de quinze dias úteis, contados da data do recebimento, e comunicará, dentro de quarenta e oito horas, ao Presidente do Senado Federal os motivos do veto. § 2º O veto parcial somente abrangerá texto integral de artigo, de parágrafo, de inciso ou de alínea. § 3º Decorrido o prazo de quinze dias, o silêncio do Presidente da República importará sanção.” A presente pesquisa tem como recorte temporal final a aprovação do Projeto de Lei nº 5230/2023 e sua entrada em vigor no dia 31 de julho de 2024.

espelham um quadro de prioridades que caracterizam não só o Governo em exercício, mas o paradigma de Estado que se pretende construir.

Segundo a exposição de motivos da Lei nº 13.415/2017, a reforma curricular do Ensino Médio teve por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos, com base em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação (Ferretti, 2018). De acordo com os dados oficiais, é correta a avaliação a respeito da baixa qualidade, “problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo” (Ferretti, 2018, p. 26). Entretanto, a segunda justificativa que seria uma alternativa para a superação da primeira “é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos”, tais como questões de infraestrutura das escolas, carreira docente, “incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola” (Ferretti, 2018, p. 26-27)

Ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (Ferretti, 2018, p. 27).

Levando-se em conta o espaço-tempo histórico e social pelo qual ela foi forjada, a Medida Provisória nº 746/2016 teve sua gênese logo após o golpe⁵ contra a presidente Dilma Rousseff e a assunção do Governo Michel Temer, o qual implementou diversas propostas em favor dos interesses do capital, tais como a reforma trabalhista, a Emenda Constitucional nº 95 (Teto dos Gastos), dentre outros, afetando a classe trabalhadora.

Esse momento político, segundo Saviani (apud Hermida; Lira, 2018, p. 781), é reflexo de dois componentes: o primeiro tem a ver com a crise de caráter estrutural do capitalismo, que “não podendo se impor racionalmente”, faz investidas “no campo da educação escolar, tratada

⁵ “Nesse contexto, a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o impeachment, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro suicídio democrático, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo.” (Saviani, 2018, p. 782).

como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação” (Emenda Constitucional nº 95); o segundo tem a ver com a formação social brasileira, marcada pela resistência permitir a participação das massas nas decisões políticas e que, “no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas” (impeachment/golpe).

Assim, o problema da pesquisa envolve saber se os paradigmas e discursos que nortearam a trajetória dessa política de Reforma, desde a publicação da Medida Provisória nº 746, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, até a aprovação da Lei nº 14.945/2024⁶, vieram na esteira dessa política de influências de caráter elitista e, portanto, de caráter reducionista com relação ao acesso a essa etapa do ensino para estudantes da escola pública brasileira, especialmente para aqueles oriundos da classe trabalhadora, ou se, de fato, representou, conforme suas próprias assertivas, uma forma atrativa para eles, de acordo com seus projetos de vida e suas respectivas culturas, respeitando assim o direito de todos os jovens a uma formação escolar de qualidade.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é apresentar e analisar o percurso de elaboração e implementação da Reforma do Ensino Médio brasileiro, desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, até a promulgação da Lei nº 14.945/2024 ocorrida em 31 de julho de 2024, no intuito de identificar as escolhas políticas que demarcam as prioridades para educação de jovens no Brasil.

O objetivo geral se desdobra em quatro objetivos específicos, quais sejam: a) descortinar o contexto de influência da Reforma (onde ocorrem as negociações para implementação da política); b) analisar quais as forças políticas se materializam no texto da Lei nº 13.415/2017 e na Lei nº 14.945/2024; c) apontar os desafios e possibilidades da Reforma no contexto da prática que “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53), a partir de 2017 até reconfigurações feitas pelo atual Governo; e d) apresentar as reconfigurações da política de Reforma do Ensino Médio pelo Governo eleito no Brasil em 2022.

⁶ Segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, “a despeito da diversidade e quantidade de pesquisas científicas e posicionamentos de entidades, pesquisadores, docentes e gestores do campo educacional, que atestam as problemáticas de concepção da reforma, para além de seu efeito indutor de desigualdades educacionais e sociais, o Ministério da Educação segue, em suas comunicações oficiais e discursos de seus representantes, reiterando o argumento de que os desafios seriam mais de ordem de implementação que de estrutura e modelo adotado” (<https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/>). Portanto, ao que parece as intencionalidades com relação às políticas do ensino médio do atual Governo não se distanciam das dos Governos anteriores.

Sem dúvida, a Reforma do Ensino Médio no Brasil representa um marco significativo no sistema educacional brasileiro, o que motiva uma análise aprofundada de seus impactos sociais e educacionais. A partir dessa análise, espera-se fornecer incentivos para futuras reflexões e aprimoramentos na política educacional do país.

1.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa

A compreensão de um determinado assunto no campo científico deve ser obtida mediante pesquisa minuciosa e sistematizada, sobretudo em tempos de crescente produção acadêmica. Nesse contexto, a metodologia estado de conhecimento emerge como uma ferramenta valiosa. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154), “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. É necessário levar em conta que a pesquisa científica é uma produção relacionada com a pessoa que a produz, mas não só. Ela é influenciada também pela “instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini e Fernandes, 2014, p. 154).

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O corpus de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (Morosini e Fernandes, 2014, p. 154).

Atualmente, há uma variedade de plataformas de divulgação e uma quantidade grande de documentos catalogados e disponíveis para consulta tais como teses, dissertações, artigos e livros. Antes mesmo de enfrentar criticamente o tema de estudo e contribuir para sua análise e compreensão, foi necessário enfrentar o desafio de mapear e analisar criticamente o conhecimento produzido anteriormente sobre o assunto. Esse processo foi fundamental para se ter uma visão abrangente e atualizada do tema (Morosini e Fernandes, 2014, p. 154).

Os catálogos são organizados pela ideia de acumulação – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de otimização da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da originalidade do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi

feito; pela imagem de conectividade – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares (Ferreira, 2002, p. 260).

Ao consultar os catálogos de teses, dissertações, artigos e livros, buscou-se construir uma base sólida de conhecimento que possa servir de referência para futuras pesquisas. Essa metodologia não apenas organizou o conhecimento existente, mas também qualificou a análise ao fornecer uma visão crítica e estruturada da produção acadêmica, contribuindo para o avanço científico em um determinado campo de estudo.

Procurou-se fazer o estado do conhecimento estruturado nas seguintes fases metodológicas:

[...] Escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72)

Com o objetivo de conhecer a produção científica referente ao assunto, bem como de reunir dados e informações que pudessem ratificar a hipótese de investigação, foi feito um levantamento da produção acadêmica nas três principais bases eletrônicas destinadas a esse fim: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

No início da pesquisa, um dos objetivos era apontar a relação entre a reforma do ensino médio e a qualidade da educação. No entanto, esse objetivo foi abandonado, pois se concluiu que ele só poderia ser atingido proficuamente através de uma pesquisa de campo. Como a pesquisa bibliográfica documental se mostrou mais adequada às condições e recursos disponíveis para este estudo, não seria possível atingir com segurança aquele objetivo.

Além disso, o primeiro levantamento se restringia ao período de 2017 a 2023, período que abarca, respectivamente, o ano de implementação da reforma e o início do da pesquisa. Mas, como a política da Reforma tomou novo rumo, a partir da Consulta Pública e da propositura do PL nº 5.230/2023 e seus desdobramentos, o objetivo específico “c” teve de ser ampliado para incluir as iniciativas de “reforma da reforma” e, portanto, retomou-se a fase do recorte temporal do levantamento.

Redefinido o marco temporal, passou-se a dedicar em eleger os descritores, definir os critérios de seleção, escolher as bases de dados da pesquisa e fazer o levantamento prévio das produções existentes no campo pesquisado.

Com relação aos descritores, levou-se em consideração que a Reforma do Ensino Médio, por ter sido objeto de muitas pesquisas nesse período, o que levaria a uma quantidade de trabalhos impossível de ser examinada dentro do prazo de conclusão do Mestrado. Assim, após inúmeros cruzamentos de dados, os descritores foram escolhidos não a partir do título do nosso trabalho, mas, sim, a partir das palavras-chave, dos objetivos, do problema e do referencial teórico da pesquisa. Dessa forma, eles foram assim definidos: “Lei 13.415/2017” AND “política educacional” AND “influência política”; “Lei 13.415/2017” AND “implementação”; “Lei 13.415/2017” AND “Ciclo de políticas de Ball e Bowe”; “Projeto de Lei 5.230/2023” AND “política educacional” AND “influência política” e “Lei 13.415/2017” AND “pedagogia histórico-crítica”.

Em seguida, foi o momento de definir também as bases de busca que deveriam ser exploradas. Neste caso, a partir dos aspectos de importância acadêmica e impacto das publicações, decidiu-se que a pesquisa deveria explorar apenas as três bases eletrônicas de dados científicos no Brasil, quais sejam, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Portal de Periódicos da CAPES e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Esse cruzamento de informações rendeu os trabalhos apontados na Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento de Produções Acadêmicas

Descritores	<i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>	Portal de Periódicos da CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Total
“Lei 13.415/2017” AND “política educacional” AND “Influência política”	00	00	02	02
“Lei 13.415/2017” AND “Implementação”	02	13	19	34
“Lei 13.415/2017” AND “Ciclo de Políticas de Ball e Bowe”	00	00	00	00
“Projeto de Lei 5.230/2023” AND “Política Educacional” AND “Influência Política”	00	00	00	00
“Reforma do Ensino Médio”	29	248	281	558
“Lei 13.415/2017” AND “Pedagogia Histórico-Crítica”	00	00	01	01

Fonte: Construção Própria

Após a identificação de material bibliográfico que atendeu aos critérios da busca realizada, iniciou-se o processo de organização do corpus de análise a partir da leitura flutuante dos resumos (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73).

Passou-se, então, para o processo de refinamento dos dados. A partir da leitura dos resumos, foi-se fazendo a exclusão daqueles trabalhos que não guardavam relação direta com o objeto, com as palavras-chave, com os objetivos, com o problema e/ou com o referencial teórico da pesquisa. Ou seja, não eram trabalhos que investigavam a política pública de Reforma do Ensino Médio a partir do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, com o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e com a finalidade de descortinar o contexto de influência e produção do texto da reforma.

Ao inserir o descritor “Lei 13.415/2017” AND “política educacional” AND “Influência política” foram encontradas duas dissertações, mas que foram descartadas por não fazerem as relações investigativas apontadas no parágrafo anterior.

A partir do descritor “Lei 13.415/2017” AND “Implementação” foram encontrados 19 trabalhos (03 teses e 16 dissertações) no Banco de Teses e Dissertações, 02 artigos na SciELO e 13 artigos no Portal de Periódicos da Capes, sendo escolhido 01 artigo. O restante foi descartado por não fazer as relações investigativas apontadas. Utilizando os descritores “Lei 13.415/2017” AND “Ciclo de Políticas de Ball e Bowe” e “Projeto de Lei 5.230/2023” AND “Política Educacional” AND “Influência Política” não foram encontrados nenhum trabalho nos bancos selecionados. Com o descritor “Lei 13.415/2017” AND “Pedagogia Histórico-Crítica” foi encontrada 1 dissertação que não foi utilizada por não ter relação com os objetivos do nosso trabalho.

Nesse momento, notou-se que a partir do refinamento escolhido, a quantidade de trabalhos estava reduzida, o que poderia implicar em uma inconsistência teórica para o trabalho. Assim, voltando atrás na escolha dos descritores, resolveu-se fazer uma busca com os termos “Reforma do Ensino Médio”. Essa busca resultou, no Portal de Teses e Dissertações, em um total de 281 trabalhos, sendo 212 dissertações e 69 teses (Tabela 1), das quais selecionamos 3 dissertações, sendo os demais trabalhos descartados por não fazerem as relações investigativas apontadas. No Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 277 artigos. Desses, foram selecionados 6 trabalhos.

Com a bibliografia categorizada, passou-se a fazer uma leitura aprofundada dos textos selecionados para identificação das fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise.

Assim, as fontes selecionadas foram as que estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento dos Trabalhos Selecionados como Corpus

Base de Dados	Título	Autor(a)/Ano de Publicação
Periódicos Capes / SciELO (Artigo)	A Reforma do Ensino Médio e sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação	Ferretti (2018)
Periódicos Capes (Artigo)	Movimento Social de Resistência à Reforma do Ensino Médio: Análise das Ocupações Estudantis no Espírito Santo 2015-2016	Leal e Lima (2023)
Periódicos Capes / SciELO (Artigo)	Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Dermeval Saviani	Hermida e Lira (2018)
Periódicos Capes / SciELO (Artigo)	Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Retrocessos e Formas de Resistência	Saviani (2020)
Banco de Teses e Dissertações da Capes (Artigo)	Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia	Ferretti e Silva (2017)
SciELO (Artigo)	Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A Desqualificação do Ensino Médio Flexível	Kuenzer (2020)
SciELO (Artigo)	Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n° 746/2016 (Lei d° 13.415/2017)	Motta e Frigotto (2017)
Banco de Teses e Dissertações da Capes (Dissertação)	A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): O que Pensam Alunos e Professores?	Andrade (2019)
Banco de Teses e Dissertações da Capes (Dissertação)	Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: Análise a Partir dos Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica	Zank (2020)
Banco de Teses e Dissertações da Capes (Dissertação)	A Reforma do Ensino Médio: Do Projeto de Lei n° 6.840/2013 à Lei n° 13.415/2017	Bueno (2023)

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir das dissertações e os artigos selecionados apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir da análise das temáticas abordadas expondo os olhares destes pesquisadores diante dos seus objetos de estudo, das conclusões a que chegaram diante dos objetivos estipulados.

Ferretti (2018) discute a reforma do Ensino Médio no Brasil, analisando criticamente os interesses políticos e econômicos em jogo, as divergências ideológicas presentes, os objetivos declarados, bem como os não declarados, e a estrutura dessa fase da Educação Básica. Ele destaca a flexibilidade curricular e a visão de qualidade da educação que fundamenta essa etapa.

O artigo de Leal e Lima (2023) tem como objetivo analisar as ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas no Estado do Espírito Santo e no Brasil mostrando a insatisfação dos alunos e de setores da sociedade civil com os rumos tomados na educação mediante Programa Escola Viva (Estado Capixaba) em 2015 e no Brasil mediante a Medida Provisória 746/2016 e a PEC 241/2016. Mostrando quais forças políticas e quais processos de batalha e

interesses estão e estiveram envolvidos nos conflitos do processo de elaboração e execução da reforma do ensino médio, tanto em âmbito nacional quanto local.

Hermida e Lira (2018) realizaram uma entrevista como tema “Políticas Educacionais em tempos de golpe”, na qual discutiram com o professor Saviani a respeito do momento político desde 2016, caracterizado pelo autor como sendo de ruptura com a institucionalidade democrática, com foco, em particular, nos desdobramentos que o golpe trouxe para a educação brasileira. Outros assuntos também fizeram parte da entrevista: escola sem partido, plano nacional de educação, avaliações externas em grande escala, Frente Brasil Popular. Saviani faz um alerta sobre a necessidade de organizar e manter mobilizada a resistência das forças progressistas e populares diante dos interesses dos grupos políticos em prol de benefícios para a classe dominante.

Saviani (2020) em seu artigo aborda a política educacional brasileira atual e sua precarização expressa na filantropia, na protelação, na fragmentação e na improvisação. Mostra como os avanços conseguidos pela mobilização dos educadores entre 2003 e 2014 foram interrompidos pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016 com o impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff, e o grande retrocesso expresso na Emenda nº 95, inviabilizando as metas do PNE aprovado em junho de 2014, na reforma do ensino médio e no projeto autodenominado “escola sem partido”, mostrando também as formas de resistências e os retrocessos com a posse do governo de 2019.

Ferretti e Silva (2017) propõem analisar a Medida Provisória nº 746/2016 e as propostas relacionadas à reformulação curricular do ensino médio. Iniciam seu artigo com a compreensão do currículo em todas as suas dimensões, restrita e ampla, como uma tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. Elas se desenvolvem sob a perspectiva do conceito de Estado ampliado de Gramsci, onde a tensão entre a sociedade política e a sociedade civil gera conflitos pela hegemonia. A avaliação se dá através dos argumentos apresentados nas audiências públicas que debateram a Medida Provisória até sua transformação em Projeto de Lei (PL) e, em seguida, em Lei; além das propostas relacionadas à BNCC.

Kuenzer (2020) em seu trabalho examina a reformulação do Ensino Médio e suas consequências para o plano educacional dos que sobrevivem do trabalho. Com base na análise da Lei 13.415/2017, nas estatísticas recentes e na nova proposta de estrutura curricular, a autora apresenta argumentos que indicam a flexibilização do Ensino Médio como uma das manifestações do regime de acumulação flexível. A lógica subjacente continua sendo a distribuição desigual do saber. O propósito dessas alterações é criar subjetividades adaptáveis que se submetem à degradação do trabalho, naturalizando a instabilidade, a incerteza e a

desregulamentação em nome de uma suposta liberdade de escolha. O artigo indica, do ponto de vista ontológico, que a reforma do Ensino Médio visa adequar a formação ao sistema de acumulação flexível. A partir de uma perspectiva epistemológica, confronta a ideia de práxis que guiou a criação das diretrizes curriculares em 2012 com as dimensões de individualismo, fragmentação, presentismo e pragmatismo presentes nas novas orientações. Sendo necessário enfatizar a importância de desenvolver outras formas de estruturação curricular no exercício da autonomia escolar, como uma opção para a formação completa dos jovens.

Motta e Frigotto (2017) examinam a razão da urgência na reforma do Ensino Médio mediante a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017, considerando os "participantes dessa reforma" e o cenário de retrocesso teórico e político. Realizam um estudo documental e uma abordagem analítica da teoria social crítica, particularmente de Gramsci e Fernandes, apresentando evidências que indicam que a reforma em questão reflete a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista dependente. Os autores destacam a ligação intrínseca entre a Proposta de Emenda Constitucional nº 55, o Projeto de Lei nº 867/2015 e a Medida Provisória nº 746/2016 como um tríptico retrocesso na educação básica.

Andrade (2019) em sua pesquisa explora as percepções de profissionais da educação e estudantes de algumas instituições de ensino público e privada sobre as mudanças sugeridas pelo Novo Ensino Médio através de uma pesquisa de campo. Ela recolhe as opiniões sobre as medidas sugeridas na reforma do Ensino Médio e constata a discordância sobre as reais necessidades de mudança, já que o Governo Federal foca suas propostas em alterações curriculares e pouco investimento e os participantes da pesquisa defendem melhorias em infraestrutura, condições de trabalho docente e em uma formação crítica. Segundo a autora a reforma sinaliza um distanciamento entre as necessidades da comunidade e do capitalismo preocupando-se em preparar os alunos da escola pública para o mercado de trabalho, diminuindo as possibilidades de mobilidade social.

Zank (2020) em sua dissertação tem como objetivo debater o Novo Ensino Médio e a elaboração da BNCC, ponderando sobre as bases teóricas empregadas para a articulação dessas novas propostas e as possíveis repercussões para a juventude, particularmente para os estudantes da escola pública. Utilizou-se a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico para as análises realizadas durante a pesquisa estabelecendo as noções de indivíduo, educação, trabalho educativo, conhecimento objetivo, currículo e politecnicidade como fundamentos teóricos para as análises durante o estudo confirmando

que a reforma do ensino médio e a organização da BNCC estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdo.

Bueno (2023) teve como propósito de estudo examinar a elaboração da política de reforma do ensino médio, suas mudanças e continuidades entre o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017, através de uma análise que demonstra a correlação de forças - evidenciada nas composições e interações dos participantes - e os componentes de origem da política - especialmente organizados em modelos ligados ao currículo e à jornada integral - ambos vistos como processos que influenciam a criação e escolha da política, identificando duas forças contrárias em na política de reformulação, a defesa da escola pública e do ensino médio integrado e de outro, a descaracterização da última etapa da educação básica caracterizada como falida e que carrega a urgência da reforma dentro dos princípios da eficácia e produtividade.

Além disso, da análise das referências bibliográficas apresentadas nos trabalhos selecionados no estado do conhecimento, além da indicação durante as orientações e na banca de qualificação, foi possível identificar outros estudos não localizados nas buscas iniciais, os quais foram incluídos no arcabouço teórico da dissertação. Complementarmente, foram realizadas buscas direcionadas especificamente para a fundamentação teórica adotada, envolvendo o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, bem como a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, a fim de aprofundar a base conceitual e garantir uma análise mais robusta dos dados. Essas abordagens teóricas se mostraram fundamentais para a estruturação e aprofundamento da discussão proposta.

Em função dos tipos de fontes, a pesquisa se caracteriza como documental-bibliográfica. Segundo Mattar e Ramos (2021), a pesquisa documental pode ser entendida como uma técnica de coleta e análise de dados passível de ser utilizada em várias metodologias, mas também como o único procedimento de coleta de dados. “Documentos estão, em geral, disponíveis gratuitamente, e por isso não exigem, em geral, muito esforço para coleta, o que torna” (Mattar e Ramos, 2021, p. 124). Os documentos primordialmente utilizados na pesquisa foram registros públicos (legislação e documentos oficiais) relativos à política de Reforma do Ensino Médio, a partir da publicação da Medida Provisória nº 746/2016, até a aprovação do PL nº 5.230/2023, conforme a seguir dispostos:

Quadro 2 - Documentos oficiais que foram analisados no trabalho

Nome do Documento	Conteúdo
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

	estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018)	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
Parecer CNE/CP nº 15/2017	Emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), esse parecer foi fundamental na discussão e regulamentação da implementação da reforma do Ensino Médio, orientando a elaboração dos currículos e a organização dos itinerários formativos.
Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação, orientando estados e municípios sobre o processo de transição e implementação progressiva do novo modelo.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, organizando os currículos e itinerários formativos, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017.
Plano Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018)	Estabeleceu o cronograma e as ações necessárias para a implementação progressiva do Novo Ensino Médio nas redes públicas e privadas de ensino em todo o país.
Plano Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais de maio de 2022	Visa orientar a concretização da Lei Federal Nº 13.415/2017 no Estado de Minas Gerais, resultando na oferta desta etapa de ensino de maneira mais próxima às expectativas e interesses dos jovens, levando a ampliação das taxas de acesso e permanência com sucesso escolar.
Currículo Referência de Minas Gerais Ensino Médio	Documento orientador para a construção dos planos e ações educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais, elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG.
Resolução SEEMG nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021	- Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.
Resolução SEEMG nº 4.777 de 13 de setembro de 2022	Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023.
Resolução SEE Nº 4.908, de 11 de setembro de 2023	Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024.

Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.
---------------------------------------	---

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à abordagem, classifica-se a pesquisa como sendo uma pesquisa qualitativa.

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências.

[...] Além disso, as pesquisas qualitativas procuram utilizar múltiplas fontes. Dentre as estratégias e os procedimentos mais utilizados para a coleta de dados, destacam-se observação, entrevistas e análise documental (grifo nosso) (Mattar; Ramos, 2021, p. 132).

A análise dos dados qualitativos é geralmente interpretativa, buscando identificar padrões, temas e significados que emergem do material coletado. Quanto à natureza, a presente pesquisa se constitui como uma pesquisa aplicada em que há busca pelo conhecimento, mas com enfoque estratégico de aplicação para solução de problemas práticos. Espera-se, nesse sentido, que as pesquisas em educação tenham impacto social oferecendo retorno à comunidade” (Mattar e Ramos, 2021, p. 118). Além disso, trata-se de uma pesquisa com finalidade explicativa pois procura “responder à pergunta por quê, identificando causas para determinado fenômeno” (Mattar e Ramos, 2021, p. 119).

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, que abrangem desde esta introdução até as considerações finais. Na introdução, apresentamos o tema, o problema, os objetivos, a metodologia e os referenciais teóricos da pesquisa. No capítulo 2, denominado “Contexto de Influência e Contexto de Elaboração do Texto da Política de Reforma do Ensino Médio No Brasil”, analisa-se o contexto de influência, que resultou na promulgação da Lei 13.415/2017, bem como a trajetória de elaboração do texto legislativo e os discursos políticos envolvidos nesse trâmite. No capítulo 3, intitulado “Contexto da Prática”, é onde se apresenta os desafios e particularidades de implementação das mudanças impostas pela Lei nº 13.415/2017 nas instituições de ensino a partir de então, bem como o processo de avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, iniciada pelo governo eleito em 2022 e que resultou na Lei nº 14.945/2024. Por fim, nas considerações finais, procura-se apresentar os resultados obtidos ao longo da pesquisa e trazer contribuições teóricas e práticas para o tema do trabalho.

1.2 Percurso Metodológico da Pesquisa

1.2.1 O Ciclo de Políticas de Ball e Bowe

A análise da trajetória da política de reforma do Ensino Médio feita a partir do *Ciclo de Políticas* de Ball e Bowe (1992), proposta metodológica apresentada no texto “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais” de Jefferson Mainardes (2006), a qual se constitui em um modelo analítico que descreve as várias fases de formulação e implementação de políticas públicas, especialmente focadas na área de educação.

Já as reflexões e interpretações que foram feitas sobre o objeto da pesquisa em cada uma das fases do ciclo da política de Reforma do Ensino Médio, decorrem de uma fundamentação teórica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos serão desenvolvidos em tópico apartado.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, como será brevemente apresentado a seguir (Mainardes, 2006, p. 49)

Ainda segundo Mainardes,

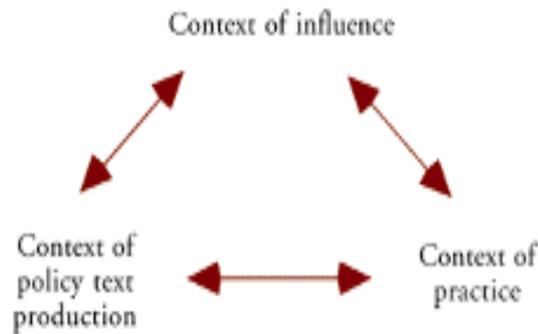
A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade (2006, p. 47).

A base da proposta repousa na assertiva de que uma política pública é construída a partir de um

ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2006, p. 50).

A Figura 1 mostra a interligação entre contextos de formulação de uma política.

Figura 1 - Contextos do Processo de Formulação de uma Política



Fonte: Mainardes (2006, p. 51)

O contexto de influência é a arena onde as políticas públicas ganham forma. Esse estágio é marcado pela disputa entre diferentes grupos de interesse que buscam influenciar os objetivos e os valores subjacentes à educação. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (Mainardes, 2006, p. 51). É o momento de formulação dos discursos que serão a base da política pública a ser implementada.

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51)

Este processo é afetado por uma rede de relações que transcende as fronteiras nacionais. A circulação internacional de ideias, o "empréstimo de políticas" entre nações e a influência de acadêmicos e de organizações multilaterais como o Banco Mundial são aspectos críticos neste contexto. Ball (1998a apud Mainardes, 2006) destaca como essas dinâmicas globais interagem com o processo de formulação de políticas nacionais, sugerindo que a globalização facilita a migração de políticas, embora este processo devesse envolver uma recontextualização e interpretação específica por parte dos Estados-nação dentro de seus contextos domésticos, já que essa migração de políticas “não é uma mera transposição e transferência. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo” (Edwards et. al., 2004, p. 155).

A análise avança para o contexto de produção do texto, no qual as políticas são articuladas e formalizadas em documentos legais. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.”

Os “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52) emergem como representações da política, refletindo o resultado de negociações entre diferentes atores e podem não ser “necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p. 52). Bowe (et al., 1992, apud Mainardes, 2006, p. 52) argumentam que essas políticas, manifestadas através de textos, são o produto de lutas pela representação e controle. Este processo sublinha a natureza complexa da política como um campo de intervenção textual, que, embora abstrato, tem implicações materiais significativas e, portanto, “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”, já que “(...) carregam limitações materiais e possibilidades (...), têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 52-53).

No contexto da prática (Bowe et al., 1992, apud Mainardes, 2006, p. 53) são sentidos os “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53). Neste estágio, as consequências das políticas são vivenciadas por educadores, alunos e comunidades. A implementação das políticas é mediada pela interação entre o global e o local, revelando um processo interpretativo através do qual as políticas são adaptadas e recontextualizadas em ambientes específicos.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, p. 22 apud Mainardes, 2006, p. 53).

De fato, é necessário reconhecer o papel dos educadores e demais profissionais da educação também como intérpretes ativos das políticas educacionais, já que no momento de interpretação e implementação das políticas, contribuem com suas concepções e crenças. Para destacar essa ideia, em um trabalho acadêmico subsequente, Ball (1993a, apud Mainardes, 2006, p. 53) distingue entre "política como texto" e "política como discurso", ampliando o entendimento das políticas educacionais além de sua materialidade.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

Por outro lado, "política como discurso" reflete sobre como os discursos estabelecem limitações sobre o pensável, distribuindo autoridade e legitimidade a determinadas "vozes". Apoiando-se em Foucault, Ball argumenta que as políticas podem constituir "regimes de verdade", influenciando fortemente quais discursos prevalecem sobre outros (Mainardes, 2006, p. 53).

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a apud Mainardes, 2006, p. 54).

Além desses três contextos principais, os autores referidos (Ball, 1994a apud Mainardes, 2006, p. 54) enriquecem o modelo do ciclo de políticas com a introdução de dois novos contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. "A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes" (Mainardes, 2006, p. 54). Ball propõe uma distinção entre efeitos gerais e específicos.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (Mainardes, 2006, p. 54-55).

Ball também (1994a apud Mainardes, 2006, p. 55) distingue os efeitos de primeira e de segunda ordem, sendo que os primeiros se referem a mudanças práticas ou estruturais, enquanto

os segundos abordam o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social.

O último contexto do ciclo, que é o da estratégia política, por sua vez, envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para abordar desigualdades emergentes ou perpetuadas pelas políticas em questão. Este aspecto do ciclo de políticas, segundo Ball (1994a apud Mainardes, 2006, p. 55) ressalta o papel da pesquisa social crítica e dos "intelectuais específicos", na terminologia foucaultiana, que produzem conhecimento para embates e situações sociais concretas.

Como visto, ao descrever o ciclo de políticas de Ball, Mainardes enfatiza que tal abordagem “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (Mainardes, 2006, p. 55).

Não obstante, o “referencial teórico-analítico do ciclo de políticas formulado por Ball e Bowe gerou vários debates entre autores ingleses, americanos e australianos ligados ao campo da análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 56). Desses debates vieram respostas positivas, críticas e respostas de Ball a eles (Mainardes, 2006, p. 56). “Apesar de tais críticas, pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 58). Entretanto, “os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise” (Mainardes, 2006, p. 58), as quais estão sugeridas no anexo um do texto ora analisado (Mainardes, 2006, p. 66-69).

As questões apresentadas a seguir foram formuladas com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderiam ser explorados em pesquisas. Essas questões, no entanto, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. (Mainardes, 2006, p. 58)

Como a análise dos dados qualitativos que emergem da investigação pelo Ciclo de Políticas é geralmente interpretativa, buscando identificar intencionalidades em cada fase de sua trajetória, cumpre agora apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pela qual essa interpretação será desenvolvida.

1.2.2 Pedagogia Histórico-Crítica

A presente seção tem como objetivo explicitar alguns pontos principais da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como referência a obra de Saviani. Dermeval Saviani é um dos mais importantes educadores brasileiros⁷. Sua proposta teórica busca compreender e intervir na realidade educacional, partindo de uma análise histórico-crítica das relações sociais e de poder que envolvem o processo educativo.

A expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” foi criada por Saviani no final da década de 1970⁸ e segundo ele, “o livro *Escola e Democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 2011, p. 5), já que no primeiro capítulo, ele diz que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro é o grupo das teorias “não críticas” (Saviani, 2021a, p. 5) (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista), para as quais “[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” e a educação emerge como instrumento de correção de distorções no seu interior (Saviani, 2021a, p. 3-4); Já o segundo, grupo das teorias “crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2021a, p.5) (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista) “concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força” [...] (Saviani, 2021a, p. 4). Porém, para elas, na sociedade capitalista a escola se destina à reprodução dos interesses do capital, e à manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos. Nesse sentido, a educação, [...] converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção de marginalidade cultural e, especificamente, escolar (Saviani, 2021a, p. 4-5). Ao submeter essas teorias a um juízo de valor, colocando-se a exigência de sua superação, Saviani prenuncia, no item “Para uma teoria crítica da educação”, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021a, p. 24-25), com

⁷ Dermeval Saviani é graduado em Filosofia (PUC/SP, 1966), doutor em Filosofia da Educação (PUC/SP, 1971), livre-docente em História da Educação (Unicamp, 1986) e realizou estágio sênior (pós-doutorado) na Università degli Studi di Padova (Itália, 1994-1995). Atualmente aposentado, Saviani é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisador emérito do CNPq e coordenador-geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) (Hermida; Lira, 2018, p. 779).

⁸ “Em 1978 há um seminário sobre educação brasileira, em Campinas, no qual as visões críticas estavam mais ou menos indiferenciadas e ainda não se distinguiam teóricos crítico-reprodutivistas e histórico-críticos. A denominação ‘tendência histórico-crítica’ eu iria introduzir depois, porque a denominação “dialética” também gerava algumas dificuldades: há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica. Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico da articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldades em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico” (Saviani, 2021b, p. 61).

a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 2021a, p. 25-26).

Portanto, trata-se de uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas”; uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2021b, p. 57).

Saviani reconhece que

essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. [...] Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo (Saviani, 2021b, p. 58-59).

Entretanto, Saviani aponta que o problema enfrentado pelos educadores era o de “como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico” (Saviani, 2021b, p. 59). Segundo ele, “a teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, [...] a prática pedagógica situa-se no âmbito [...] da reprodução das relações de produção” (Saviani, 2021b, p. 59). Para essa teoria, não há como o professor ter uma atuação crítica, porque as forças materiais não dão margem a que ele o faça.

Nesse contexto, a busca por formulações de propostas que superassem a visão crítico-reprodutivista

foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade (Saviani, 2021b, p. 61).

Portanto, trata-se de uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas”; pois “busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais” (Saviani, 2021b, p. 79).

As bases filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica têm como referencial o Materialismo Histórico-Dialético⁹ (Saviani, 2021b, p. 76). O aspecto central é a ideia de que a educação deve ser compreendida dentro do contexto das lutas de classes sociais, servindo como meio de transformação social (Saviani, 2013, p. 72) dentro da sociedade capitalista. “A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos” (Saviani, 2021, p. 106). A escola terá um papel se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital ou outro se, assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, servindo como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, lutar contra o poder dominante. Para Saviani não há uma terceira opção e nem neutralidade, tratando-se a educação de um ato político (Saviani, 2021b, p. 106).

A formulação da Pedagogia Histórico-Crítica

envolve a necessidade de se compreender a educação e seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não, sua manutenção, a sua perpetuação (Saviani, 2021b, p. 80).

No que se refere à origem da escola, Saviani explica que o termo “escola”, em grego, significa “o lugar do ócio”. Portanto, na origem, a escola era o lugar daqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. Na Idade Média, a escola era vista como uma maneira de ocupar o tempo livre com dignidade (Saviani, 2021b, p. 81).

Na medida em que nesses dois tipos de sociedade, antiga ou escravista e medieval ou feudal, havia uma diminuta classe de proprietários e uma grande massa de não proprietários, a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar ou secundária. isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação (Saviani, 2021b, p. 83-84).

⁹ Saviani foi o precursor da abordagem de questões educacionais em termos dialéticos no Brasil. Em 1969 publicou um texto inédito, denominado *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, com o intuito de fazer a primeira aproximação nesse sentido. (Saviani, 2021b, p. 59).

Na chamada sociedade moderna-burguesa capitalista, o eixo do processo produtivo deixa de ser a exploração da terra e passa a ser a indústria nas cidades.

E a classe dominante dessa nova sociedade que é a burguesia, diferentemente dos proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para produzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. [...] E é nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral (Saviani, 2021b, p. 82-83).

Consequentemente,

o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2021b, p. 83).

Então, enquanto no passado, a forma não escolar da sociedade era o modelo dominante, a partir da sociedade moderna a forma escolar generaliza-se e se torna dominante.

Segundo Saviani, atualmente, vive-se uma situação paradoxal. Por um lado, admite-se que não é só através da escola que se educa, mas através de múltiplas instituições e, por outro, assiste-se contraditoriamente, a uma hipertrofia da escola, tanto em sentido vertical, ampliando o tempo de escolaridade, quanto em sentido horizontal, ampliando-se a jornada escolar. Nesse sentido, a partir da sociedade moderna, a forma dominante de educação é a escolar (Saviani, 2021b, p. 84-85).

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instituição generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (Saviani, 2021b, p. 84).

Mas se a escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados (e deixa de ser propriedade privada) de forma consistente e com acesso a toda população, servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, lutar contra o poder dominante. A proposta da “desescolarização” “provém dos já escolarizados, os quais já se beneficiam daquilo

que a escola poderia oferecer, portanto, não serão atingidos pela desescolarização” (Saviani, 2021b, p. 85)

No início da sociedade burguesa,

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Velho Regime (Saviani, 2021b, p. 86)

Ou seja, por um lado, havia a necessidade de ser generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização fosse limitada à escola básica, somente para que os trabalhadores se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento, pois, “[...] na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital” (Saviani, 2021b, p. 85).

Essa ambiguidade atravessa a questão escolar até os dias atuais e a Pedagogia Histórico-Crítica

implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2021b, p. 86).

Para Saviani, não deve haver modismos na educação que possam elidir questões que dizem respeito aos “elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta [...] no entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo” (Saviani, 2021b, p. 87).

As demais atividades escolares, não sendo essenciais são “extracurriculares” e “nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (Saviani, 2021b, p. 88).

É a partir das reflexões aqui apresentadas que o objeto de estudo da presente pesquisa (Política de Reforma do Ensino Médio) será interpretado.

Entende-se que esse referencial possa contribuir para a elucidação da política de Reforma do Ensino Médio, cuja centralidade do debate está na reforma curricular empreendida e seus paradigmas. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria contra hegemônica que assume a luta de classes no interior da sociedade capitalista e, portanto, não é ingênua com relação os interesses em disputa dos diferentes grupos envolvidos na política.

2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2016-2017)

O presente capítulo pretende analisar o contexto de influência, que resultou na chegada da Lei 13.415/2017, a qual implementou uma Reforma no Ensino Médio brasileiro. Segundo Mainardes (2006, p. 66), no contexto de influência não há como fugir do âmbito de espaço-tempo histórico e social no qual a política se desenvolve e, portanto, deve-se interrogar: quem é o proponente da política investigada; quais os interesses que representa quais são as influências e tendências presentes nela; por que a política emergiu naquele determinado momento; se há influências globais/internacionais (Banco Mundial, organismos multilaterais, movimentos internacionais) e também influências nacionais e locais, como elas se relacionam e se são de restauração conservadora, de renovação ou resistência (Mainardes, 2006, p. 66).

Assim, o presente capítulo inicia-se pela contextualização do discurso da política no tempo, tentando traçar a genealogia completa desse discurso para se saber se o “tom” foi mais progressista ou mais conservador¹⁰. E ao buscar trazer algumas respostas para essas indagações, começa fazendo um percurso sobre a regulação do Ensino Médio no Brasil.

2.1. Histórico do Ensino Básico no Brasil: Desde o Império até o Advento da Constituição Federal de 1988

As políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Brasil sempre refletiram um dualismo educacional devido às desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, acentuando a divisão do trabalho, entre funções intelectuais e manuais, de acordo com a classe social em que o estudante está inserido, com realidades diferentes para a elite e para o filho do trabalhador. Por isso, compreender o modelo de ocupação cultural e econômica do Brasil tem sido crucial para compreender suas políticas educacionais ao longo da história e as reformas progressivas deliberadas para se adaptar às novas demandas.

Durante os primeiros estágios da formação do Brasil, a educação era um privilégio reservado exclusivamente aos descendentes de linhagens aristocráticas. Como resultado, a educação foi frequentemente utilizada pelos grupos dominantes como uma ferramenta para

¹⁰ Como se viu no item 1.2 da Introdução, esse juízo se dará a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica que no interior da sociedade fundada no modo de produção capitalista e que está dividida em classes com interesses opostos. Portanto, a política de Reforma do Ensino Médio sofre a determinação desse conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

manter seu poder e influência. De acordo com Gonçalves (2005, p. 13), “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, surgiu uma preocupação com a formação intelectual dos dirigentes do país e, assim, já em 1837, foi criado oficialmente o primeiro colégio de instrução secundária do Brasil: Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro (Zotti, 2005, apud Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 139).

Em 1854, através do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, o público-alvo do ensino primário e secundário foi delimitado. Foram criadas escolas às quais o acesso era permitido à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Durante todo o Império até a Proclamação da República o ensino secundário manteve essa preocupação de atender à elite da sociedade para prepará-la para o ingresso no ensino superior. Havia poucas instituições para essa etapa do ensino.

Com a promulgação da República em 1889, o objetivo do ensino secundário regular continuava sendo a preparação para o ingresso em cursos superiores, enquanto o foco da instrução básica era formar mão de obra de vários níveis, com o intuito de atender à demanda industrial pujante que se desenvolvia no país.

Temas essenciais de desenvolvimento, como educação, não foram priorizados pela primeira Constituição republicana, a de 1891. Assim, a situação na República Velha não mudou imediatamente, porém, um tempo depois, “várias reformas aconteceram, ocasionando mudança curricular, alteração no período de duração do curso e favorecimento da expansão de instituições privadas de ensino secundário no Brasil” (Zotti, 2005, apud Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 139). Essas mudanças foram necessárias para acompanhar as transformações sociais e econômicas do Brasil, cuja economia que antes tinha como sua base o latifúndio, a monocultura e o escravismo, passou a investir em infraestrutura, abrindo o terreno para o crescimento dos negócios e a expansão do comércio dentro do país.

A primeira dessas reformas educacionais ficou conhecida como Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 e marcou significativamente a evolução do sistema educacional brasileiro. Seu objetivo principal era modernizar o sistema educacional e adaptá-lo às ideias republicanas, tendo como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino daquela época. Essa reforma estipulou “a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário” (Zotti, 2005 apud Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 139), mantendo o objetivo de preparar o sujeito para o ingresso em curso superior.

Em 1901 surge a Reforma de Eptácio Pessoa, criada pelo Ministro do Interior (Justiça e Educação) do governo Campos Sales (1898-1902). Essa reforma se propôs a oportunizar as ideias da reforma de Benjamin Constant, mas sem sucesso visto que mais uma vez o ensino secundário continuava a apenas um preparar para o ensino superior da época. O ensino secundário continuava sem um sentido próprio, era desvinculado da frequência obrigatória e os exames podiam ser por via seriada ou estudos individualizados fora da escola. Tais proposições criavam uma possibilidade paradoxal de aquisição de conhecimento com ou sem escolas, acabando por minar o próprio espírito da reforma proposta, ora afirmando o valor da instituição escolar, ora negando-o com base no mesmo princípio.

Em 1911 foi decretada a Reforma Rivadávia Correia e a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental aprovada pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911. As alterações da nova lei extinguiram o exame de madureza e a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário ao Colégio Pedro II. Através desta reforma foi possível o Estado retirar toda e qualquer interferência no setor educacional.

Já em 1915, as reformas de Carlos Maximiliano se concentraram em preparar os alunos para os exames rigorosos dos vestibulares, que ainda eram os que as famílias daquela época esperavam da escola. A preferência pela prova de nivelamento, herdada do Império, manteve grande sucesso ao longo da Primeira República, e foi, de fato, um grande obstáculo para a consolidação do ensino secundário, uma vez que em um país de analfabetos, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao ensino primário, acabava sendo perfeitamente normal que os poucos a conseguir chegar ao ensino secundário, apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior.

Na Reforma João Luiz Alves (conhecida como Lei Rocha Vaz de 1925), o sistema de ensino secundário da Primeira República sofreu várias transformações com a instituição da educação moral e cívica e a equiparação do Colégio Pedro II aos liceus públicos, passou a ter duração de seis anos, sendo a frequência obrigatória.

A partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, houve uma estruturação e organização a nível nacional do ensino secundário no Brasil. Foi quando se deu denominada Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 140), estabelecendo ao ensino secundário diversas mudanças como frequência obrigatória, duração e divisão dos ciclos: um de formação geral e outro de preparação para ingressar no nível superior, seriação do currículo, organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). Essa reforma teve grande impacto na construção do Ensino Médio da maneira como está organizado até hoje, pois foi a partir desse

momento que o ensino secundário adquiriu o caráter de curso regular com normas padronizadas a nível nacional, como, por exemplo, habilitação para o nível superior (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 140). Entretanto, estava oficialmente evidente a distinção entre o ensino oferecido aos jovens de elite e o disponibilizado aos jovens de classes populares.: enquanto o ensino secundário regular preparava os primeiros para os exames de ingresso no ensino superior, os últimos não recebiam tal preparação.

Segundo Alves, Silva e Jucá, (2022, p. 140) vale notar que essas medidas reformistas eram reflexo de uma economia “fragilizada pela crise do capitalismo mundial no final da década de 1920”, e daí a necessidade de se formar “estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”.

Segundo Cury (1988, p. 70) nos anos 1930

a formação de quadros profissionais aptos tornou-se tão necessária quanto a remodelação da escola, incapaz de atender, no seu estilo tradicional, à demanda de funções e às exigências do país. Nesse sentido, a nova educação reage categórica e intencionalmente contra a velha estrutura educacional, cujas bases sociais se assentam em concepções vencidas. E a nova educação propõe aos novos fins, meios necessários e possíveis para obtê-los.

Em busca por uma transformação nacional e social com bases modernas surge então a Escola Nova com a Declaração dos Pioneiros da Educação no ano de 1932.

Segundo Souza (2008, p. 21-22)

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representou a inflexão das posições mais progressistas. Em defesa da escola pública, os renovadores asseveraram a favor de um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino, adotando os princípios da Escola Nova. O plano de reconstrução educacional pelo qual se consubstanciaria a reconstrução social do país propagava a continuidade e a articulação do ensino em seus diversos graus, especialmente do primário com o secundário. A nova política educacional deveria romper com a formação excessivamente literária prevalecente na cultura brasileira, imprimindo-lhe um caráter científico e técnico, integrando a escola ao meio (Souza, 2008, p. 21-22).

Os Pioneiros da Escola Nova surgiram em um período de mudanças sociais e econômicas e em um ambiente político que necessitava de mudanças educacionais. Os seus esforços foram influenciados por ideias estrangeiras e a sua missão era estabelecer um sistema escolar único, público, obrigatório, gratuito e acessível a todos independentemente da sua classe social.

Para Saviani (2005, p. 2),

de modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje.

Em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da Educação do governo Vargas, iniciou a reforma de alguns segmentos educacionais, chamadas de Leis Orgânicas do Ensino, constituindo o ensino propedêutico em primário e secundário, técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola, conforme os decretos leis nº: 4.048 de 22 de janeiro de 1942 (criação do SENAI), 4.073 de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), 4.244 de 09 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), 6.141 de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial), 8.621 de 10 de janeiro de 1946 (criação do SENAC), 9.613 de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

A lei orgânica do ensino secundário possuía ideias conservadores e elitistas perpetuando ainda mais o dualismo existente da época. O Ministro Capanema alegou que o ensino secundário público deveria ser para as elites e o ensino profissional deveria ser para as classes mais baixas. Os cursos complementares foram retirados e substituídos por cursos médios do segundo ciclo. Esses novos cursos foram chamados de cursos colegiais nas categorias clássica e científica e com duração de 03 anos, sendo criados para auxiliar na preparação e direcionamento dos alunos para o ensino superior.

Para Bomeny (1994, p.137),

Considerado estratégico pelo potencial de formação do caráter cívico dos seus estudantes, o ensino secundário das reformas Campos e Capanema consolidou um sistema educacional dualista, em que estes se tornavam os únicos a adquirirem permissão para se candidatarem, sem nenhuma restrição, aos exames de acesso ao ensino superior. Assim era possível ascender, pelos estudos, à elite idealizada na Era Vargas: católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar.

Segundo o Governo, era necessário a transferência de responsabilidade para o setor privado, cabendo a ele a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores como uma forma de atender a demanda das indústrias. Portanto foram criados o SENAI e o SENAC como estratégias de formação para a mão de obra técnica necessária. A iniciativa do Governo segundo Romanelli (1986, p. 155) era “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-los a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”.

Com o fim da 2ª Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo de Getúlio Vargas, o ensino técnico e profissionalizante atendia apenas a classe trabalhadora, que nesse momento,

procurava meios de obter trabalho e sustento, já que o ensino superior era para a elite e conseguir alcançá-lo era muito difícil para o estudante trabalhador. Havia também a necessidade de os jovens já começarem a colaborar com a renda familiar acarretando altos índices de abandono escolar.

Em 1961, no Governo de João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961).

Na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, já aparece a nomenclatura de EM e suas diretrizes constam no Título VII referente à educação de grau médio. Nessa lei, o Art. 33 define que “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa de ensino como sendo preparar o sujeito para ingressar no ensino superior. Em seguida, o Art. 34 inclui como cursos de EM os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 141).

Para Romanelli (1986, p. 179), “a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo”.

Quando se implementou o regime militar, a partir de 1964, ao lado da repressão, houve a aceleração da demanda social ocasionando um agravamento do sistema educacional justificando a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a Agency for International Development (AID), servindo de apoio financeiro e técnico ao sistema educacional, período chamado de “Acordos MEC-USAID” e para a adoção de medidas para a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

Para Aranha (2006, p. 314),

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A “recuperação” econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade.

Em 1971, é promulgada uma nova versão da LDB, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que vigorou até 1996. Ela entrou em vigor em um dos períodos mais difíceis vividos pela população brasileira, a ditadura militar. O anteprojeto de lei foi construído em 1970 por pessoas designadas pelo governo e foi concluído em dois meses. Percebe-se que a principal ideia introduzida pela

lei era a profissionalização, em que o governo repressivo e autoritário queria preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Essa lei teve basicamente dois pontos mais relevantes, primeiramente formar mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado brasileiro que vivia o então milagre econômico. O segundo surge de forma implícita, com a tentativa de conter a entrada dos alunos nas universidades diminuindo assim a alta demanda existente para o ensino superior. Houve a reformulação do ensino primário e secundário passando a se chamar 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau se transformou na 1ª à 8ª série, sendo obrigatório aos estudantes de 7 a 14 anos cursarem. O ensino de 2º grau deveria ter três ou quatro séries anuais, conforme o previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo.

Para Saviani (2007, p. 381),

a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

Para Kuenzer (2000, p. 11), a habilitação profissional para o 2º grau promulgada pelo regime militar tinha o objetivo de atender ao mercado, mas o que acabou custando caro devido à despolitização do ensino secundário para um currículo tecnicista e a qualificação da força de trabalho para atender o desenvolvimento econômico e o crescimento industrial do “tempo do milagre”.

Saviani (1983, p. 148) destaca ainda que as características do ensino nesse período estavam em consonância com os interesses e necessidades do mercado produtivo em expansão, priorizando resultados eficientes, buscando à especialização e aperfeiçoamento técnico, conforme descreve

Os princípios de não duplicação de meios para fins idênticos como seus corolários, tais como a integração, a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que 71 medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, “o sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico,

com a eficiência e profundidade em busca do máximo de resultado como o mínimo de dispêndios (Saviani, 1983, p. 148).

Em 1979, os índices de inflação dispararam, o regime da Ditadura Militar começa a perder suas forças diante de uma economia em declínio. Essas circunstâncias desfavoráveis desencadearam rapidamente a agitação social e sempre foram sufocadas pelo regime ditador.

Em 1982 é promulgada a Lei nº 7.044 que exclui a obrigatoriedade de as escolas oferecerem o ensino profissionalizante retomando assim para a formação geral. De acordo com Kuenzer (1991) os progressos alcançados em 1971, com a proposta de escola única, são comprometidos pelo ressurgimento da dualidade estrutural anterior, embora não explicitamente admitida. As escolas que atendiam às classes média e burguesa retomaram a sua função educativa preparando os alunos para a universidade com ensino propedêutico enquanto as escolas públicas estaduais, que atendem às classes média, baixa e popular, não tendo condições mínimas para oferecer habilitação profissional demandada por sua clientela, em virtude da precariedade de seus recursos financeiros, materiais e humanos, fazem um arremedo de profissionalização, não dando conta da formação geral e tão pouco da formação profissional.

Os movimentos populares que surgiram a partir de 1978, emergentes de vários setores da sociedade civil, clamaram cada vez mais pela liberalização política e pela restauração de um estado de legalidade. As chamadas campanhas “Diretas-já” que defendiam eleições diretas, provocaram uma onda de pessoas nas praças do país. Em abril do ano de 1984, um número impressionante de mais de 1 milhão de pessoas se reuniram em São Paulo. Inicia-se o período de redemocratização do Brasil, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

2.2. O Ensino no Brasil após a Promulgação da Constituição Federal de 1988 até o fim do Governo Dilma Rousseff

No contexto brasileiro, o reconhecimento da educação como um direito fundamental foi incorporado apenas a partir da Constituição Federal de 1988. Anteriormente a esta data, a responsabilidade formal do Estado em garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos não existia.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996) constitui a principal legislação, alicerçada no princípio constitucional do direito universal à educação. Seu conteúdo reflete princípios, fundamentos, estrutura orgânica e parâmetros de exequibilidade da educação.

Logo, tanto a Constituição Federal quanto a LDB marcaram uma etapa crucial ao estabelecer a obrigação de educação como norma imperativa e de ordem pública. Nesse sentido, o direito à educação torna-se um direito público subjetivo, o qual depende de prestações positivas do Estado, mediante políticas públicas educacionais.

Com a promulgação da LDB, a educação escolar passa a ser composta por educação básica e educação superior. A educação básica fica dividida em ensino infantil, fundamental, médio e profissionalizante.

Segundo a LDB, o Ensino Médio passa a ter uma duração mínima de três anos e tem como finalidades (Brasil, 1996):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

Assim, somente a partir da década de 1990 o Ensino Médio foi incorporado à Educação Básica, tornando-se parte da escolaridade mínima necessária para a cidadania e inclusão social.

A partir dos anos 1990, o aumento das matrículas e da conclusão do Ensino Fundamental gerou uma demanda significativa pelo Ensino Médio, que não estava preparada para acolher essa nova realidade, resultando em longas filas e métodos seletivos improvisados para garantir vagas nas poucas escolas existentes (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 123).

Interessante notar que a falta de planejamento por parte do Estado em relação à ampliação do Ensino Médio gerou diversas medidas emergenciais para acomodar a pressão popular. Entre elas, destacam-se a criação de turmas noturnas, a transformação de laboratórios em salas de aula, a construção de anexos e o uso de contêineres. Essas ações improvisadas refletem a ausência de políticas estruturais para atender a essa nova demanda e explicam os problemas de infraestrutura que persistem até hoje no Ensino Médio brasileiro (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 123-124).

Assim, observamos que o “motor propulsor” da expansão do Ensino Médio não foram as reformas e as políticas educacionais. Estudos sobre a história da educação brasileira mostram que a democratização da educação básica com a incorporação de novos segmentos sociais antes excluídos do DIREITO À EDUCAÇÃO foi fruto de pressão das classes médias e pobres por acesso à escola, o que ocorreu também com o Ensino Médio (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 125).

Reconhecendo a necessidade de mudanças, o governo Fernando Henrique Cardoso, marcado por uma política educacional neoliberal, tendo como suporte financeiro organizações como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Maroneze; Lara, 2009; Macêdo, 2011), implementou algumas reformas no ensino médio, marcadas

pela elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O foco era “modernizar” o currículo, trazendo noções de habilidades, competências, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, substituindo a antiga concepção conteudista com ênfase na memorização e na erudição. O governo defendia um ensino mais flexível, que ajudasse os jovens a se adaptarem aos diversos tipos de arranjos ocupacionais, diante de um MUNDO DO TRABALHO EM CRISE, com aumento do desemprego, da informalidade e diminuição dos ganhos salariais (Corti; Cássio; Stoco, 2023, p. 127).

Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 143), os PCNEM,

estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

Com a ascensão à presidência da República em 2003 em seu primeiro mandato e sendo reeleito em 2007, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o poder, despertando um sentimento de otimismo entre vários setores da população que ansiavam por uma nova era na política brasileira. Seu governo estabeleceu como prioridades políticas sociais voltadas ao combate à pobreza e aos processos de integração regional. O âmbito educacional no Brasil foi diretamente impactado por essas políticas as quais se estenderam pelo Governo de Dilma Rousseff e que visavam alcançar uma abordagem mais inclusiva em relação à acessibilidade e permanência escolar, incluindo os segmentos menos privilegiados da população.

Algumas outras inovações foram trazidas relacionadas a essa etapa do ensino:

No ano de 2002, o MEC lançou orientações complementares através de um documento chamado PCN-EM (Brasil, 2002), objetivando, segundo consta no próprio material, suprir a carência de orientação deixada no documento anterior, para os professores e os dirigentes escolares que atuavam nesse nível de ensino. Nesse momento, as complementações curriculares que ora se apresentavam foram justificadas assim: “O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica” (Brasil 2002, p. 8-9). Tal

concepção resume a dualidade histórica existente no nível médio no Brasil em relação ao seu caráter propedêutico ou profissionalizante (Alves; Silva; Jucá, 2022, 146).

Nos primeiros quatro anos do governo Lula percebemos poucas mudanças relacionadas à Educação Básica, apenas aquelas focadas em uma parte da população mais vulnerável como o Bolsa Família criado através do decreto nº. 5.209, de 17 de setembro de 2004 tendo por objetivo direcionar a transferência de renda do governo para famílias pobres e em situação de extrema pobreza parecendo ser uma nova versão e uma atualização do Programa anterior, Bolsa-Escola, iniciado pelo governo FHC. Pesquisas realizadas pelo PNAD/IBGE no ano de 2005 mostram que este programa teve impacto nas vidas dessas pessoas e aumento dos seus rendimentos e permitindo a essa parcela da população ter acesso a serviços básicos, mas com impactos significativos para os seus beneficiários, além de crianças e adolescentes até 15 anos terem que ter uma frequência de 85% todo o mês nas escolas públicas.

Em 2003 instituiu-se a Lei nº 10.748 de 22 de outubro 2003, que criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE (Brasil, 2003). No ano de 2005 criou-se a Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005 que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; com a criação do Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; alterando as Leis nº s 10.683, de 28/05/2003, e 10.429, de 24/04/2002 (Brasil, 2005).

Em 2006 o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2006). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que foi convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007).

A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ocorreu no ano de 2007. De acordo com o plano, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino teriam metas de qualidade para atingir até 2021. Em 2021 a meta projetada para os anos iniciais era de 6.0, para os anos finais do ensino fundamental era de 5.5 e a meta para o ensino médio 5.2. Porém, os resultados do ensino médio foram os piores e sem evolução conforme pode se ver na Tabela 2.

Com relação ao IDEB 2023 os resultados mostraram mais uma vez que o Ensino Médio avançou muito pouco e não conseguiu alcançar a meta projetada que seria 5,2. Lembrando que os alunos avaliados no IDEB foram os concluintes do Ensino Médio, 3º ano, em 2023, e não tiveram as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio. E com a nova composição curricular da Lei nº 13.415/2017 que diminuiu a carga horária dos conteúdos avaliados pelo SAEB, será que iremos ter um avanço no ano de 2025, já que estamos estagnados nessa etapa desde 2019 e

os alunos avaliados na próxima edição serão os alunos que estão cursando a nova proposta do governo federal juntamente com a rede de ensino de cada estado.

Tabela 2 - Resultado IDEB (2005-2023)

Anos	Resultados		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2005	3,8	3,5	3,4
2007	4,2	3,8	3,5
2009	4,6	4,0	3,6
2011	5,0	4,1	3,7
2013	5,2	4,2	3,7
2015	5,5	4,5	3,7
2017	5,8	4,7	3,8
2019	5,9	4,9	4,2
2021	5,8	5,1	4,2
2023	6,0	5,0	4,3

Fonte: INEP (2024)

De acordo com o Ministério da Educação (2023) o ensino médio possui aproximadamente 7,7 milhões de alunos que estão matriculados em 29,8 mil escolas brasileiras. A maioria estão matriculados nas redes estaduais, 6,4 milhões de alunos, com participação de 83,6% no total de matrículas e concentra 95,9% dos alunos da rede pública. No ensino médio 1,1 milhão (15,2%) estudam no período noturno e 986,3 mil (12,8%) frequentam escolas da rede privada.

A partir desses resultados nota-se um contraste de alcance de metas de escolas públicas para as privadas conforme quadro abaixo. A diferença mostra que o grau de conhecimento dos alunos de escolas privadas é mais elevado.

Figura 2 - Quadro Resumo de Desempenho no IDEB-Brasil (2005-2021)

Dependência administrativa	Ano									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Anos iniciais										
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	5,9	
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	5,5	
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7	5,5	
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1	7,0	
Anos finais										
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7	5,0	
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	4,5	4,8	
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	4,6	4,9	
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	6,4	6,3	
Ensino médio										
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	4,2	
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,9	
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,9	
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	5,6	

Fonte: INEP (2022)

Outra medida que merece destaque no governo Lula foi a implantação da Lei nº 11.738/2008 com a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Brasil, 2008) para os profissionais da educação, mesmo que o valor não seja o necessário, foi um grande avanço pois conforme seu artigo 2º, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, com uma formação em nível médio, na modalidade Normal para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que a maioria dos profissionais dessa época já tivesse formação em nível superior.

Outra mudança significativa foi a instituição Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2010, que

amparado na Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009), o Enem passou a ser obrigatório para todos os estudantes do EM e adquiriu a função de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória. Esse fato impactou muito a estruturação dos currículos escolares de nível médio e muitas escolas começaram a perseguir a aprovação no Enem como principal objetivo do EM (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 146).

A Presidência da República foi então ocupada por Dilma Rousseff (2011-2016) dando continuidade à forma de governo de Lula, investindo em políticas e programas assistenciais que visassem a manutenção dos resultados alcançados ao longo dos anos.

Em 2011 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Este parecer estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (DCNEM). A ação foi tomada como uma alteração às diretrizes estabelecidas em 1998 consideradas desatualizadas e inadequadas devido às mudanças ocorridas desde então. No ano seguinte, o mesmo órgão publicou a Resolução n. 6 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP).

Em seguida foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, no Congresso Nacional a qual realizou 19 audiências públicas e quatro seminários e cujo trabalho resultou na propositura do Projeto de Lei nº 6840/13, que propunha a alteração da LDB, 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.

Em 2013 instituiu-se pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) tendo como objetivo articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os Estados na formulação e implantação de políticas que promovam a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2014, devido às pressões vindas do Governo Federal e das Secretarias estaduais de Educação, foi publicado um substitutivo ao PL nº 6840/13, o qual, a partir de 2015, por conta da pauta do congresso em torno do *impeachment* da presidenta Dilma, acabou ficando esquecido (Bueno, 2023, p. 50).

Ainda em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), contendo 20 metas a serem cumpridas no campo da educação brasileira até ano de 2024), sendo que para o ensino médio, a meta é: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 22). Até 2013, os dados apontavam que somente 17,3% dos alunos matriculados no ensino fundamental efetuaram matrícula no ensino médio (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 146). Segundo esses autores, o desafio seria vencido para implementação da seguinte estratégia:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 146, grifo meu).

Ainda dentro do arcabouço normativo que rege a educação brasileira, em 2015 surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Logo após o *impeachment* da presidenta Dilma, o Poder Executivo editou a Medida Provisória nº 746 convertida na Lei nº 13.415, promovendo uma reforma no Ensino Médio, com reformulações na jornada de tempo escolar, na organização e conteúdo do arranjo curricular e na oferta escolar com o principal objetivo de promover a transformação no currículo dessa etapa educacional, a fim de torná-la supostamente mais adequada aos desafios do século XXI. A exposição de motivos dessa lei destacou a necessidade de promover a formação integral do aluno, a flexibilização curricular e a valorização da educação integral. De destacar a jornada escolar em tempo integral, o currículo por áreas de conhecimento e as opções formativas definidas a partir dos itinerários formativos.

2.3. A Reforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer

A reforma implementada pela lei constitui-se em uma política pública delineada em um momento político da história brasileira (contexto de influência) que gerou consequências em sua formulação e implementação, cabendo agora responder aos questionamentos sugeridos anteriormente a partir do ciclo de políticas como referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe.

De fato,

Reforma é um termo comum para uma pluralidade de concepções que vai desde um conserto de roupa ou outro utensílio ao aprimoramento de uma ordem social. Sua etimologia vem do latim re-foramar, literalmente formar de novo. Vale dizer: tomar uma forma existente e retorná-la à original ou já constituída, reconstruindo-a. Nesse sentido, seria recuperar a forma passada. Mas o termo pode significar também a mudança de uma posição anterior em relação a uma nova posição a que se quer chegar. Agora o vocábulo expressa o atendimento de uma forma futura, ainda não existente. De qualquer modo, a expressão reforma busca dar uma segunda forma em face de uma situação existente, em vista do passado ou do futuro. Trata-se, pois, da substituição de uma forma presente cujos contornos e conteúdos não mais satisfariam a novos desejos, por conta de carência, desgaste fracasso ou uma crise profunda. A reforma, alterando o *status quo*, corrigiria o eventual fracasso e propiciaria, por hipótese, algo melhor, mais pertinente ou mais conforme. Sociedades rígidas por códigos legais escritos encontrariam na alteração legal a via para a qual se reformaria o texto em vigor em vista de novos ou antigos padrões (Cury, 1988 apud Briskievicz, Steidel, 2018, p. 14).

Entretanto, embora essas sejam as assertivas que justificaram a Reforma do Ensino Médio, o contexto de influência dessa política descortina outras intencionalidades subjacentes, conforme se abordará no item seguinte.

2.3.1 O Contexto de Influência da Medida Provisória nº 746 e de seus Corolários

Segundo Mainardes (2006, p. 51), o contexto da influência é

[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Nesse contexto, algumas questões precisam ser respondidas para se verificar: se a política investigada emergiu devido a uma confluência de influências e tendências globais, nacionais e locais; se essas influências incluem intervenções de organismos multilaterais como o Banco Mundial e movimentos internacionais tanto de restauração conservadora quanto de

renovação e resistência; se as elites políticas, representando interesses específicos, e outros grupos de interesse poderosos também têm moldado a política; se ao longo do tempo, o discurso político foi se constituindo e é possível traçar uma genealogia completa desse processo, observando a evolução de diferentes versões da política, como as conservadoras e progressistas; e se a emergência da política reflete influências preexistentes, demonstrando um cenário complexo de interações entre diversas forças globais e locais.

Para que tais perguntas sejam respondidas, é necessário retomar a contextualização em que política de Reforma foi proposta. A MP 746/2016 foi proposta pelo então Presidente da República Michel Temer, 22 dias após tomar posse.

Este trabalho assume o pressuposto, à luz de Saviani (apud Hermida; Lira, 2018) e que o Governo Temer era um Governo não legítimo haja vista que se instaurou após um golpe, já que

a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o impeachment, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro suicídio democrático, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo (Saviani, apud Hermida; Lira, 2018, p. 781-789).

Na mesma entrevista, Saviani (apud Hermida; Lira, 2018, p. 789) é enfático nesse sentido e diz

Ora, como registrou a repórter Luiza Villaméa numa reportagem da Revista Brasileiros (nº 109, agosto de 2016, p. 26-38), as manifestações pró-impeachment foram organizadas por entidades financiadas com recursos americanos, o que é eloquentemente ilustrado com o caso de Kim Patroca Kataguirí. Ele acabou por largar o curso de Economia na Universidade Federal do ABC “para se dedicar integralmente ao Movimento Brasil Livre (MBL)” (Villaméa, 2016, p. 29). E o que é o MBL? “É um movimento derivado do Estudantes pela Liberdade (EPL), a filial brasileira da americana Students for Liberty, financiado pela Atlas Network” (Villaméa, 2016, p. 29). Enfim, todos os institutos e movimentos que vêm se mobilizando tendo em vista golpear a democracia no Brasil recebem recursos de fontes como o “Cato Institute e o Charles Koch Foundation, vinculadas à família Koch, uma das mais ricas do mundo, com vastos interesses no setor petrolífero” (Villaméa, 2016, p. 29). E vêm os senadores golpistas afirmar que estariam, com o impeachment, atendendo à voz das ruas! Aqui vale a ironia: só se estão se referindo à voz da Wall Street, a rua de Nova York, símbolo do sistema financeiro mundial. De fato, o governo que assumiu o poder em consequência do golpe vem se pondo explicitamente a serviço dos interesses financeiros dos bancos e do capital internacional.

Levando-se em conta esse contexto político-social no qual a Reforma foi implementada, qual seja, logo após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff e a assunção do Governo Michel

Temer, o qual implementou diversas propostas em favor dos interesses do capital, tais como a reforma trabalhista, a Emenda Constitucional nº 95 (Teto dos Gastos), dentre outros, afetando a classe trabalhadora, pode-se dizer que a edição da Medida nº 746/2016 ratifica a adesão do Governo Temer aos interesses do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo” (Saviani, apud Hermida; Lira, 2018, p. 787).

Segundo Saviani,

De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” — na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários —, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido.

Então, respondendo às questões iniciais formuladas acima, pode-se constatar que a reforma do ensino médio perpetrada pela Medida Provisória n. 746 emergiu devido intervenções de organismos multilaterais como o Banco Mundial e movimentos internacionais, representando as elites políticas e econômicas, além de outros grupos de interesse, podendo-se traçar uma genealogia completa desse processo.

2.3.2 Texto Oficial da Política (2016-2017)

Segundo Mainardes (2006, p. 66-67), no contexto da produção de texto, devem ser respondidas algumas questões. A partir de algumas delas e, para se atingir os objetivos dessa pesquisa, o tópico seguinte trará a linha do tempo da trajetória da política de Reforma, abordando-se os seguintes pontos: período de construção do texto da política; grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política; espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos; intenção de buscar consensos na construção do texto; os discursos predominantes e as ideias-chave do texto; intenções, valores e propósitos que eles representam; influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários; a linguagem do texto; os destinatários (leitores) do texto elaborado; produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes).

Como se viu, a trajetória da política de Reforma do Ensino Médio (2016-2017) inicia-se em dois de dezembro de 2015, iniciou-se no Congresso Nacional o processo que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Assumiu em seu lugar o então vice-presidente Michel Temer.

Vinte e dois dias depois do início da gestão do novo governo, o Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição Federal propõe a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016).

Na ementa constava que a Medida (Brasil, 2016):

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

As Medidas Provisórias estão previstas no art. 62 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) da seguinte maneira:

Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.

§ 1º É vedada a edição de medidas provisórias sobre matéria:

I - relativa a:

- a) nacionalidade, cidadania, direitos políticos, partidos políticos e direito eleitoral;
- b) direito penal, processual penal e processual civil;
- c) organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, a carreira e a garantia de seus membros;
- d) planos plurianuais, diretrizes orçamentárias, orçamento e créditos adicionais e suplementares, ressalvado o previsto no art. 167, § 3º;

II - que vise a detenção ou sequestro de bens, de poupança popular ou qualquer outro ativo financeiro;

III - reservada a lei complementar;

IV - já disciplinada em projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional e pendente de sanção ou veto do Presidente da República;

§ 2º Medida provisória que implique instituição ou majoração de impostos, exceto os previstos nos arts. 153, I, II, IV, V, e 154, II, só produzirá efeitos no exercício financeiro seguinte se houver sido convertida em lei até o último dia daquele em que foi editada.

§ 3º As medidas provisórias, ressalvado o disposto nos §§ 11 e 12 perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável, nos termos do § 7º, uma vez por igual período, devendo o Congresso Nacional disciplinar, por decreto legislativo, as relações jurídicas delas decorrentes.

§ 4º O prazo a que se refere o § 3º contar-se-á da publicação da medida provisória, suspendendo-se durante os períodos de recesso do Congresso Nacional.

§ 5º A deliberação de cada uma das Casas do Congresso Nacional sobre o mérito das medidas provisórias dependerá de juízo prévio sobre o atendimento de seus pressupostos constitucionais.

§ 6º Se a medida provisória não for apreciada em até quarenta e cinco dias contados de sua publicação, entrará em regime de urgência, subsequentemente, em cada uma das Casas do Congresso Nacional, ficando sobrestadas, até que se ultime a votação, todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando.

§ 7º Prorrogar-se-á uma única vez por igual período a vigência de medida provisória que, no prazo de sessenta dias, contado de sua publicação, não tiver a sua votação encerrada nas duas Casas do Congresso Nacional.

§ 8º As medidas provisórias terão sua votação iniciada na Câmara dos Deputados.

§ 9º Caberá à comissão mista de Deputados e Senadores examinar as medidas provisórias e sobre elas emitir parecer, antes de serem apreciadas, em sessão separada, pelo plenário de cada uma das Casas do Congresso Nacional.

§ 10. É vedada a reedição, na mesma sessão legislativa, de medida provisória que tenha sido rejeitada ou que tenha perdido sua eficácia por decurso de prazo.

§ 11. Não editado o decreto legislativo a que se refere o § 3º até sessenta dias após a rejeição ou perda de eficácia de medida provisória, as relações jurídicas constituídas e decorrentes de atos praticados durante sua vigência conservar-se-ão por ela regidas.

§ 12. Aprovado projeto de lei de conversão alterando o texto original da medida provisória, esta manter-se-á integralmente em vigor até que seja sancionado ou vetado o projeto.

Da leitura desse artigo, pode-se inferir que Medidas Provisórias são normas jurídicas com força de lei editadas pelo Presidente da República, em virtude de situações de relevância e urgência sobre um determinado assunto. Elas nascem com efeitos jurídicos imediatos, mas precisam da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência é de 60 dias, podendo ser prorrogado por mais 60, caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional. Se não for apreciada em até 45 dias, contados da sua publicação, entra em regime de urgência, sobrestando todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando.

Além do art. 62 da Constituição Federal, a Resolução nº 1/2002 do Congresso Nacional disciplina o rito de tramitação de Medidas Provisórias, o qual está dividido nas seguintes fases:

a) Publicação: a partir do momento em que o texto da Medida Provisória é publicado no Diário Oficial da União, começa a ser contado o prazo de sua vigência. A partir de então e até em seis dias subsequentes, podem ser oferecidas emendas (sugestões ao texto inicial).

b) Composição da Comissão Mista: Essas sugestões são oferecidas perante a uma comissão Mista, que tem que ser criada pelo Presidente do Congresso Nacional, em até 48 horas, após a publicação da Medida Provisória no Diário Oficial. Essa comissão é formada por 12 senadores ou senadores e por 12 deputados ou deputadas. Essa comissão ficará responsável por analisar os pressupostos de relevância e urgência da matéria, sem os quais, a MP será considerada inconstitucional e questões de adequação financeira e orçamentária, além do principal que é o mérito da Medida.

c) Eleição do Presidente e Vice-Presidente da Comissão e do Relator e Relator-Revisor da Medida: Entre os membros da Comissão Mista, escolhem-se um nome para presidi-la e um vice e por eles são designados o relator e o relator-revisor da matéria.

d) Relatoria: cabe ao Relator redigir um parecer que é submetido à votação na Comissão. O parecer pode concluir pela aprovação total da Medida, como fora editada pelo Poder

Executivo, pela alteração do texto original da medida (que se denomina Projeto de Lei de Conversão - PLV) ou pela rejeição total da Medida.

e) Apreciação no Plenário das Casas do Congresso Nacional: se o projeto for aprovado na Comissão Mista, ele é enviado ao plenário da Câmara dos Deputados (casa iniciadora da votação) e depois, se aprovado pelo quórum de maioria simples (que se constitui em 50% + 1 do total dos presentes, devendo estar presentes pelo menos metade mais 1 dos 513 deputados), passa a ser votado da mesma maneira no Plenário do Senado Federal.

f) Resultado: o resultado da votação pode se dar pela:

rejeição: a matéria tem sua vigência e tramitação encerradas e é arquivada;
aprovação na íntegra (nos termos da edição original): MPV é enviada à promulgação e se torna lei;
aprovação do PLV recebido da Câmara dos Deputados sem alterações de mérito: o texto é remetido à sanção do Presidente da República;
aprovação do PLV recebido da Câmara dos Deputados com emendas de mérito: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que delibera, exclusivamente, sobre as emendas;
aprovação da Medida Provisória, em decorrência de preferência sobre o PLV da Câmara dos Deputados: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que deliberará, exclusivamente, sobre a Medida Provisória;
aprovação de novo PLV: a matéria retorna à Câmara dos Deputados, que delibera, exclusivamente, sobre o PLV oferecido pelo Senado Federal.

Se o Senado apresenta modificações ao texto que recebeu da Câmara, o texto retorna para essa casa para que as propostas sejam analisadas, podendo ser acatadas ou não. Se a Medida Provisória se tornar Projeto de Lei de Conversão a matéria é remetida à sanção presidencial. Se aprovado o texto original da Medida Provisória sem alterações, ele é promulgado e convertido em lei ordinária pelo Presidente da Mesa do Congresso Nacional.

A Comissão Mista¹¹, em 30 de novembro de 2016, emitiu o parecer nº 95/2016-CN acerca da Medida.

O parecer indica detalhadamente as alterações sugeridas pela MP, em seguida destaca sua exposição de motivos (Congresso Nacional, 2016).

Segundo a Exposição de Motivos, as altas taxas de evasão e os resultados aquém do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”. Assim, em consonância com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), um novo modelo de ensino médio

¹¹ Que teve como presidente o Senador Izalci Lucas (PSDB/DF), Vice-Presidente, Senador Elmano Férrer (PP/PI), como Relator Senador Pedro Chaves (REPUBLICANOS/MS) e Relator Revisor Deputado Wilson Filho (PTB/PB).

oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico-profissional (Congresso Nacional, 2016, p. 7)

O parecer ainda indica que

foram apresentadas 568 emendas à medida provisória. Posteriormente, as de números 508 e 509 foram retiradas pelo autor, Deputado Izalci. Os seguintes requerimentos de audiência pública foram protocolados: nos 1 a 12, do Deputado Thiago Peixoto; nos 13 e 14, da Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende; nos 15 a 21, da Deputada Maria do Rosário; nos 22, 23, 25, 26, da Senadora Fátima Bezerra; nº 24, do Deputado Alex Canziani; nº 27, da Deputada Luizianne Lins; nº 28, da Deputada Maria do Rosário e da Senadora Fátima Bezerra; nº 29, do Senador Ricardo Ferraço; nº 30, da Senadora Ana Amélia; nº 31, do Deputado Wilson Filho; nos 32 e 34, do Deputado Átila Lira; nº 33, do Deputado Evandro Roman; nos 35 e 36, do Deputado Lelo Coimbra; nº 37, pelo Deputado Odorico Monteiro e pela Deputada Erika Kokay. Para atender a esses requerimentos, foram realizadas nove audiências públicas e convidados 53 profissionais e estudantes das mais variadas correntes ideológicas e dos mais diversos setores da sociedade civil. Além disso também ocorreram audiências públicas sobre o tema no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Norte e em Mato Grosso do Sul (Congresso Nacional, 2016).

Passando para a análise dos requisitos de constitucionalidade, o parecer reconheceu que se trata de matéria relevante e urgente, já que “a situação é ainda mais preocupante, pois no Brasil há aproximadamente 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio, mas não estão matriculados” (Congresso Nacional, 2016, p. 9). Em análise aos demais requisitos, considerou presentes os princípios jurídicos e que atende aos requisitos regimentais da técnica legislativa, há adequação financeira e orçamentária em conformidade com o Plano Plurianual (Congresso Nacional, 2016).

Quanto ao mérito:

De modo geral, em termos de mérito, acolhemos o conteúdo da MPV, que reproduz, em grande parte, o brilhante trabalho realizado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), consubstanciado no Projeto de Lei (PL) nº 6.840, de 2013. No estudo das emendas e na escuta durante as audiências públicas e reuniões de trabalho, no entanto, percebemos diversas chances de melhoria, que detalhamos a seguir e que integrarão o projeto de lei de conversão que propomos (Congresso Nacional, 2016, p. 10).

Assim, apresentou diversas

considerações sobre os principais aspectos acerca das duas bases em que se assenta a MP nº 746, de 2016: a proposta de uma nova estrutura para o ensino médio e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, Congresso Nacional, Parecer. 95/MP 746, p. 11-17)

O Parecer foi votado e a Comissão opinou pela “constitucionalidade, juridicidade, regimentalidade e boa técnica legislativa da Medida Provisória nº 746, de 2016, e, no mérito, pela sua aprovação, acatadas, integral ou parcialmente” as emendas apresentadas e, portanto, o texto inicial passou a compor os devidos ajustes redacionais na forma de uma Projeto de Lei de Conversão (Congresso Nacional, 2016, p. 17).

O projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016, proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016, foi aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados no dia 13/12/2016 e no Plenário do Senado Federal em 13/02/2017 e transformado na Lei nº 13.415/2017.

Segue abaixo a figura que mostra a sequência da tramitação:

Figura 3 - Sequência de Tramitação da Medida Provisória



Fonte: Congresso Nacional (2016)

Segundo a agência do Senado,

Para críticos das mudanças, a adoção das novas regras foi feita sem o devido debate e poderia aprofundar desigualdades entre estudantes das redes pública e privada. O novo modelo, segundo especialistas, induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados precariamente, já que muitas escolas não têm infraestrutura adequada.

De fato, durante o período da tramitação da Medida Provisória até a sua conversão em lei, o Ministério da Educação (MEC) através de veículos de comunicação promoveu uma propaganda intensa favorável à reforma educacional, destacando "a necessidade e os benefícios" dessa mudança. Da mesma forma, organizações e fundações privadas defendiam o Novo Ensino Médio como uma medida capaz de reduzir as disparidades na educação secundária (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148). Diversas corporações significativas como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, entre outras, se mobilizaram e lideraram o “Movimento Pela Base”, um grupo de companhias visando apoiar e promover a BNCC e o Novo Ensino Médio. Essas organizações tiveram um papel ativo

nas discussões que moldaram a reforma, exercendo influência na sua concepção e se posicionando como interessadas nas alterações propostas (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148).

Mas esses autores advertem que se “oficialmente seja objetivo do MEC atingir a meta nº 3 estabelecida pelo PNE, a saber, aumentar o número de jovens no EM, incluindo-os em um nível mais elevado de escolaridade, essa tentativa de universalização não vem acompanhada de qualidade” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148). Se levado em consideração (Kuenzer, 2020, p. 60, apud Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 148),

[...] as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017) reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível.

2.3.3 Análise dos Discursos Envolvidos

Neste tópico, pretende-se buscar respostas para as questões sobre grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política; espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos; intenção de buscar consensos na construção do texto; os discursos predominantes e as ideias-chave do texto; intenções, valores e propósitos que eles representam; influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários Para isso, deverá ser analisado o embate de forças nas audiências públicas que compuseram a Comissão Mista da MP nº 746/2016.

Para debater a Medida Provisória nº 746/2016 foram realizadas, ao todo, 11 audiências públicas¹² com a participação de diversas entidades, incluindo representações de setores educacionais, sindicatos e outras organizações civis, dentre eles:

¹² As audiências públicas são reuniões feitas com entidades governamentais, legislativas e representativas da sociedade civil organizada. Segundo o art. 255 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, “ para instruir matéria legislativa em trâmite, bem como para tratar de assuntos de interesse público relevante, atinentes à sua área de atuação, mediante proposta de qualquer membro ou a pedido de entidade interessada”. Segundo o artigo 456, podem ser ouvidas “as pessoas interessadas e os especialistas ligados às entidades participantes, cabendo ao Presidente da Comissão expedir os convites.” A Comissão procederá de forma que possibilite a audiência das diversas correntes de opinião. As reuniões serão registradas em ata.

Quadro 3 - Representantes dos Órgãos que Participaram das Audiências Públicas

Nome do Representante	Nome do Órgão/Entidade
Maria Helena de Castro	Secretária-Executiva do Ministério da Educação
Isaac Roitman	Representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Representante de Helena Nader, Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
Eduardo Rolim de Oliveira	Presidente e Diretor de Assuntos Jurídicos da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras dos Institutos Federais de Ensino Superior e de Ensino básico e Técnico e Tecnológico (PROIFES)
João Batista Araujo e Oliveira	Presidente do Instituto Alfa e Beto
Moaci Alves Carneiro	Professor
Adilson César de Araújo	Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Brasília – IFB Representante de Marcelo Bender Machado, Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Marta Vanelli	Secretária-Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Representante de Roberto Franklin de Leão, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Eduardo Deschamps	Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE)
Ricardo Chaves Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados
Simon Schwartzman	Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
Frederico Amâncio	Secretário de Educação de Pernambuco e Presidente do Consed
Claudia Schiedeck	Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Remi Castioni	Professor da Faculdade de Educação da UnB
Walter Pinheiro	Secretário de Educação da Bahia
Rodolfo Fiorucci	Diretor Geral do Campus de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná
Rafael Ribas Galvão	Diretor de Ensino do Instituto Federal do Paraná Representante de Odacir Antônio Zanatta, Reitor do Instituto Federal do Paraná
Ângela Maria Paiva	Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES
Olavo Nogueira Filho	Gerente de Projetos do Movimento Todos pela Educação - TPE Representante de Priscila Fonseca da Cruz, Presidente Executiva do Movimento Todos pela Educação - TPE
Iria Brzezinski	Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE
Monica Ribeiro da Silva	Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
Carina Vitral	Presidente da União Nacional dos Estudantes - UNE
Daniel Tojeira Cara	Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação
Francisco Jacob Paiva	Primeiro Secretário da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior Representante de Eblin Joseph Farage, Presidente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes
Thays de Oliveira Soares	Vice-Presidente Regional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes e Representante de Camila Lanes, Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - Ubes
Ronaldo Mota	Reitor da Universidade Estácio de Sá
Wilson de Matos Silva	Reitor da Unicesumar e Ex-Senador da República
Maria Alice Setubal	Socióloga e Presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec
Danival Roberto Alves	Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira – MG
Mariza Abreu	Consultora Legislativa na área de educação na Câmara dos Deputados
Ricardo Henriques	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco

Rossieli Soares da Silva	Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC
Celso Augusto Souza de Oliveira	Presidente da Undime Paraná Representante de Alessio Costa Lima, Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime
João Antônio Cabral de Monlevade	Consultor Legislativo do Senado Federal
Antônio Lacerda Souto	Representante da CONTAG no FNE Representante de Heleno Araújo, Coordenador do Fórum Nacional de Educação
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE
Maria Inês Fini	Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep

Fonte: Câmara dos Deputados

Nos meses em que as audiências públicas foram realizadas para debater a Medida Provisória nº 746/2016, vários manifestos surgiram contrários à política. Diversas entidades, movimentos estudantis e setores da sociedade civil expressaram preocupações com os impactos da reforma. Alguns deles foram (Bueno, 2023, p. 70):

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

Os discursos impressos nesses documentos (Bueno, 2023, p. 70)

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

Ao não dialogar com os movimentos educacionais e ao reprimir suas manifestações, o Congresso Nacional, através da Comissão Mista, comprometeu a legitimidade democrática do processo, ignorando a participação social em um tema tão crucial como a educação, e restringindo o debate necessário para uma reforma de tamanha importância.

A título de exemplo dessa atmosfera de repressão pode ser citada a 5ª audiência, na qual o deputado Izalci Lucas (PSDB), presidente da comissão, anunciou que as representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE) seriam “desconvidadas” de participar da audiência pública. A decisão foi justificada como uma sanção em resposta ao "tumulto" e às "agressões a senadores e funcionários" do Senado Federal, atribuídas a membros do movimento estudantil (Bueno, 2023, p. 71)

O "tumulto" considerado pelo parlamentar refere-se às manifestações dos estudantes contra a Medida Provisória nº 746/2016. Após a interrupção da audiência e diversas negociações entre deputados, senadores e outros interlocutores presentes, o deputado Izalci autorizou a entrada dos estudantes. No entanto, os conflitos continuaram. A senadora Gleisi Hoffmann (Bloco PT) afirmou que os grupos de estudantes, que haviam sido convidados para participar da audiência pública, estavam sendo barrados pela Polícia do Senado.

Ao ter a palavra concedida, Carina Vitral, representante da UNE pronunciou-se da seguinte maneira (Bueno, 2023, p. 72)

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

Por outro lado, grupos ligados ao setor privado da educação e alguns parlamentares, como o deputado Izalci Lucas, presidente da Comissão Mista (PSDB/DF), defenderam a MP argumentando que a modernização do ensino médio era urgente e que as propostas de mudanças representavam avanços necessários para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Pode-se encontrar esses argumentos no texto do Parecer nº 95/2016-CN que resultou na aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Os discursos predominantes no debate sobre a MP nº 746/2016 giraram em torno da modernização do ensino médio versus a preservação de uma formação integral e inclusiva. Os defensores do MP argumentaram que o modelo anterior estava ultrapassado e que uma reforma possibilitaria a adequação do ensino médio às necessidades do século XXI. Nesse contexto, palavras como “flexibilização”, “tempo integral” e “competências” foram recorrentes nos discursos desenvolvidos à medida.

3 CONTEXTO DA PRÁTICA

Para Bowe, Ball e Gold (1992, apud Mainardes, 2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação por parte das pessoas envolvidas e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original sendo assim, o ponto-chave diz respeito às políticas que não são simplesmente “implementadas” dentro da arena, mas estão sujeitas à interpretação e a serem “recriadas”. O que é significativo neste contexto são as ações dos indivíduos nas comunidades locais. Bowe, Ball e Gold (1992) demonstram que os indivíduos que trabalham nas escolas e que recebem políticas educacionais interpretam essas políticas com base em suas experiências em primeira mão, em seus valores e histórias, o que resulta em uma leitura que não é simples. Como resultado, tais pesquisadores acreditam que os autores de textos políticos não têm controle sobre o significado pretendido de seu texto em um contexto microssocial, partes da escrita podem ser interpretadas, mal compreendidas (intencionalmente ou não) ou selecionadas.

Para Mainardes (2006, p. 53), sob o ponto de vista de Bowe, Ball e Gold, o corpo docente e demais profissionais da escola “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. Nesse contexto da prática onde os implementadores, no caso os professores, alunos e demais envolvidos na área fazem a reinterpretação dos textos das políticas e nesse momento de prática e de convívio com a nova proposta para o Ensino Médio que tomam as decisões sobre o que aceitar, o que descartar, o que modificar, como fazer. São decisões tomadas mediante os embates por interpretações as quais podem promover mudanças na proposta original da política. Desta forma o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político, identificando-se a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. Segundo Mainardes (2006, p. 67) algumas questões no contexto da prática precisam ser respondidas para entendermos como a política está sendo implementada.

1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política

e autores dos textos da política? 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (Mainardes, 2006, p. 67).

3.1. Desafios e Particularidades de Implementação

A reforma do Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 1996).

Com a reforma, o currículo do ensino médio passa a ser constituído de duas partes: uma delas, de caráter geral, com os componentes curriculares obrigatórios, que são Português, Matemática e Inglês. A outra parte, de caráter diversificado, com os cinco itinerários formativos constituídos por área, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; formação técnica profissional com possibilidade de formação de parcerias entre os setores público e privado.

Em termos mais específicos as principais mudanças geradas pela Lei 13.415/2017 estão no aumento progressivo de carga horária mínima anual de 800 para 1400 horas, isto é, o ensino médio passa, de forma gradativa, a funcionar em período integral e há flexibilização curricular. Essa ocorre a partir da base nacional comum e da parte diversificada por áreas, numa proposta visando à interdisciplinaridade e à contextualização como instrumentos prioritários da prática docente para o ensino médio (Briskievicz; Steidel, 2018, p. 17).

Os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos estão ratificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde se define “itinerário formativo” como sendo

conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária de 1.200 [...] (Brasil, 2019).

Nesta perspectiva a implementação do Novo Ensino Médio no ensino brasileiro de acordo com o MEC, começou de forma gradativa de acordo com a Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 24, “a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Lei nº 13.415/2017). Portanto, até 2022 conforme previsto na Lei, todas as escolas

deveriam já começar a ofertar a nova matriz curricular para as turmas de 1º ano e gradativamente para os demais anos subsequentes.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017 o currículo se torna mais flexível, contemplando a BNCC e a oferta de diferentes escolhas aos estudantes: os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Para o governo federal o objetivo desta mudança é garantir que todos os jovens brasileiros recebam educação de alta qualidade, preenchendo a lacuna entre as escolas e as realidades dos estudantes de hoje, levando em consideração as crescentes demandas e complexidades do mundo moderno do trabalho e da sociedade.

Ficou a cargo de cada Estado elaborar seu referencial curricular e instituir as diretrizes para implantação do documento de orientação curricular conforme art. 26 da Lei nº 13415/2017 “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”. No art. 35, parágrafo 1º “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2017).

De acordo com a nova Lei houve alterações nos componentes curriculares obrigatórios tendo como disciplinas obrigatórias para cada área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna Indígena, Arte, Língua Inglesa e Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física). A Língua Inglesa passou a ser obrigatória revogando conforme a MP nº 746/2016 a Lei nº 11.161/2005 em que a oferta da Língua Espanhola era obrigatória pela instituição de ensino, mas de matrícula facultativa pelo aluno. De acordo com Artigo 35 parágrafo 4º da LDB 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.

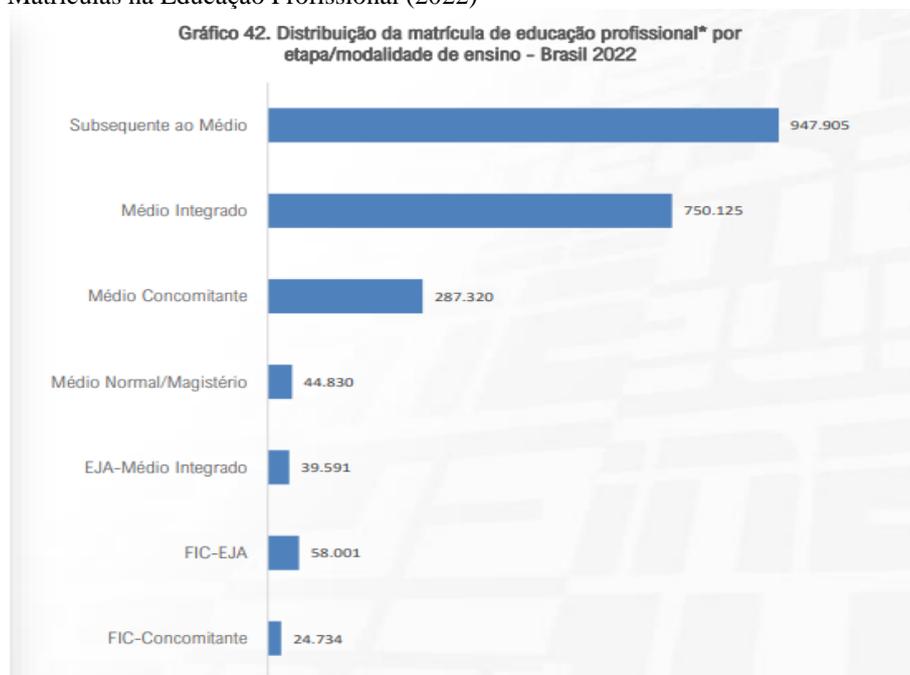
Nos anos de 2016 e 2017 houve por parte do governo propaganda no canal do *YouTube* que contemplavam discursos de mudanças e que o estudante teria “mais liberdade para escolher o que estudar”. Os jovens aguardavam as mudanças que só chegariam nas escolas a partir de 2022, ano limite para a implantação da nova proposta para as escolas com ensino regular. Mas o que na prática aconteceu não foi bem uma escolha por parte dos estudantes. Pela propaganda

entendia-se que todo aluno de ensino médio concluiria o mesmo e se fosse da sua vontade poderia optar pelo ensino técnico. De acordo com a propaganda veiculada nos meios de comunicação como televisão, *YouTube*, em 2021 o governo já prepara a comunidade escolar para as mudanças que iriam ocorrer em 2022. “sairia com uma formação técnica, e que mais um horário, o 6º horário, seria para tal formação. Mas escolas regulares com carga anual de 1.000 horas não abrange formação técnica, houve um acréscimo de conteúdos voltados para as novas disciplinas, os itinerários formativos, aprofundamentos, conteúdos estes que não reprovam, ou seja, não é necessário ter 60% como nas disciplinas da BNCC.

De acordo com o MEC, o novo Ensino Médio permitirá que os jovens optem por uma formação técnica ou profissional nos três últimos anos da Educação Básica. Junto ao diploma de conclusão do Ensino Médio regular, o aluno poderá receber, ao final, um diploma de curso técnico ou profissionalizante para entrar no mercado de trabalho. Isso ocorre apenas nas escolas de ensino profissional técnico de nível médio (EPTNM).

Segundo dados colhidos pelo Educacenso, no ano de 2022, havia 2.152.506 matrículas de cursos técnicos distribuídas nas escolas públicas pelo país, o que equivale a 14% da quantidade de escolas do ensino médio regular.

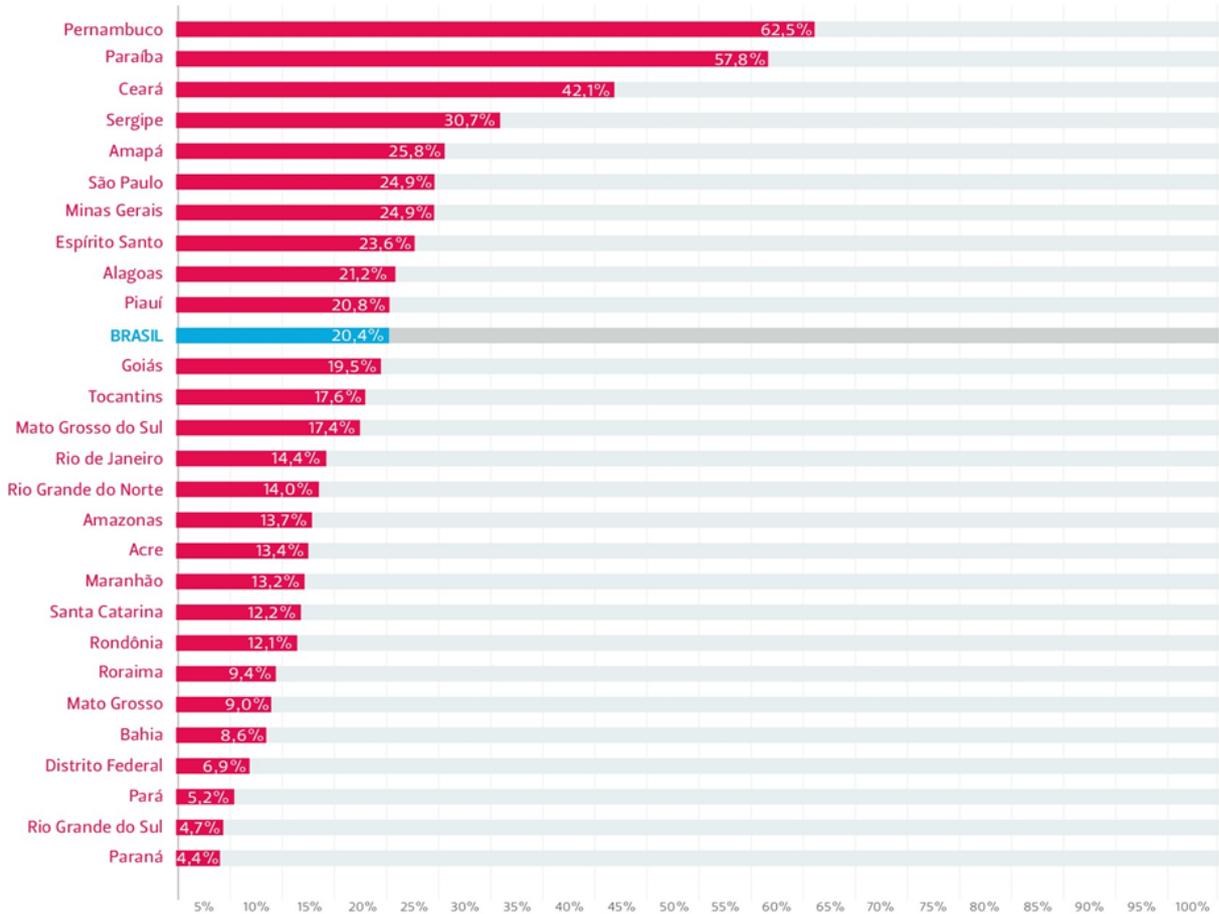
Figura 4 - Matrículas na Educação Profissional (2022)



Fonte: INEP (2022)

Figura 5 - Matrícula de Alunos em Tempo Integral (2022)

Proporção de alunos em **tempo integral** matriculados na rede pública de ensino médio



Fonte: INEP (2022)

Desta forma, no ano de 2022 as escolas que ofertam o Ensino Médio começaram a conviver com a nova realidade, uma carga horária maior, alunos estudando até o 6º horário no ensino regular matutino/vespertino. Professores lecionando os novos conteúdos.

3.2. Impactos Iniciais e Repercussões no Campo Educacional em Minas Gerais

O Currículo Referência para o Ensino Médio de Minas Gerais foi homologado no dia 7 de abril de 2021 em reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). O documento trouxe modificações para serem implementadas no ano de 2022, início da implementação da nova proposta curricular em todo o estado. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de MG, o documento foi elaborado por uma equipe de redatores que são professores das redes de Educação de Minas e por servidores da SEE/MG. Na elaboração do currículo não houve a participação de estudantes, pais ou comunidade escolar visto que

apenas os redatores foram convidados para participar e equipe da SEE/MG, não abrindo espaço para que demais professores e profissionais da rede darem sua contribuição. Não houve uma consulta pública para a elaboração da Proposta Curricular.

As SEDUCs do Estado do Maranhão, Goiás, por exemplo abriram consultas públicas no período de 2019 a 2021 com a finalidade de ouvir a sociedade. Em Minas Gerais a Secretária Estadual de Educação elaborou a resolução SEE/MG nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021 que dispôs sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022. A matriz curricular para 1º ano a partir de 2022 trouxe mudanças na quantidade das aulas semanais passando de 25 para 30 aulas, adotando assim o 6º horário, e de acordo com seu artigo 11, §2º - Em situações excepcionais, autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação, a carga horária correspondente ao 6º horário diário poderá ser cumprida em um único dia da semana no contraturno, em 5 (cinco) módulos aula de 50 (cinquenta) minutos. Isso acontece nas escolas em que não possui espaço físico e dificuldades com a realização do transporte escolar rural, ficando mais viável realizar um único dia para o cumprimento das 5 aulas a mais por semana.

Para o 1º ano do Ensino Médio de 2022 a matriz foi contemplada da seguinte maneira:

Art. 3º - A matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio está organizada em duas partes: I - Formação Geral Básica, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos componentes curriculares. A formação geral básica na matriz curricular representa a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino. II - Itinerários Formativos, organizados em unidades curriculares e seus respectivos componentes curriculares: a) Ensino Diurno - para o 1º ano, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares ofertados em cada unidade curricular, pois trata-se de um momento de aproximação e preparação para as escolhas dos itinerários que ocorrerão a partir do 2º e 3º ano. As unidades curriculares dos itinerários são: 1 - Projeto de Vida: possui um componente curricular obrigatório, de mesmo nome e oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio. 2 - Eletivas: possui dois componentes curriculares de oferta anual definidos pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. 3 - Preparação para o mundo do trabalho: possui dois componentes curriculares, Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação. Ambos são de oferta anual e aproximam os estudantes de princípios orientadores para o mundo do trabalho. 4 - Aprofundamento nas áreas do conhecimento: possui quatro componentes curriculares que proporcionam a ampliação de saberes e temas das áreas do conhecimento, quais sejam: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Figura 6 - Formação Básica para o Ano de 2022 - Ensino Médio Diurno

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2022					
					1º Ano
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO					2022
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
		Física	1	40	33:20:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
		Geografia	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00

Fonte: Resolução nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021

Figura 7 - Itinerário Formativo para o Ano de 2022 - Ensino Médio Diurno

	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00
		Atividades complementares Projeto de Vida			100:00:00
	Eletiva	Eletiva 1	1	40	33:20:00
	Aprofundamento na Área do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Atividades complementares em Práticas Comunicativas e Criativas			200:00:00
SUBTOTAL			3	120	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			21	840	1000:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos		
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia: 4 dias com 4 aulas e 1 dia com 5 aulas		
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40		

Fonte: Resolução nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021

Apenas os seguintes componentes curriculares do Itinerário Formativo poderão ser ofertados no 6º horário ou contraturno: Eletiva 1, Eletiva 2, Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Os alunos no 1º ano devem escolher 02 eletivas dispostas em um catálogo como referencial, cada eletiva possui uma aula semanal, mas para o ano de 2022 elas foram escolhidas pela equipe gestora e professores de cada escola, a partir da análise do Catálogo de Eletivas da SEE/MG, considerando a realidade local, bem como o interesse dos estudantes; seriam cursadas duas eletivas por ano pelo estudante do diurno e uma eletiva por ano pelo estudante do noturno.

Área do Conhecimento	Eletivas para o Ano de 2022
Linguagens e Suas Tecnologias	Cinema, Cinema e meio ambiente, Dança, Leitura instrumental em Língua Espanhola, Espanhol para o ENEM, Esporte e inclusão, Introdução à LIBRAS, Leitura e compartilhamento no mundo virtual, Literatura e criação literária, Música, Preparação para o ENEM – Linguagens, Redação para o ENEM, Teatro.
Matemática e Suas Tecnologias	Desenho geométrico, Educação financeira, Educação fiscal, Matemática e Artes visuais, Preparação para o ENEM – Matemática, Raciocínio lógico.
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Astronomia, Educação, Saúde e bem-estar, Pegada hídrica e seu impacto no ambiente, Preparação para o ENEM – Ciências da Natureza, Tecnologia dos resíduos sólidos.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Cultura de paz e convivência democrática, Estudo do meio e intervenção local, Identidades culturais brasileiras, Preparação para o ENEM – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Mitologia: as lendas e as associações de ideia.
Interáreas do Conhecimento	Agricultura com bases ecológicas, Cidadania e cultura digital, Culinária quilombola, Ética em jogos digitais, Saberes que entrelaçam: do plantio ao consumo.

Fonte: Catálogo de Eletivas SEE MG ano de 2022

Os estudantes do ensino médio noturno possuem uma carga horária reduzida com menos conteúdos, conforme Resolução nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021 em seu art. 3º:

b) Ensino Médio Regular Noturno - para o 1º ano, todos os estudantes vivenciarão todos os componentes curriculares ofertados em cada unidade curricular. As unidades curriculares dos itinerários são: 1 - Projeto de Vida: possui dois componentes curriculares obrigatórios, de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio. 2 - Eletiva: possui um componente curricular de oferta anual definido pela escola e estudantes a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. 3 - Aprofundamento nas áreas do conhecimento: possui dois componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias que proporcionam a ampliação de saberes e temas dessa área do conhecimento: Práticas Comunicativas e Criativas.

Figura 8 - Matriz Curricular Ensino Médio Regular Diurno da Rede Estadual de MG

NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano 2022		
			A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
		Física	1	40	33:20:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	33:20:00
		Biologia	2	80	66:40:00
		Geografia	1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66:40:00
Sociologia		1	40	33:20:00	
Filosofia		1	40	33:20:00	
SUBTOTAL			18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
		Projeto de Vida	1	40	33:20:00
	Eletiva	Atividades complementares			100:00:00
		Projeto de Vida			
		Eletiva 1	1	40	33:20:00
Aprofundamento na Área do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00	
	Atividades complementares em Práticas Comunicativas e Criativas			200:00:00	
SUBTOTAL			3	120	400:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			21	840	1000:00:00
LEGENDA			Dias Letivos: 200		
A/S = AULA SEMANAL			Duração da aula: 50 minutos		
A/A = AULAS ANUAIS			Nº de aulas/dia: 4 dias com 4 aulas e 1 dia com 5 aulas		
H/A = HORAS ANUAIS			Nº de semanas/ano: 40		

Fonte: Resolução nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021

Conforme o art. 4º no Ensino Médio Noturno deverão ser realizadas Atividades Complementares vinculadas ao componente curriculares Projeto de Vida e ao componente curricular Práticas Comunicativas e Criativas, com carga horária de 100 (cem) horas e 200 (duzentas) horas, respectivamente, devendo tais atividades serem trabalhadas por meio de projetos que efetivem saberes da vivência dos estudantes e que estão além dos limites da escola. As atividades serão acompanhadas pelo professor de cada um dos componentes curriculares aos quais as Atividades Complementares estão vinculadas: Projeto de Vida e componentes da unidade curricular Aprofundamento na Área do Conhecimento. Portanto o aluno que cursa o turno noturno diferentemente do aluno do turno diurno cumprirá 300 horas em forma de atividades complementares que acontecem fora do horário de aula, em formas de projetos e que possuem culminância geralmente no final do ano letivo.

Para o ano letivo de 2023 outra Resolução foi publicada, Resolução SEE/MG nº 4.777 de 13 de setembro de 2022 que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023.

A partir do 2º ano do Ensino Médio Regular, a Secretária de Educação de MG (SEE/MG) publicou as Diretrizes para a implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio em 2023. De acordo com o documento em Minas Gerais, no 1º ano do Novo Ensino Médio, todos os estudantes vivenciam o mesmo percurso pedagógico, com a Unidade Curricular dos Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento, distribuídas, no diurno, em 4 componentes curriculares (Práticas Comunicativas e Criativas, Núcleo de Inovação Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Humanidades e Ciências Sociais), visando conhecer as Áreas do Conhecimento para que no 2º ano tenham mais propriedade e segurança para fazer a escolha dos Itinerários Formativos que melhor se ajustam ao seus interesses. Para o 2º ano, os estudantes poderão fazer suas escolhas na Unidade Curricular do Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, de acordo com o Portfólio Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento e Manual do Estudante, organizados pela SEE/MG, em consonância com as possibilidades de cada unidade escolar, alinhadas à escuta dos estudantes. Em seguida, também, farão a escolha das Eletivas que irão compor seu Projeto Escolar, buscando maior diversidade no seu aprendizado.

Figura 9 - Número de Turmas Previstas para o 2º Ano em 2023 (SEE/MG)

NÚMERO DE TURMAS DO 1º ANO ENSINO MÉDIO 2022 POR TURNO (diurno e EMTI)	APROFUNDAMENTOS 2º ANO 2023
9 ou mais turmas	Até 9 possibilidades de Aprofundamentos
8 turmas	Até 8 possibilidades de Aprofundamentos
7 turmas	Até 7 possibilidades de Aprofundamentos
6 turmas	Até 6 possibilidades de Aprofundamentos
5 turmas	Até 5 possibilidades de Aprofundamentos
4 turmas	Até 4 possibilidades de Aprofundamentos
3 turmas	Até 3 possibilidades de Aprofundamentos
2 turmas	Até 2 possibilidades de Aprofundamentos
1 turma	Adotará o Aprofundamento nas Quatro Áreas do Conhecimento (ODS)

Fonte: Diretrizes para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio (2023)

Escolas que possuem apenas uma turma de cada ano poderá adotar o aprofundamento apenas nas 04 áreas, sendo elas:

Figura 10 - Aprofundamento nas 4 Áreas do Conhecimento nas Escolas Estaduais de MG para o Ensino Médio Regular Diurno

Unidade curricular (a escolher)	Componentes Curriculares			Carga horária semanal
	Macrotemas	Componentes Curriculares		
Aprofundamento nas QUATRO áreas de conhecimento	Aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento (LGG/ MAT/ CHS/ CNT)	Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Práticas Comunicativas e Criativas	2 h/a
			Humanidades e Ciências Sociais	2 h/a
			Núcleo de Inovação Matemática	2 h/a
			Saberes e Investigação da Natureza	2 h/a

Fonte: Diretrizes para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio (2023)

Já para os estudantes do noturno e Educação de Jovens e Adultos

Art. 4º - [...] serão realizadas Atividades Complementares vinculadas aos seguintes componentes curriculares: I - Ensino Médio Regular Noturno: a) Projeto de Vida: com carga horária de 100 (cem) horas, em cada ano. b) Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: com carga horária de 200 (duzentas) horas em cada ano, sendo vinculada ao componente Práticas Comunicativas e Criativas no 1º ano e Humanidades e Ciências Sociais no 2º ano. II - Na Educação de Jovens e Adultos: a) Projeto de Vida: com carga horária de 16:40 horas, em cada período. b) Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: 1. 1º Período - 33h20min para o Componente Curricular Práticas Comunicativas e Criativas; 2. 2º Período - 33h20min para o componente curricular Humanidades e Ciências Sociais; 3. 3º Período - 33h20min para o Componente Curricular Núcleo de Inovação Matemática e Saberes

e Investigação da Natureza. §1º - As Atividades Complementares de cada um dos Componentes Curriculares devem ser desenvolvidas por meio da metodologia de projetos, legitimando saberes que estão além dos muros da escola. §2º - As Atividades Complementares serão orientadas e acompanhadas pelo professor de cada um dos Componentes Curriculares aos quais as Atividades Complementares estão vinculadas: Projeto de Vida e os Componentes da Unidade Curricular Aprofundamento na Área do Conhecimento (Resolução SEE/MG nº 4.777, de 13 de setembro de 2022).

Sabe-se que o ensino noturno é oferecido ao aluno trabalhador que de certa forma tem uma carga horária reduzida em relação ao aluno do turno da manhã, portanto o estudante do período da noite cursa 700 horas presenciais enquanto 300 horas são atividades complementares em forma de projeto.

Ao se analisar as opções oferecidas pela rede estadual de ensino (SEE/MG), nota-se que instituições de ensino com turmas únicas, como as localizadas em zonas rurais, distritos ou mesmo cidades pequenas não possuem as mesmas opções que são ofertadas aos alunos de escolas maiores, sem opção de escolha, não tendo as mesmas oportunidades de aprofundamento nos componentes curriculares, desmascarando o discurso de que com o Novo Ensino Médio o aluno poderá realizar as suas escolhas, pois segundo o MEC (2021),

o Novo Ensino Médio poderá ofertar até cinco itinerários formativos que possibilitarão ao estudante escolher em qual área quer aprofundar seus conhecimentos ao longo do ensino médio. Eles podem variar conforme o contexto no qual a escola está inserida e de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes. As redes de ensino terão autonomia para definir os itinerários ofertados.

Para o ano de 2024 no ensino médio regular foram seguidas as orientações da Resolução SEE/MG nº 4.908, de 11 de setembro de 2023, concluindo assim a implantação completa do ciclo do Novo Ensino Médio entre os anos de 2022 e 2024 na Rede Estadual de Ensino de MG.

Art. 11 - No Ensino Médio Diurno, o itinerário formativo é composto pelas seguintes Unidades Curriculares: I. Projeto de vida: composta pelo Componente Curricular (Projeto de vida), de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio; II. Eletivas: composta pelos dois Componentes Curriculares (Eletiva 1 e Eletiva 2), de oferta anual, definidos pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação; III. Preparação para o Mundo do Trabalho, de oferta anual, composta pelos componentes curriculares: a) Dois Componentes Curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação, no 1º ano; b) um Componente Curricular: Tecnologia e Inovação, nos 2º e 3º anos. IV. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, de oferta anual, sendo: a- Aprofundamento Integrado ofertado no 1º ano, compreendendo os 4 (quatro) Componentes Curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes, e Investigação da Natureza. b- Aprofundamentos Optativos no 2º e 3º ano nas Áreas do Conhecimento estão disponibilizados em 12 (doze) possibilidades de arranjos curriculares, cuja opção poderá ser cursada no 2º ou no 3º ano. § 1º - A matriz a ser ofertada nas escolas

para cada turma de 2º e 3º anos será definida de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2024, assegurando aos estudantes a escolha do seu Itinerário Formativo. § 2º - Os estudantes do 3º ano deverão escolher o Aprofundamento diferente daquele já cursado no 2º ano.

No 1º ano do Novo Ensino Médio, todos os estudantes vivenciam o mesmo percurso pedagógico, com a Unidade Curricular dos Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento, distribuídas, no diurno, em 4 componentes curriculares (Práticas Comunicativas e Criativas, Núcleo de Inovação Matemática, Saberes e Investigação da Natureza e Humanidades e Ciências Sociais para que no 2º e 3º possam escolher os Itinerários Formativos, menos para as escolas “pequenas” que devem ofertar o respectivo Aprofundamento para o 2º ano - Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e para o 3º ano - Amadurecimento e Longevidade sem a oportunidade de escolhas. Para 2024, foram incluídos mais 3 (três) novos arranjos curriculares. Desta forma, os estudantes que irão iniciar os 2º e 3º anos em 2024 terão 12 (doze) arranjos curriculares, com 4 (quatro) arranjos de uma área do conhecimento; 6 (seis) arranjos de duas áreas do conhecimento; 2 (dois) arranjos integrando as 4 áreas do conhecimento. Percebe-se, assim, que alunos que residem em cidades maiores, com escolas com mais estudantes possuem um leque maior de escolha. Conforme estudo realizado pelo MEC (2023) realizou-se um estudo e dos 5.570 municípios existentes no Brasil, 2.831 municípios, ou seja, 51% possuem apenas uma escola pública com oferta de Ensino Médio, inviabilizando assim a promessa de escolhas de itinerários.

Para as escolas de Tempo Integral a Secretaria de Estado de Minas Gerais possui as seguintes ofertas conforme artigo 23 e 24 da Resolução SEE/MG nº 4.908, de 11 de setembro de 2023:

Art. 23 - O Ensino Médio em Tempo Integral possui três modelos de oferta na rede estadual de ensino, sendo: I - Ensino Médio em Tempo Integral composto de 9 módulos-aula semanais; II - Ensino Médio em Tempo Integral Profissional; III - Ensino Médio em Tempo Integral composto de 7 módulos-aula semanais. Art. 24 - As matrizes curriculares do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral estão organizadas em duas partes indissociáveis: I - Formação Geral Básica: com carga horária anual de 600 (seiscentas) horas, compõe a parte comum a todos os anos e está organizada em quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) e os seus respectivos Componentes Curriculares; II - Itinerário Formativo: compõe a parte diversificada em todos os anos e está organizado em Unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares.

Segundo dados da SEE/MG (2023) a rede estadual de ensino ofertou o EMTI para 72 mil estudantes em 719 escolas com ampliação prevista para 2024 para mais 238 unidades escolares.

De acordo com a Resolução SEE nº 4 .908, de 11 de setembro de 2023, no Ensino Médio em Tempo Integral composto de 9 módulos-aula semanais, o itinerário formativo é constituído pelas Unidades Curriculares Projeto de Vida, composta por um Componente Curricular (Projeto de Vida), de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio; Eletivas: composta por dois Componentes Curriculares (Eletiva 1 e Eletiva 2), de oferta anual, definidos pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação; Preparação para o Mundo do Trabalho: de oferta anual, sendo no 1º ano dois Componentes Curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação, no 2º e 3º anos, um Componente Curricular: Tecnologia e Inovação; Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, de oferta anual, sendo que no 1º ano é ofertado um Aprofundamento Integrado, compreendendo os 4 Componentes Curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza. Nos 2º e 3º anos, os Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento estão disponibilizados em 12 (doze) possibilidades de arranjos curriculares diferentes, com a nomenclatura de Aprofundamentos Optativos, indicando que qualquer uma das opções poderá ser cursada no 2º ou no 3º ano.

A matriz a ser ofertada nas escolas para cada turma de 2º e 3º anos será definida de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2024, assegurando aos estudantes a escolha do seu Itinerário Formativo e observando-se a não repetição, no 3º ano, do Aprofundamento já cursado no 2º ano. As Atividades Integradoras, de oferta anual, serão compostas pelos Componentes Curriculares: Nivelamento em Língua Portuguesa, Nivelamento em Matemática, Laboratório de Aprendizagens, Pesquisa e Intervenção, Práticas Experimentais e Estudos Orientados.

No Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, o itinerário formativo é composto pelas Unidades Curriculares Projeto de Vida, composta por um Componente Curricular Projeto de Vida, de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio; Eletivas: composta por dois Componentes Curriculares (eletiva 1 e eletiva 2), de oferta anual. A Eletiva 1 será escolhida a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e a Eletiva do Itinerário Formativo Técnico será definida na escola, segundo escolha dos estudantes e tendo como eixo norteador o curso técnico. As Atividades Integradoras são compostas por cinco componentes curriculares. A formação técnica e profissional/Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo são compostas por cinco componentes curriculares que trabalham habilidades e competências para o mundo do trabalho. A Formação Técnica profissional/Formação Técnica Específica é composta pelos componentes curriculares

específicos para cada curso técnico. As escolas que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral com 9 módulos-aulas semanais, tendo como opções os cursos: I - Curso Técnico em Açúcar e Álcool; II - Curso Técnico em Agroecologia; III - Curso Técnico em Agronegócio; IV - Curso Técnico em Agropecuária V - Curso Técnico em Alimentos; VI - Curso Técnico em Celulose e Papel; VII - Curso Técnico em Desenvolvimento Cultural e Regional; VIII - Curso Técnico em Eletroeletrônica; IX - Curso Técnico em Eletromecânica; X - Curso Técnico em Eletrônica; XI - Curso Técnico em Eletrotécnica; XII - Curso Técnico em Informática; XIII - Curso Técnico em Logística; XIV - Curso Técnico em Mecânica; XV - Curso Técnico em Química; XVI - Curso Técnico em Segurança do Trabalho; XVII - Curso Técnico em Transações Imobiliárias.

No Ensino Médio em Tempo Integral de 7 módulos-aulas semanais, o itinerário formativo é composto pelas Unidades Escolares: Projeto de Vida: composta por um Componente Curricular (Projeto de Vida), de oferta anual, em todos os anos do Ensino Médio; Eletiva: composta por um Componentes Curriculares (Eletiva 1), de oferta anual, definidos pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação; Preparação para o Mundo do Trabalho: de oferta anual, sendo no 1º ano, dois Componentes Curriculares: Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação; nos 2º e 3º anos, um Componente Curricular: Tecnologia e Inovação. O Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, de oferta anual, sendo: no 1º ano, é ofertado um Aprofundamento Integrado, compreendendo os 4 Componentes Curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza. Nos 2º e 3º anos, os Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento estão disponibilizados em 12 (doze) possibilidades de arranjos curriculares diferentes, com a nomenclatura de “Aprofundamentos Optativos”, indicando que qualquer uma das opções poderá ser cursada no 2º ou no 3º ano. A matriz a ser ofertada nas escolas para cada turma de 2º e 3º anos será definida de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento 2024, assegurando aos estudantes a escolha do seu Itinerário Formativo e observando-se a não repetição, no 3º ano, do Aprofundamento já cursado no 2º ano. As Atividades Integradoras, de oferta anual, serão compostas pelos Componentes Curriculares: no 1º ano são ofertados Nivelamento em Língua Portuguesa e Nivelamento em Matemática; nos 2º e 3º são ofertados Laboratório de Aprendizagens, Pesquisa e Intervenção, Práticas Experimentais e Estudos Orientados.

De acordo com Resolução SEE nº 4 .908, de 11 de setembro de 2023, em seu artigo 55, as atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes poderão ser lançadas como aproveitamento de estudos realizados e conhecimentos constituídos integralizando a carga

horária prevista na Matriz Curricular. Para o Ensino Regular Diurno, as atividades extraescolares poderão ser aproveitadas para integralizar a carga horária dos Componentes Curriculares das Unidades Curriculares Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento e Eletivas que sejam ministradas no 6º horário ou contraturno. Para o Ensino Médio Noturno as atividades extraescolares poderão ser aproveitadas para integralizar a carga horária das Atividades Complementares vinculadas ao componente curricular Projeto de Vida e aos Componentes Curriculares do Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. Serão consideradas, para efeito de aproveitamento de estudos as atividades formais: estágios, Programa de Jovem Aprendiz, cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com validade nacional, cursos livres ministrados por pessoa jurídica, atividades de iniciação científica em instituições de ensino regulamentadas e vínculo empregatício formal com contrato de trabalho e/ou registro em carteira de trabalho para os estudantes maiores de 18 anos.

Assim, para o aproveitamento da carga horária realizada em estágios ou Programa de Jovem Aprendiz, a instituição responsável deve declarar as atividades realizadas pelo estudante comprovando que possuem finalidade educativa e dialogam com o propósito formativo do Ensino Médio, resumindo o aluno trabalhador pode ser dispensado do 6º horário.

3.3. Adaptações e Reconfigurações da Política de Reforma do Ensino Médio (2023-2026)

Conforme se expôs acima, o Novo Ensino Médio começou a ser implantado em 2022. A mudança trouxe alterações para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, sendo que as demais turmas em curso, 2º ano e 3º anos continuaram com a grade curricular de 800 horas. Portanto, a primeira turma a concluir o Novo Ensino Médio será a dos alunos ingressantes da turma dos anos de 2022 a 2024.

O momento da implantação chegou nas escolas em 2022, com um tom de ideia já falida, de fracasso e descredito, de que não daria certo, que não resolveria o problema dessa etapa de ensino, pois o que para suprir as necessidades dos estudantes que apresentam índices de aprendizado precários principalmente em Português e Matemática conforme mostra os resultados do PISA 2022 realizado com jovens de 15 anos, a solução obviamente não seria a inserção dos itinerários formativos.

Segundo o MEC (2022) o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária dos 15 anos em matemática, leitura e ciências. Os testes exploram a capacidade dos estudantes de resolver problemas complexos, pensar criticamente e se comunicar de forma eficaz. O Pisa apresenta

uma noção de como os sistemas educacionais preparam os estudantes para os desafios da vida real e para o sucesso futuro.

Conforme dados divulgados pelo MEC/INEP, no Brasil a prova foi aplicada a 10.798 alunos de 599 escolas. O resultado mostrou que mais da metade desses estudantes, especificamente 54%, não conseguiram atender o mínimo que seria esperado em termos de criatividade. O resultado em matemática é ainda pior, tendo 73% de alunos com resultados insatisfatórios. Os estudantes brasileiros obtiveram pontuação inferior à média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em matemática, leitura e ciências.

Tabela 3 - Resultado PISA 2022 x Investimentos Anual por Aluno

Países	Pontuação no PISA			Investimento por Aluno	Posição no Ranking de Investimento por Aluno
	Matemática	Leitura	Ciências		
Suíça	508	483	503	U\$16.501	3
Estados Unidos	465	504	499	U\$15.194	6
Coreia do Sul	527	515	528	U\$14.525	8
Finlândia	484	490	515	U\$12.366	12
Chile	412	448	444	U\$6.774	31
Costa Rica	395	415	410	U\$4.958	35
Colômbia	383	409	411	U\$4.269	36
Argentina	378	401	406	U\$3.975	37
Brasil	379	410	403	U\$3.583	39

Fonte: OCDE

De acordo com a Tabela 3, percebe-se como o investimento na educação no Brasil é baixo com relação aos países com melhores resultados. O Brasil está na 39ª posição dos 41 países, ficando na frente apenas da África do Sul (U\$3.085) e do México (U\$2.702) no quesito investimentos. Sem investimentos adequados na Educação não há como ter resultados positivos.

Portanto, nota-se que apenas mudar o currículo e a aumentar a carga horária não será o caminho para um ensino de qualidade. Por exemplo, colocar um itinerário formativo como Brigadeiro Caseiro (itinerário implantado no Estado de São Paulo) é um descompasso diante do fato de que a maioria dos estudantes brasileiros concluem a Educação Básica sem as habilidades necessárias para sequer se expressar corretamente na norma culta da Língua Portuguesa. Mediante todo esse descontentamento, em 2022, foi elaborada uma carta aberta com mais de 300 assinaturas de entidades que pediam a revogação do Novo Ensino Médio.

Em 2023, Lula novamente assume o posto de Presidente da República e em entrevista concedida ao site UOL em 21/03/2023, diz que acompanha as críticas ao novo Ensino Médio e afirma, juntamente com o ministro de Educação Camilo Santana, que mudanças irão acontecer.

Em 8 de março de 2023, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC nº 399, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. O objetivo da consulta, segundo o governo federal, foi abrir diálogo com os gestores dos sistemas de ensino, comunidade escolar, educadores, estudantes, pesquisadores e os especialistas do campo da educação bem como a sociedade civil. Portanto realizou-se a coleta de subsídios para orientar as decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio.

3.3.1 Contexto de influência no período da Consulta Pública e seus resultados

Como se disse, a Consulta Pública teve sua instauração por meio de uma portaria do MEC

O objetivo da consulta foi abrir diálogo com os gestores dos sistemas de ensino, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação, bem como a sociedade civil. O MEC realizou coleta de subsídios para orientar as decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023, p. 5).

A consulta pública foi realizada por meio de diversos instrumentos, tais como audiências públicas, oficinas de trabalho, reuniões com entidades, seminários, webinários, e consultas online com estudantes, professores e gestores escolares. Esses processos visavam reunir percepções e sugestões sobre a experiência de implementação do ensino médio no Brasil, possibilitando uma visão mais ampla e participativa (Brasil, 2023, p. 5).

Durante o processo, o MEC recebeu várias contribuições de instituições como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Essas entidades desempenharam um papel central no suporte técnico e na formulação de propostas para aperfeiçoar a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2023, p. 5).

A Secretaria de Articulação Intersetorial coletou dados e documentos por meio de plataformas digitais e consultas presenciais. Essa documentação foi organizada em núcleos temáticos, resultando em uma pesquisa robusta e com ampla participação social, que tinha como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da reforma (Brasil, 2023, p.5).

De acordo com Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023, p.5),

as contribuições abordam uma visão panorâmica do ensino médio em todo o território nacional e convergem, em meio a posicionamentos diversos, sobre proposições de mudança. As temáticas debatidas indicam um movimento já em curso sobre novos rumos que serão inscritos na educação brasileira.

O relatório foi elaborado “como um espelho democrático e representativo das milhares de contribuições recebidas de entidades, estudantes, educadores, gestores e pesquisadores” (Brasil, 2023, p. 5).

Neste relatório (Brasil, 2023, p. 64) estão reunidos as falas e os documentos resultantes da consulta, organizados em torno de 12 núcleos são eles: carga horária; organização curricular; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; educação a distância (EaD); infraestrutura; educação profissional e tecnológica (EPT); formação e valorização dos professores; apoio à permanência dos estudantes; tempo integral; avaliação; e papel do MEC.

De acordo com o relatório (2023, p. 10-13) foram realizados 12 webinários com a participação de 42 especialistas e 4.920 pessoas acessaram essa programação no portal do MEC. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) realizou 05 seminários com a participação de 16 pesquisadores com 5.870 acessos ao canal do MEC no Youtube.

Aconteceram 4 audiências públicas com as entidades que compõem a coordenação da consulta pública: Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede); Fórum Nacional de Educação (FNE); e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Essas audiências tiveram, ao todo, 8.408 acessos online (Brasil, 2023, p.7).

Houve também o “Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, reunindo 180 estudantes do ensino médio de todos os estados do país” (Brasil, 2023, p.7). O relatório aponta ainda que o MEC recebeu 16 entidades e 07 documentos com análises e proposições” (Brasil, 2023, p.7), e houve a “coleta de manifestações pela plataforma Participe Brasil com 11.024 respondentes” (Brasil, 2023, p.7). Já a “#ConsultaPúblicaOnline por Whatsapp contou com 139.159 participantes, a saber: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores” (Brasil, 2023, p.7).

Foram realizadas reuniões (2023, p. 9-10) com as seguintes entidades: Associação Nacional das Escolas Católicas (Anec); Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon); Todos pela Educação (TPE); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes); Fórum Nacional das

Mantenedoras de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (BrasilTec); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes). Outras entidades enviaram contribuições: Associação Brasileira da Educação Básica de Livre Iniciativa (Abreduc); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Câmara Federal - Comissão de Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - Fasubra Sindical; Fórum Educação Jovens e Adultos; Fórum Nacional de Educação (FNE); Instituto Ayrton Senna; Movimento pela Base; Senado Federal - Comissão de Educação e Cultura; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); União Nacional dos Estudantes (UNE) e Universidade de São Paulo (USP).

De acordo com o Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023, p. 15-20) a Consulta Pública Ensino Médio obteve os seguintes resultados com relação ao núcleo carga horária: expandir a Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, excetuando, se for o caso, para um mínimo de 2.200 horas, quando na oferta de cursos técnicos; adotar o mínimo de 2.100 horas para a FGB e integrar cursos técnicos; expandir a FGB para 2.400 horas, mantendo as 600 horas de itinerários formativos, e reestabelecer todos os componentes curriculares anteriores ao NEM, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais; manter o mínimo de 1.800 horas para a FGB, com banda flexível de 300 ou 400 horas dos itinerários formativos; ampliar a FGB utilizando entre 300 e 600 horas da carga horária destinada aos itinerários formativos para recomposição de aprendizagem, estudos orientados e componentes mais relacionados à BNCC. A carga horária foi o ponto que mais chamou a atenção dos participantes com destaque na necessidade de destinar mais tempo para a formação básica dos alunos.

Sobre a organização curricular (Brasil, 2023, p. 20-27), foi sugerido o seguinte: reduzir os itinerários formativos com definições mais precisas, devendo se avaliar e quando necessário reeditar os normativos referentes ao ensino médio; elaborar definição específica por área do conhecimento em relação aos diferentes componentes curriculares, dando se voz as redes de ensino estaduais; incluir no processo de construção curricular as juventudes, dando atenção ao processo de escolha dos jovens; retomar os componentes curriculares obrigatórios, que vigoravam antes do ENEM; criar uma base comum nacional para os itinerários formativos, a partir de uma proposta elaborada pelo MEC em colaboração com as secretarias estaduais de Educação, que permita superar as desigualdades educacionais e reavaliar a estrutura curricular dos itinerários formativos; estabelecer uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar para

os currículos, levando-se em conta a realidade dos territórios e integrando as diversas linguagens; revisar e ressignificar a proposta pedagógica do Projeto de Vida; não amplificar os itinerários formativos em detrimento da FGB e retirar a imposição de exclusividade da língua inglesa.

Já as discussões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), resultaram nas seguintes propostas (Brasil, 2023, p. 27-30): avaliar tanto a Formação Geral Básica, com base na BNCC, quanto os itinerários formativos; avaliar a FGB e os itinerários formativos, condicionado a um referencial comum para os itinerários; contemplar apenas a FGB, sendo excluídos da avaliação os itinerários formativos, a fim de garantir justiça e equidade no acesso à educação superior; elaborar um Enem de transição, que inclua a FGB e contemple, de forma gradual, os itinerários formativos no exame.

Com relação ao núcleo Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes, as propostas apresentadas (Brasil, 2023, p. 30-33) foram as seguintes: estabelecer uma política que equilibre parâmetros de infraestrutura e oferta entre redes privada e pública de ensino, levando em consideração o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e as diferentes necessidades dos grupos vulnerabilizados; assegurar educação com base nas relações étnico-raciais, dupla matrícula para educação inclusiva, incorporação de saberes tradicionais e permanência, para garantir o acesso de grupos não hegemônicos à educação; apoiar e fortalecer o protagonismo estudantil por meio dos grêmios e da democratização na gestão das escolas; apoiar políticas voltadas à superação das violências sofridas pelos jovens, especialmente pelos segmentos em situação de maior desigualdade e vulnerabilidade; construir um plano educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio, associado ao ensino fundamental; elaborar currículos que levem em consideração as realidades dos estudantes, articulados à educação técnica e profissional; criar estratégias para que os professores e os gestores da EJA tenham identidade e formação adequada para trabalhar com essa modalidade; incentivar a escola e os professores a conhecer as diferentes juventudes e com elas dialogar; priorizar oferta da EJA presencial, mantendo a Educação a Distância, e articulá-la à educação profissional.

Para o núcleo de resultado Educação a Distância (EAD) o Relatório (Brasil, 2023, p. 33-35) apontou a necessidade de ofertar a Formação Geral Básica e os itinerários formativos somente de forma presencial; permitir o uso de até 20% da carga horária em EaD apenas para ofertas que ultrapassem as 3.000 horas no ensino médio ou somente nos cursos técnicos; permitir que os estados tenham autonomia para o uso da EaD; reconsiderar o uso da EaD na Educação de Jovens e Adultos noturna; manter a oferta de EaD como uma alternativa adequada

para populações ribeirinhas, indígenas, do campo, privadas de liberdade, convalescentes e puérperas, entre outros, e/ou em situações emergenciais, como a pandemia, conforme regulamentação nacional; ofertar o chamado ensino híbrido, com uso de tecnologias e com sugestões de redução na oferta de EaD e definição de horas presenciais obrigatórias.

Já o para o núcleo Infraestrutura, as sugestões elencadas no Relatório (Brasil, 2023, p. 35-37) foram: priorizar investimentos para melhorar as condições das escolas, independentemente da oferta; estabelecer parâmetros mínimos de infraestrutura física e pedagógica a um plano nacional de investimento; regular o Programa Nacional de Educação Digital (Pned) e a permissão do uso de celulares como ferramenta pedagógica; adaptar as escolas, fornecer espaços adequados e recursos para atividades práticas e itinerários formativos diversos; efetivar a conectividade em todas as escolas; valorizar o Fundeb como instrumento de investimento público, enfatizando a importância do financiamento para a qualidade da infraestrutura escolar; implantar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI); regular o Programa Nacional de Educação Digital (Pned) e a permissão do uso de celulares como ferramenta pedagógica; efetivar a conectividade em todas as escolas; investir em parque tecnológico nas escolas, com formação de profissionais da educação; aumentar recursos para escolas públicas em relação a apoio tecnológico e demais materiais.

Sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) as sugestões recebidas e constantes no Relatório (Brasil, 2023, p. 38-42) apontam para manter a atuação de profissionais com notório saber exclusivamente para formação técnica e profissional, com monitoramento para avaliação do impacto dessa atuação; regulamentar os processos específicos de reconhecimento do notório saber por meio dos sistemas de ensino, mediante conselhos estaduais ou distrital de Educação; promover a articulação entre técnica, ciência e novas tecnologias para atender às diversas demandas sociais; integrar a EPT com o ensino médio regular; priorizar a oferta de EPT integrada ao ensino médio, com base nas experiências de redes estaduais e dos institutos federais; garantir o direito aos jovens com deficiência de ingressarem na formação técnica e profissional; ampliar o investimento na EPT de nível médio (integrada e concomitante); instituir uma política nacional de EPT.

O Núcleo Formação e valorização dos professores (Brasil, 2023, p. 42-46) recebeu as seguintes sugestões: reorganizar os modelos dos cursos de licenciatura para formação interdisciplinar de professores e gestores; ofertar, por parte do MEC, cursos de formação continuada e criar uma política específica de formação para o ensino médio; adotar metodologias ativas na formação, superação da precariedade contratual dos professores, valorização salarial e estabilidade do magistério; incentivar a formação inicial e continuada dos

trabalhadores em consonância com a carreira; superar os processos de formação somente vinculados à BNCC; fortalecer o papel dos estados e suas instâncias regionais na realização de políticas de formação continuada; estabelecer processos mais exigentes de contratação, acompanhamento e avaliação dos profissionais de educação; revogar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Conselho Nacional de Educação 02/2019, 01/2020 e 01/2021, com retorno das DCNs 02/2015.

Para a Política de permanência, as propostas recebidas (Brasil, Ministério da Educação, 2023, p. 46-48) foram: garantir a isonomia no Fundeb para atender demandas da EJA; criar um sistema de bolsas de estudo ou poupança, ofertar alimentação e residência gratuita para os estudantes; apoiar os estados e os municípios na oferta de transporte para os estudantes; reforçar o financiamento para implementação do CAQ (custo aluno qualidade); atender jovens que estão fora da escola e ofertar práticas culturais e esportivas diversificadas. Sobre o tempo integral, a consulta pública recebeu as seguintes proposições: elaborar orientações e diretrizes para a oferta de tempo integral e a revisão das políticas estaduais; estabelecer apoio à expansão da educação em tempo integral, considerando a realidade dos estudantes trabalhadores, e criar políticas para incentivar a frequência de jovens e a preservação da oferta de ensino médio noturno e de EJA; realizar adaptações legais e infralegais, garantindo o compromisso político do MEC de prestar assistência técnica e financeira para a política de educação integral; definir prazo para expansão de 1.000 horas para 1.400 horas anuais, visando garantir a educação em tempo integral; priorizar, no caso do ensino médio, a expansão das matrículas em tempo integral articuladas à EPT.

Para o núcleo “avaliação”, as contribuições propostas (Brasil, 2023, p. 51-54) priorizavam valorizar a avaliação institucional participativa como ferramenta para identificar áreas educacionais que precisam de melhorias e orientar as decisões dos gestores escolares; realizar diagnósticos para embasar decisões e fornecer apoio apropriado a cada território; disponibilizar metodologia e indicadores, com formação para sua utilização e apoio ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); criar instâncias de diálogo entre sistemas de ensino, órgãos de participação e controle social e órgãos normativos; Criar um comitê gestor nacional para a reestruturação da política do ensino médio. Criar um repositório de boas práticas estaduais no ensino médio; disponibilizar orientações específicas para a educação de grupos sociais não hegemônicos.

E quanto ao último quesito, o núcleo “Papel do MEC” (Brasil, 2023, p. 54-57), as sugestões elencadas foram no sentido de aumentar a participação e coordenação do MEC na implementação da política de ensino médio; criar programas de apoio específicos para a

implantação da Política Nacional do Ensino Médio, com enfoque em um novo modelo pedagógico e infraestrutura escolar adequada; liderar e financiar ações relacionadas à implementação da BNCC, aos itinerários formativos e à formação docente, bem como elaborar documentos pedagógicos orientadores que deem maior clareza aos sistemas de ensino sobre como trabalhar a Formação Geral Básica; apoiar as secretarias estaduais de Educação no monitoramento e na avaliação permanente, para evitar desigualdades regionais na implementação. Institucionalizar mecanismos de planejamento institucional participativo; instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) para fixação de normas e cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, de maneira a assegurar a consideração das diversidades e necessidades regionais; assegurar que, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), o SNE favoreça a integração do ensino médio a outras etapas, níveis e modalidades.

Os resultados dessa consulta e a pressão dos movimentos em defesa da educação levaram o Governo Federal a propor um projeto de lei para reformar a Reforma do Ensino Médio (2016-2017). A minuta de elaboração do PL 5230/2023 foi desenvolvida a partir da criação do GT (Grupo de Trabalho) Ensino Médio no MEC sob a liderança da Secretaria Executiva do MEC, Secretaria de Articulação Intersetorial e dos Sistemas de Ensino, Secretaria de Educação Básica e os representantes das entidades: Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação; Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação; Fórum Nacional de Educação; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

O Projeto de Lei nº 5230/2023, de “reforma da reforma”, foi encaminhado no dia 26 de outubro de 2023 à Câmara dos Deputados. Depois de um trâmite conturbado e conflituoso, foi enviada ao Senado Federal onde o texto foi melhorado e retornou para a Câmara onde novas alterações foram incluídas, votadas e aprovadas em 09 de julho de 2024. O texto foi sancionado pelo Presidente Lula no dia 31 de julho de 2024.

3.3.2 Contexto de elaboração do texto

O Projeto de Lei nº 5230/2023, de autoria do Poder Executivo, foi apresentado ao Plenário da Câmara dos Deputados no dia 26 de outubro de 2023. O projeto pretendia alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com o objetivo de redefinir as diretrizes para a política nacional de ensino médio. O texto também faz alterações nas Leis nº 14.818, de 2024; nº 12.711, de 2012; nº 11.096, de 2005; e nº 14.640, de 2023.

No mesmo dia, foi enviada, pelo Poder Executivo, mensagem para solicitar urgência na apreciação do PL (MSC nº 546/2023), ou seja, conforme o artigo 64, §1º da Constituição Federal, foi previsto um prazo de 45 dias para a apreciação do projeto na Câmara, com sobrestamento da pauta a partir de 12 de dezembro de 2023.

Em 7 de novembro de 2023, foi nomeado o Deputado Mendonça Filho (UNIÃO-PE) relator do PL 5230/2023 ministro da Educação do Governo Temer à época da proposição da MP 746/2016 e agora relator do novo projeto. No dia seguinte, o projeto foi enviado para análise nas Comissões de Educação, Finanças e Tributação, e de Constituição e Justiça e de Cidadania, de acordo com o artigo 54 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (RICD). Nesse mesmo dia, o prazo para apresentação de emendas foi fixado em cinco sessões, em razão do regime de urgência constitucional.

No dia 28 de novembro de 2023, a Deputada Maria Rosas (REPÚBLICA/SP) apresentou o Requerimento nº 256/2023 solicitando a realização de uma audiência pública para debater o PL 5230/2023. O prazo para emenda foi encerrado automaticamente no mesmo dia, às 21h18. Em 6 de dezembro de 2023, o requisito para audiência pública foi aprovado pela Comissão de Educação.

No dia 9 de dezembro de 2023, o relator apresentou o parecer preliminar de plenário (PRLP nº 1). Três dias depois, em 12 de dezembro de 2023, o Poder Executivo solicita o cancelamento da urgência anteriormente exigida. No entanto, o projeto continuou a tramitar em regime de prioridade e, no mesmo dia, o Deputado Bacelar (PV/BA) apresentou o um requerimento solicitando a compensação de outros projetos correlatos (PL 1299/2023, PL 2601/2023 e PL 10.682/2018) ao PL 5.230/2023.

No 13 de dezembro de 2023, foi aprovado o requerimento nº 4275/2023, solicitando urgência “urgentíssima” para a apreciação do projeto.

Em 21 de fevereiro de 2024, o Deputado Fred Linhares (REPÚBLICA/DF) apresentou o Requerimento nº 311/2024, solicitando a compensação do PL nº 345/2024 ao PL 5230/2023, por tratarem de assuntos correlatos. No mês seguinte, em 18 de março de 2024, a Deputada Sâmia Bomfim (PSOL/SP) e outros parlamentares apresentaram o Requerimento nº 35/2024, solicitando a realização de uma audiência pública para discutir o Novo Ensino Médio, com a presença do relator Deputado Mendonça Filho. Este requisito foi aprovado pela Comissão de Educação no dia 20 de março de 2024.

No decorrer do processo, o relator Deputado Mendonça Filho apresentou outros pareceres preliminares de plenário, como o PRLP nº 2 em 13 de dezembro de 2023, o PRLP nº 3 em 19 de março de 2024, e o PRLP nº 4 no dia 20 de março de 2024.

Na Câmara dos Deputados, o projeto teve 103 emendas, 17 requerimentos e 23 pareceres. No dia 20 de março de 2024, o plenário votou o texto final, o qual passou a ser analisado no Senado, onde passa mesmas fases de tramitação.

No Senado, o projeto recebeu 75 emendas e foi aprovado com um texto atlerado (substitutivo). Esse substitutivo foi remetido à Câmara dos Deputados onde foi aprovado. Em seguida foi enviado à sanção presidencial, sendo transformado na Lei Lei Ordinária nº 14.945/2024, no dia 31 de julho de 2024.

Segundo o Ministro da Educação Camilo Santana a nova lei avança em três questões fundamentais (Brasil, Agência Gov, 2024)

o primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. O segundo é fomentar a matrícula de ensino técnico no ensino médio. Isso também foi uma grande demanda dos alunos na consulta. Por fim, o terceiro ponto é a regulamentação dos itinerários formativos. Isso garantirá que todas as escolas ofereçam, no mínimo, alguns itinerários para a formação dos alunos, eliminando a pulverização excessiva que existia anteriormente.

O assunto passará ainda por “regulamentação realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com o MEC, para assegurar uma oferta equitativa de itinerários, adaptando-se às necessidades específicas de cada escola e região” (Brasil, Agência Gov, 2024).

Para o Ministro (Brasil, Agência Gov, 2024),

havia dificuldades na implementação da lei de 2017, especialmente para as turmas do noturno, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação escolar do campo, indígena e quilombola. Em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação nas turmas de EJA; 15% declararam que não a iniciaram nas turmas do noturno; e 22%, nas escolas indígenas. Entre os estados que começaram a implementar a lei, a maioria declarou não ter realizado a implementação em 100% da rede. Além disso, 51% dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio. A oferta de itinerários e a escolha dos estudantes ficaram comprometidas nesse contexto.

Abaixo podemos ver como era e como ficou.

Quadro 5 - Principais mudanças conforme a Lei 14.945/2024

Lei 13.415/2017 – Parcialmente revogada	Lei 14.945/2024 – A partir do ano de 2025
Carga horária obrigatória (ensino médio regular)	
1.800 horas destinadas para os componentes curriculares da Formação Geral Básica, conforme BNCC	2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
1.200 horas destinadas aos itinerários formativos	600 horas destinadas aos itinerários formativos
Componentes curriculares (anteriormente chamados de disciplinas obrigatórias)	
Português e matemática, em todos os anos do ensino médio	Linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa,

	arte e educação física), matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio Língua espanhola tornou se opcional.
Itinerários Formativos	
As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos	Cada escola deverá ofertar pelo menos dois itinerários formativos, excluindo se as escolas que oferecem ensino técnico. Para o ensino médio regular eles devem ser complementares à formação geral básica das quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.
Ensino Técnico	
1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica)	2.100 horas de formação geral básica, admitindo-se que até 300 horas possam ser destinadas a conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica profissional relacionada.
1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	Até 1.200 horas podem ser destinadas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)

Construção própria Fonte: Agência GOV

Resumidamente, pode-se dizer que a Lei 14.945/2024, ao revogar parcialmente a Lei 13.415/2017, trouxe mudanças no que tange à flexibilização curricular e à estrutura dos itinerários formativos, promovendo maior equidade ao estabelecer parâmetros mais claros para a implementação desses itinerários, garantindo condições mínimas para que os alunos possam escolher seus percursos sem serem prejudicados por falta de infraestrutura ou docentes capacitados. A nova legislação parece ser resultado de um esforço para corrigir distorções causadas pela reforma anterior, que, ao priorizar a autonomia dos estudantes para escolher suas trajetórias de ensino, acabou aprofundando desigualdades no acesso a uma educação de qualidade. Além disso, houve uma tentativa de reequilibrar a carga horária dedicada à formação geral básica e aos itinerários, a fim de evitar a precarização do ensino em áreas essenciais como Língua Portuguesa e Matemática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento de apresentar as considerações finais desta dissertação de mestrado, entende-se oportuno citar o grande escritor argelino Albert Camus que em seu livro *O Homem Revoltado* (1951) escreveu: "toda forma de desprezo, se intervém na política, prepara ou instaura o fascismo". Essa citação provoca à reflexão sobre as políticas públicas

educacionais, suas intencionalidades e possíveis consequências em termos de desigualdade e exclusão.

No memorial que introduz esse trabalho foi possível perceber, a partir da trajetória de vida da pesquisadora, o que motiva seu interesse em investigar a política de Reforma do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, e seus desdobramentos, que culminaram na sua reconfiguração com a Lei nº 14.945/2024.

A pesquisa focou na análise das transformações promovidas por ambas as leis. Essas mudanças se concentraram principalmente na flexibilização curricular e na estrutura dos itinerários formativos. A nova legislação pode ser entendida como um esforço para corrigir distorções causadas pela reforma anterior, que, ao priorizar a autonomia dos estudantes na escolha de suas trajetórias de ensino, acabou aprofundando desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Pode-se destacar como a principal mudança promovida pela Lei 14.945/2024, a busca por uma maior equidade na implementação dos itinerários formativos, já que estabeleceu parâmetros mais claros para garantir que todas as escolas ofereçam condições mínimas para que os alunos possam fazer suas escolhas de forma justa, sem serem prejudicados por falta de infraestrutura ou professores capacitados. Além disso, propõe reequilibrar a carga horária dedicada à formação geral básica e aos itinerários, para evitar prejuízo em áreas essenciais como Língua Portuguesa e Matemática, já que para o ingresso ao ensino superior os conteúdos vistos nos itinerários formativos não são cobrados no ENEM, apenas a Formação Geral Básica.

De tudo que foi lido e estudado, pode-se concluir que as influências políticas por trás dessas reformas educacionais revelam paradigmas opostos sobre o papel do ensino médio na sociedade. A reforma de 2017, implementada durante o governo golpista de Michel Temer, estava alinhada com uma visão neoliberal de flexibilização curricular, voltada para a individualização e a adequação às demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, a Lei 14.945/2024, proposta pelo governo Lula, buscou corrigir essa abordagem elitista, ao resgatar o compromisso com uma educação pública que atenda de forma mais equitativa todos os estudantes, especialmente os mais excluídos social e economicamente. Ademais, de se destacar o perfil autoritário da reforma iniciada em 2016 em relação à do atual governo, já que nesta, houve um debate mais amplo, com a participação de movimentos sociais, sindicatos, educadores e especialistas, em um esforço para construir uma política mais

inclusiva e democrática.

O impacto dessas reformas no cenário educacional brasileiro foi profundo, sobretudo no que diz respeito à educação pública. A reforma de 2017 agravou as desigualdades educacionais, especialmente em escolas de regiões mais pobres, que enfrentaram dificuldades na implementação dos itinerários formativos devido à falta de recursos. Com a revogação parcial dessa reforma pela Lei 14.945/2024, procurou-se mitigar esses efeitos, a partir de uma consulta pública que procurou discutir as propostas com os principais atores envolvidos na educação no Brasil. Pelo menos, oficialmente, o discurso que norteou a reforma da reforma foi o de procurar reverter uma política que favorecia interesses de mercado e implementar um sistema educacional mais inclusivo, que atenda às demandas da sociedade civil e priorizasse o direito de todos à educação de qualidade, em especial os estudantes da classe trabalhadora.

Essa leitura se deu à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani, pela qual foi possível compreender que as reformas educacionais são parte de um processo histórico de luta de classes, no qual a educação exerce um papel central na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. Segundo Saviani, a Lei 13.415/2017, instituída durante o governo Temer, pode ser vista como uma política educacional alinhada aos interesses do capital, pois visava flexibilizar o currículo escolar para adaptá-lo às demandas do mercado de trabalho, ignorando as profundas desigualdades estruturais presentes nas escolas públicas. Ao privilegiar itinerários formativos voltados para a lógica da colocação do jovem no mercado de trabalho, a reforma (2016-2017) reforçou a função adaptativa da educação dentro do sistema capitalista, perpetuando a marginalização dos mais vulneráveis, perpetuando sua dificuldade de acesso a uma educação integral focada no desenvolvimento da compreensão crítica da realidade.

Por outro lado, a Lei 14.945/2024 parece corrigir essa trajetória ao propor uma política educacional mais inclusiva, considerando as reais condições das escolas públicas e dos estudantes da classe trabalhadora. A Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a formação integral dos indivíduos, não apenas para atender às demandas do mercado, mas para dotá-los de um entendimento crítico sobre o mundo. Nesse sentido, a nova reforma enfatizou a igualdade de condições na oferta dos itinerários formativos e a revalorização de disciplinas essenciais, como

Língua Portuguesa e Matemática, buscando garantir que todos os alunos, sobretudo os mais marginalizados, tivessem acesso a uma formação capaz de torná-los sujeitos conscientes e ativos na transformação da sociedade à

qual pertencem.

Para compreender todas as fases da trajetória de implementação dessas políticas, utilizou-se o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, conforme sistematização feita por Jefferson Mainardes (2006). Esse ciclo permitiu entender os diferentes contextos que moldaram essa política pública. O ciclo de políticas identifica três contextos principais dessa trajetória. O primeiro deles é o contexto de influência. O contexto de influência da reforma de 2017 foi moldado por interesses de grupos econômicos e políticos alinhados à visão neoliberal, que trata a educação como um mecanismo de ajuste às necessidades do mercado. A atuação de instituições financeiras foi decisiva nesse processo, distanciando-se das demandas sociais mais amplas, especialmente as que dizem respeito à classe trabalhadora e à educação pública. A priorização de um currículo flexível e voltado ao mercado, defendida por esses grupos, acabou por agravar as desigualdades educacionais.

A aplicação do ciclo de políticas também se mostrou fundamental para compreender o contexto da prática, onde as políticas são sujeitas a interpretações e adaptações pelas escolas e redes de ensino. No caso da reforma de 2017, muitas escolas públicas, especialmente nas regiões mais carentes, enfrentaram dificuldades em implementar os itinerários formativos por falta de infraestrutura e professores qualificados. Esse contexto, conforme Mainardes (2006), é o ponto em que a política se depara com a realidade concreta e muitas vezes é distorcida ou frustrada. Nesse cenário, a promulgação da Lei 14.945/2024 representou uma boa alternativa, pois reconfigurou a reforma e respondeu aos desafios enfrentados na prática. A nova legislação foi proposta a partir dos resultados obtidos no relatório apresentado a partir da Consulta Pública implementada pelo Governo Lula, a qual envolveu a escuta de educadores, movimentos sociais e sindicatos, que, ao atuar no contexto da prática, apresentaram demandas e críticas que pressionaram por mudanças significativas, como a melhoria da infraestrutura e a valorização da formação básica, equilibrando o acesso à educação para todos os estudantes, sobretudo os da classe trabalhadora.

A partir dessas considerações, conclui-se que a pesquisa contribui, ainda que modestamente, para a área da educação no Brasil ao oferecer uma análise aprofundada sobre as reformas do Ensino Médio e suas implicações na educação pública, especialmente para os estudantes social e economicamente marginalizados. Ao investigar o impacto das mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017 e a reconfiguração promovida pela Lei 14.945/2024, o estudo lança um olhar sobre as desigualdades que essas políticas podem perpetuar ou corrigir. A partir de uma abordagem crítica (Pedagogia Histórico-Crítica), destaca-se a importância de construir políticas educacionais mais inclusivas, que garantam o acesso de todos os jovens

a uma educação de qualidade, independente de sua origem social ou condições econômicas. Assim, espera-se que os resultados deste trabalho contribuam para o debate e o desenvolvimento de políticas públicas que realmente transformem a realidade da educação no Brasil, para que, como adverte Camus para o perigo do desprezo e da exclusão em processos políticos, políticas mal formuladas ou orientadas por interesses elitistas não tenham mais lugar em nosso país que precisa lutar muito ainda para acabar com a reprodução das desigualdades e garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. T. de A.; SILVA, S. A. da; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, 2022. <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>
- ANDRADE, N. L. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17)**: O que pensam alunos e professores? 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, São Paulo, 2019. <http://hdl.handle.net/11449/181936>
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOMENY, H. **Guardiães da razão: Modernistas mineiros**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003**. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei no 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.748.htm. Acesso em: 15 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://planalto.gov.br/cCivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 04 de maio de 2011**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2023

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: www.camara.leg.br/. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

Brasil. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dez.** de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 10 de jan. de 2023

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 de nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Sumário Executivo do relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230/2023, 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm. Acesso em: 01 de nov. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (Org.). **O novo ensino médio: Desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

BUENO, A. A Reforma do Ensino Médio: Do projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-5, 2023.

<https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57339>

CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Org.). **Escola pública: Práticas e pesquisas em educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.

EDWARDS, R.; NICOLL, K., SOLOMON, N.; USHER, R. **Rhetoric and educational discourse: Persuasive texts?** London: Routledge Falmer, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644008>

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

GONÇALVES, N. G.. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Políticas Educacionais em tempos de golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1991.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>

LEAL, F.; LIMA, M. Movimento social de resistência à reforma do ensino médio: Análise das ocupações estudantis no Espírito Santo 2015-2016. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 15, n. 2, p. 181-200, 2023. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54684>

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. PUCPR. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/05042012_a_politica_educacional_pos_1990-_novas_configuracoes_a_partir_da_politica_neoliberal_de_estado_ix_congresso_educere.pdf. Acesso em 15 fev. 2023.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2021: Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO%20PEDAG%20C3%93GICO%20-%20ITINER%20C3%81RIO%20FORMATIVO%20-%20>

[%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%202022.docx.pdf](#).

Acesso em: 22 mai. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Piloto Novo Ensino Médio 2022: Orientações para o Novo Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CADERNO%20PEDAG%20C3%93GICO%20-%20ITINER%20C3%81RIO%20FORMATIVO%20-%201%C2%BA%20ANO%20NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%202022.docx.pdf>.

Acesso em: 14 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Novo Ensino Médio 2023 – Itinerário Formativo: Caderno Pedagógico Preparação para o Mundo do Trabalho**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%201%20-%20DIRETRIZES_ITINERARIOS_FORMATIVOS_2023.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: A metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, 2021.

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 25-46, 2013.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202
Acessos em: 04 fev. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SOUZA, R. F. de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX (Ensino Primário e Secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

VILLAMÉA, L. “Como derrubar um governo”. *Revista Brasileiros*, n.109, agosto de 2016, p. 26-38.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: Para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: Unicef, 2014.

ZANK, D.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: Uma Análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o "Novo" Ensino Médio**: Análise a Partir dos Pressupostos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2020. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a Função Social e o Currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, n.18, p. 29-44, 2005. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.