



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA DE MATTOS LINS VAZ

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO
ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI Nº 13.415/2017?

RIO DE JANEIRO
2020

CAMILA DE MATTOS LINS VAZ

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO
ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI N° 13.415/2017?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva

RIO DE JANEIRO
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

CAMILA DE MATTOS LINS VAZ

*EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO
ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI Nº 13.415/2017?*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Doutor Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Orientador – UNIRIO

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

Professor Doutor Bruno Gawryszewski – UFRJ

DEDICATÓRIA

A Deus, razão do meu existir.

À minha mãe, Regina, exemplo a seguir.

Ao meu pai, José, por seu incentivo nas horas escuras.

À minha irmã, Pamela, amiga de todas as horas

Ao meu amado companheiro, Vitor, presente mesmo no meu silêncio.

À memória da minha avó, Luimar, para quem sempre fui orgulho.

Aos meus professores, de todas as épocas, pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

“Louvai, ó minha alma, ao Senhor!
Louvarei ao Senhor por toda a vida.
Salmodiarei ao meu Deus enquanto existir.” (Salmos 145, 1-2.)

Com amor incondicional!

Ao meu bom e misericordioso Senhor, que nunca abandona suas filhas e filhos em cada luta e é a vitória para aqueles que O buscam. Gratidão a minha fiel intercessora, Nossa Senhora, mãe que trouxe a misericórdia ao mundo e ampara cada ser.

Aos meus pais, Regina e José, que com todo o amor e dedicação participaram da formação do meu caráter, da valorização do empenho em tudo o que me dispus a realizar, no respeito e amor ao meu próximo, em sempre fazer o bem, ser humilde e por terem me ensinado o valor da felicidade em conviver em família.

À minha irmã Pamela, sou grata pelas palavras de fortaleza e por todo seu bom humor nos momentos mais desafiadores. E ao meu cunhado, por todo suporte tecnológico quando o computador insistia em não colaborar com a produção das atividades.

Ao meu amado companheiro, Vitor, pelo seu companheirismo, pelo incentivo e por sonhar os meus sonhos não permitindo que eu desistisse em momento algum.

Obrigada às minhas tias e aos meus tios, às minhas primas e aos meus primos e às amigas mais chegadas que irmãs; a todos, meu profundo agradecimento, pois compreenderam minha ausência e oraram pela concretização do meu mestrado.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, em especial ao Gabriel (*in memoriam*), por terem sido mais do que colegas de turma, por terem sofrido comigo a perda da minha doce vizinha. Guardarei todos em meu coração.

Não poderia deixar de agradecer ao grande amigo que a vida me presenteou, o prof. Wesley, pois todas as vezes que precisei de um conselho, ele esteve junto a mim. E à minha amiga, Elizabeth, por pacientemente sempre me ouvir nos momentos de angústia.

Minha gratidão à direção, coordenação e todos os colegas da minha querida escola, na qual leciono, Escola Nossa Senhora do Carmo. Muito obrigada pelo acolhimento e por tantas afetuosas aprendizagens.

Sou grata ao Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral NEEPHI, grupo de pesquisa que me recebeu carinhosamente de braços abertos, e aos demais grupos de pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Gratidão a todos os professores, em especial, ao Prof. Dr. Luiz Carlos Gil Esteves, que em sua rigorosa seleção abriu as portas do mestrado. Obrigada a todos esses que colaboraram imensamente com minha formação.

Não tenho palavras para agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Bruno Adriano que, quando mais necessitei, estendeu suas mãos e aceitou o desafio de me orientar nesta dissertação me impulsionando. Sou grata por gentilmente, com o seu profundo conhecimento, ter me mostrado o caminho da produção da escrita acadêmica. Muito obrigada por não ter medido esforços em estar ao meu lado nessa jornada mais do que almejada.

Minha gratidão aos professores, pela gentileza de terem aceitado compor a Banca de defesa da dissertação como avaliadores, Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO) e Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ) que muito contribuíram, participando da Banca de Qualificação deste estudo à época.

Todo o meu agradecimento a todas e todos que se empenham na luta e na resistência por uma educação pública verdadeiramente emancipadora, que liberte o ser humano intelectual e politicamente.

EPIGRAFE

ESPERANÇAR

É preciso ter esperança do verbo
esperançar

Por que tem gente que tem esperança
do verbo esperar.

E esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera.

Esperançar é se levantar,

esperançar é ir atrás,

esperançar é não desistir!

Esperançar é levar adiante,

esperançar é juntar-se com os outros

Para fazer de outro jeito.

Paulo Freire

RESUMO

Resumo: Este estudo, intitulado “Educação integral e(m) tempo integral: O que ocorre no novo Ensino Médio após a lei nº 13.415/2017?”, buscou descrever e discutir o *Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*, na atual reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2017. De modo específico descrevemos e discutimos historicamente a legislação brasileira referente ao que hoje denominamos como Ensino Médio, considerando seus contextos de elaboração e as críticas, com base em bibliografia pertinente, a elas direcionadas. A metodologia utilizada envolveu a revisão de literatura seguida de pesquisa documental (legislação) e análise dos estudos acadêmicos. Na análise deste material empírico houve a divisão em quatro dimensões: a primeira foi a que envolveu o contexto sócio-histórico de produção do material empírico; a segunda dimensão foi aquela que envolveu a delimitação dos grupos sociais que produziram o material; a terceira diz respeito à natureza do material; e a quarta envolveu a identificação dos conceitos-chaves e categorias de análise dos referenciais teóricos. Enquanto resultados o estudo demonstrou que, apesar da reforma do Ensino Médio discursivamente se apresentar como inovadora solução político-educacional, por meio da Lei nº 13.415/2017, esta foi banhada de ações reificadas de continuidade do dualismo educacional na formação dos jovens brasileiros, sendo uma para os mais ricos e outra para os mais pobres.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017.

ABSTRACT

Abstract: This study, entitled “Educação integral e(m) tempo integral: O que ocorre no novo Ensino Médio após a lei nº 13.415/2017?”, sought to describe and discuss the *Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*, in the current reform of High School, via Law nº 13.415/2017. In a specific way, we will describe and discuss historically the Brazilian legislation referring to what today we call High School, considering its elaboration contexts and the criticisms, based on pertinent bibliography, directed to them. The methodology used involved a literature review followed by documentary research (legislation), analysis of academic studies. In the analysis of this empirical material there was a division into four dimensions: the first was that which involved the socio-historical context of production of the empirical material; the second dimension was that which involved the delimitation of the social groups that produced the material; the third concerns the nature of the material; and the fourth involved the identification of key concepts and categories of analysis of theoretical frameworks. As a result, the study demonstrated that, despite the reform of High School discursively presenting itself as an innovative political-educational solution, through Law nº 13.415/2017, it was bathed in reified actions of continuity of educational dualism in the formation of young Brazilians, being one for the richest and one for the poorest.

Keywords: Full-time education. Full education. High School. Law nº 13.415/2017.

FICHA CATALOGRÁFICA

VAZ, Camila de Mattos Lins Vaz. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI Nº 13.415/2017? 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2020.

MODELO DA CAPA DURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

CAMILA DE MATTOS LINS VAZ

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO
NOVO ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI Nº 13.415/2017?

RIO DE JANEIRO
2020

FORMATO DA LOMBADA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O QUE OCORRE NO NOVO ENSINO MÉDIO, APÓS A LEI Nº 13.415/2017?	2
VAZ, Camila de Mattos Lins	0
	2
	0

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação
- AI - Atos Institucionais
- AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEENSI - Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
- CMMPV - Comissão Mista da Medida Provisória
- CNC - Confederação Nacional do Comércio
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- COGEB - Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica
- COGEM/DPD - Coordenação-Geral de Ensino Médio
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
- DPD/COGEM - Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio
- EAD - Educação a Distância
- EC - Emenda Constitucional
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EITI - Educação Integral e(m) Tempo Integral
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMTI - Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FGV - Fundação Getúlio Vargas
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
- Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

LOA - Lei Orçamentária Anual

MARE - Ministério da Reforma Administrativa do Estado

MEC - Ministério da Educação

MMM- Movimento da Matemática Moderna

MP - Medida Provisória

NPM - New Public Management

Oban - Operação Bandeirante

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDC - Partido Democrata Cristão

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment)

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PNFEM - Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Polop - Organização Revolucionária Marxista – Política Operária

PPGARq - Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu Nacional,
Universidade Federal do Rio de Janeiro

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro

PRC- Projeto de Reestruturação Curricular

PRM - Partido Republicano Mineiro

ProBNCC -Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROEP - Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional

ProNem - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PLS - Projeto de Lei do Senado

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEBMEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEE - Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industrial

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unifesp -Universidade Federal de São Paulo

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO NACIONAL (1931 – 1971)	23
1.1 A Reforma Educacional do Ministro Francisco Campos (1931)	24
1.2 A Reforma Educacional do Ministro Gustavo Capanema (1942)	29
1.3 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961.....	34
1.4 A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971.....	37
CAPÍTULO II – A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96: CONTEXTO E CRÍTICAS AO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL	41
2.1 Os anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	41
2.2 Os anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).....	50
2.3 Os anos do governo de Dilma Rousseff (2011-2016).....	54
CAPÍTULO III – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E AS AÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL	60
3.1 O Papel do Estado regulador.....	60
3.2 Aspectos relevantes da reforma do Ensino Médio.....	66
3.3 O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI): uma caracterização.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	96

APRESENTAÇÃO

Desde a infância que a área da Educação faz parte da minha construção enquanto sujeito e profissional, pois sou filha de professora e neta de merendeira. Fruto dessa realidade, meu crescimento e desenvolvimento ocorreu dentro da escola. Espaço que me alegra e estimula ao aprendizado, gerando propulsão e aliando a relação dialética entre teoria e prática em meu fazer pedagógico.

Em 2013, finalizei o curso de bacharelado e licenciatura em História na UFRJ. Nessa universidade, pude ampliar meu campo reflexivo acerca das condições históricas e sociais que compreendem as relações humanas e pude, além disso, alcançar o objetivo que permite o desenvolvimento do trabalho docente, algo que carrego desde a tenra idade.

Durante o período em que estive na UFRJ atuei como bolsista de Iniciação Científica em uma pesquisa de natureza arqueológica, no Museu Nacional/UFRJ, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Scheel-Ybert¹. Essa experiência foi muito importante para o meu envolvimento com a ciência. A partir das atividades de campo, escavações em sítios arqueológicos do estado do Rio de Janeiro e Santa Catarina e análises laboratoriais, contribuí com a elaboração de uma pesquisa científica sobre os modos de vida em sambaquis brasileiros².

Em 2011, essa experiência na iniciação científica possibilitou que eu ganhasse o prêmio de melhor trabalho apresentado na *XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural da UFRJ*. Em seguida, em 2012, por efeito daquela premiação, apresentei o mesmo trabalho na 64^a Reunião Anual da SBPC realizada na UFMA. Ainda em virtude da iniciação científica atuei na monitoria da disciplina Arqueologia nas feiras de comemoração dos 192 e 193 anos do Museu Nacional/UFRJ.

¹ É doutora em Biologia de Populações e Ecologia, com especialização em Antracologia/Arqueologia. Além disso, é professora associada do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ, e atualmente coordenadora do PPGArq. Também, faz parte do corpo docente do PPGArq, do curso de Especialização em Geologia do Quaternário, da mesma instituição, e desenvolve pesquisas em Antracologia, tendo sido pioneira na introdução desta disciplina na América Tropical. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4851066236718168>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

² Para maiores informações ver: VAZ, C. M. L.; SCHEEL-YBERT, Rita . Análise Antracológica no Sambaqui de Cabeçuda (Laguna, SC): contribuição ao estudo da paisagem e uso da madeira em um importante sambaqui do Sul do BRASIL. In: XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural, 2011, Rio de Janeiro. XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural, 2011; VAZ, C. M. L.; SCHEEL-YBERT, Rita . Anatomia do Lenho Carbonizado de Espécies de Combretaceae. In: XXII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural, 2010, Rio de Janeiro. XXII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural, 2010. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7642504198386063>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

Em paralelo, iniciei minha atuação como docente, primeiro como monitora da disciplina de História do Brasil Colonial, dentro do curso (bacharelado e licenciatura) de História na UFRJ e, em seguida, como professora de Inglês em uma instituição voltada para a Educação Infantil.

Ao concluir o curso de História almejando aperfeiçoar-me e pôr em prática o juramento feito de dedicar-me à causa da educação – de modo a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos – especializei-me em História do Brasil Contemporâneo pela Universidade Estácio de Sá, onde ministrei palestras sobre a ditadura-civil militar brasileira de 1964. Desde que finalizei os cursos de graduação leciono como professora de História no Ensino Fundamental II da Escola Nossa Senhora do Carmo, uma escola que pertence à rede educacional das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, localizada em Realengo, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Afora meu exercício docente nessa escola, também, desenvolvi atividades como “oficineira” do Reforço Escolar durante um ano no Programa Mais Educação na Escola Municipal Professor Escragnolle Dória, no bairro de Costa Barros, Rio de Janeiro.

O tema que trago para essa dissertação, contudo, está relacionado a um momento específico da minha vida acadêmica, o mestrado em educação na Unirio, quando dei continuidade aos estudos das questões relativas ao Ensino Médio, sob a orientação do professor Luiz Carlos Gil Esteves. Em função de uma mudança, ainda no mestrado, tive contato com o Neephi, por meio do professor Bruno Adriano, então, meu novo orientador, e com a temática da educação integral e(m) tempo integral.

INTRODUÇÃO

Tem sido frequente a presença do tema da EITI na legislação educacional brasileira e, por efeito, nas escolas de Educação Básica. Delimitando essa temática, conforme Silva (2017), podemos falar em programas educacionais destinados predominantemente à etapa do Ensino Fundamental que articulam a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos nas escolas à diversificação das atividades educacionais.

De acordo com Cavaliere (2009), podemos afirmar que existem duas vertentes que caracterizam a organização desses programas nas instituições: “escolas em tempo integral” e “alunos em tempo integral”. Para essa autora a primeira vertente historicamente investe em mudanças administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, de modo a proporcionar condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral para o desenvolvimento de atividades educacionais diversificadas no contra turno ou de forma entremeada ao currículo; já a segunda vertente procura articular à dinâmica escolar existente, sem maiores transformações administrativas e pedagógicas, instituições e projetos oriundos da comunidade escolar (sociedade civil organizada), como forma de promover a ampliação do tempo de permanência de parte dos alunos sob a responsabilidade da escola, desenvolvendo atividades educacionais extracurriculares no contra turno.

Isso significa, conforme Cavaliere (2009), que na primeira vertente a centralidade estaria no fortalecimento da unidade escolar, algo que envolve uma reflexão sobre mudanças no interior desse espaço com a atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, a fim de oportunizar aos discentes uma vivência institucional de outra natureza; enquanto que na segunda vertente “alunos em tempo integral”, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, através da articulação com instituições e projetos de natureza não escolar.

Segundo Silva (2018), a vertente predominante na atualidade, “alunos em tempo integral” está alinhada às formulações do Banco Mundial, que direcionam a política educacional de países credores, caso do Brasil, para o cumprimento de medidas de alívio às dificuldades impostas pela pobreza, via escola pública, como tarefa indispensável para reprodutibilidade do capital nesses países. Ainda segundo esse autor, isso ocorre em consonância com o interesse do empresariado brasileiro, organizado no âmbito do Movimento

Todos pela Educação³ e que possui forte influência nas decisões executivas oriundas do MEC, desde sua criação (2006) na cidade de São Paulo.

Tal caracterização, no entanto, não se aplica totalmente ao Ensino Médio por razões de ordens diferentes: uma porque historicamente a EITI esteve voltada para a educação elementar, algo correlato ao Ensino Fundamental, conforme delimitou Cavaliere (2009); outra, porque o Ensino Médio se trata de uma etapa do ensino em que a idade dos alunos, em tese, permite maior autonomia de decisão em relação à família e à própria escola acerca dos contornos formativos (cidadania) e profissionais (trabalho) que serão seguidos, algo que acaba exigindo das instituições educacionais algum nível de especialidade no trato de seu ofício (FERRETI, 2018).

Em países como o Brasil, com alto nível de desemprego⁴, essa especialidade acaba por direcionar a formação prevista nessa etapa para a transição junto à educação superior (ensino de graduação), em instituições responsáveis pela formação das profissões academicamente orientadas e, por isso, de maior prestígio na sociedade. Ocorre que nem todos os indivíduos que concluem o Ensino Médio fazem a transição para a educação superior. A esses jovens são destinados o desemprego ou ocupação das profissões que possuem menor prestígio social.

A saída para tal quadro não seria, por suposto, a formação profissional no âmbito do Ensino Médio? Decerto essa não é uma resposta de fácil elaboração, pois envolve uma série de variáveis, desde àquelas referentes aos indivíduos e suas expectativas escolares, passando pelas que são peculiares à finalidade dessa etapa da Educação Básica, conforme expresso no artigo 35 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996): aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparação básica para a cidadania e trabalho, aprimoramento do educando como pessoa humana (dimensão da ética) e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

Após idas e vindas à LDB 1996, o MEC, durante o governo de Michel Temer (PMDB)⁵, promoveu uma reforma na atual organização do Ensino Médio brasileiro, por meio

³ Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

⁴ Segundo os resultados da PNAD Contínua, divulgada pelo IBGE, em maio de 2019, mais de 1,2 milhão de pessoas entraram para a população considerada como “desocupada” no primeiro trimestre de 2019. Com isso, o total de pessoas à procura de emprego, no BRASIL, chegou a 13,4 milhões. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/24283-desemprego-sobepara-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>. Acesso em: 21 junho de 2019.

⁵ As articulações políticas que culminaram no impedimento da presidente Dilma Rousseff (PT) foram iniciadas logo em seguida a sua vitória eleitoral no pleito nacional realizado em 2014. Naquele momento foi levado ao legislativo brasileiro um pedido de impedimento nas funções da então presidenta, em razão da denúncia de crime de responsabilidade fiscal. Tal pedido tramitou no legislativo e foi aprovado, declarando vago, por efeito, o cargo de Presidente da República, passando então o vice-presidente, Michel Temer (PMDB) a desempenhar as funções de Presidente da República em 2016.

da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Para Ferreti (2018) essa medida, tomada de forma autoritária por aquele governo, sem maiores articulações com as entidades representativas do campo da educação, estava no contexto de elaboração do Novo Regime Fiscal que restringia o gasto do Estado com suas despesas primárias (PEC nº 95), entre elas os direitos sociais, a partir de 2017.

Nessa legislação referente à reforma da organização do Ensino Médio, entre outras ações, está prevista a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”⁶ que normatiza: i) o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o distrito federal, por escola que adotasse a organização do tempo integral, durante um período de 10 anos; ii) a adequação curricular das escolas públicas, via projeto-político pedagógico, ao disposto no artigo 36 da LDB, (nº. 9.394/1996), que prescreveu a Base Nacional Comum Curricular e seus “itinerários formativos” para o Ensino Médio, conforme a relevância no contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino e iii) a carga horária mínima anual ampliada de forma progressiva no EM para 1.400h, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000h a partir de 2017.

Ao lado dessa análise, propomos, no presente estudo, identificar os pressupostos que possivelmente constituem a marca histórica da dualidade escolar que separa a formação por meio da escola, notadamente no âmbito do Ensino Médio e da implementação do EMTI, fenômeno esse presente em políticas educacionais pretéritas a 2017.

Problema de Pesquisa

Nesse sentido, mediante esse quadro de transformações na organização do Ensino Médio, questiona-se: qual é a caracterização que está posta, por meio da ação específica do “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, na atual reforma do Ensino Médio, via Lei nº. 13.415/2017?

Objetivo geral e objetivos específicos

⁶ Trata-se de um programa suplementar destinado ao Ensino Médio. É composto por duas resoluções, afora a própria Lei nº. 13.415/2017, que são: Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, e Resolução nº16, de 07 de dezembro de 2017. Essa política, recentemente recebeu uma nova portaria, Portaria nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019, na qual se coloca como proposta pedagógica, das escolas e Ensino Médio em tempo integral, a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante com base na BNCC. Além disso, nessa portaria o termo “política”, que aparece na Lei nº. 13.415/2017, foi alterado para “programa”, passando-se a denominação de –“EMTI”.

Descrever e caracterizar, a partir de bibliografia pertinente, o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, na atual reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2017. De modo específico descrevemos e discutimos historicamente a legislação brasileira referente ao que hoje denominamos como Ensino Médio, considerando seus contextos de elaboração e as críticas, com base em bibliografia pertinente, a elas direcionadas.

Justificativa

Com base em levantamento bibliográfico realizado a partir dos descritores associados “Política Educacional or Educação Integral or Tempo Integral or Ensino Médio”, considerando a base de dados Scielo⁷, ao longo dos anos de 2018 e 2019, verificamos a ausência de trabalhos acerca dessa intersecção temática.

Em um primeiro momento, os descritores foram separados, cada um, nas lacunas oferecidas pela base de dados através do termo “or” e no “campo” foram selecionados, para os três espaços, “título”, depois “tipo de artigo”, após isso nenhuma referência foi encontrada. Em seguida, o campo foi alterado para “assunto”, a partir disso 332 (trezentos e trinta e dois) artigos foram fornecidos; no entanto, nenhum que relacionasse a temática educação integral e(m) tempo integral ao Ensino Médio como parte da política educacional.

Em seguida, recorreu-se a inserção dos descritores “reforma do Ensino Médio”, “educação em tempo integral” e “educação integral”, separadamente uns dos outros, e, a partir disso, foram alcançados os seguintes números: para o primeiro descritor encontramos 79 resultados, mas apenas 14 estavam relacionados à Lei nº 13.415/2017; para o segundo descritor verificamos 117 resultados, no entanto, apenas um artigo relacionava a Lei nº 13.415/2017; e para o terceiro descritor foram obtidos 903 resultados, porém, novamente um artigo estabelecia relação com a Lei nº 13.415/2017, sendo este o mesmo identificado junto ao segundo descritor.

Para aprofundar a busca explorou-se o banco de dissertações e teses da CAPES, com foco nas dissertações. Nesta busca foram associados os descritores “política educacional, Ensino Médio, educação de tempo integral, educação integral” (separados entre si com o uso

⁷ Utilizamos a Scielo como base de dados por ali estarem estabelecidos periódicos brasileiros que possuem estratificação elevada no *Qualis* Capes da Educação.

da vírgula). Chegamos ao número de 1.368 dissertações até o ano de 2018. Todavia, apenas 24 dissertações, de fato, vinculavam o Ensino Médio à temática EITI. Entre as 24 dissertações, somente, uma examinava “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, essa no estado de Rondônia.

Tal quadro demonstrou uma produção ainda incipiente sobre a relação da Reforma do Ensino Médio com a temática da EITI. Dessa maneira, esta dissertação pode contribuir com novas caracterizações no que tange interseção dessas temáticas.

Ademais, a própria legislação brasileira, por meio do PNE Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ao projetar em sua meta 6 que 25% dos estudantes da Educação Básica, até 2024, devem desenvolver atividades voltadas para a EITI em 50% das escolas públicas, e ao projetar em sua meta 3, universalizar o atendimento educacional entre jovens de 15 e 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, justificam a realização desta pesquisa.

Metodologia

A revisão de literatura seguida de pesquisa documental (legislação) foi combinação metodológica que utilizamos nesta pesquisa.

A primeira, conforme Bento (2012), consistiu na parte essencial do processo de investigação aqui apresentado, pois envolveu a localização e interpretação de uma bibliografia já publicada sobre a interseção temática do Ensino Médio com a EITI que circunscreve a dissertação.

A segunda, a pesquisa documental, para Sá-Silva *et al.* (2009) é recorrente nas Ciências Humanas (tais como a Educação) e permite o acesso ao material empírico, considerado como pertinente ao desenvolvimento de uma pesquisa científica. Na dissertação que ora apresentamos, utilizamos as legislações educacionais brasileiras que foram analisadas considerando as orientações de Cellard (apud Sá-Silva *et al.*, 2009): a que envolve o contexto sócio histórico em que a legislação foi produzida; os grupos sociais responsáveis pela sua produção; a sua natureza; e os seus conceitos e significados principais.

Próximos passos

Esta dissertação, portanto, foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro descrevemos e caracterizamos a organização da etapa do ensino correlata ao Ensino Médio

entre os anos de 1931 a 1971, o Ensino Secundário, a partir da legislação educacional vigente, as reformas “Francisco Campos”, “Capanema”, LDB nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971. Tal caracterização evidenciou a dualidade estabelecida por meio das políticas educacionais destinadas ao atendimento do contexto econômico.

No segundo capítulo descrevemos e analisamos a LDB nº 9.394/1996 em todo seu decurso (1996-2016), em especial o Ensino Médio e o ensino profissional, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), passando por Lula da Silva (PT), até o último mandato do governo de Dilma Vânia Rousseff (PT). Novamente foi possível destacar como caracterização a marca da dualidade presente no Ensino Médio vigente desde a formulação do Ensino Secundário.

No terceiro e último capítulo descrevemos e caracterizamos a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e as ações voltadas para a EITI através do exame do EMTI, com a atual Portaria nº 2.116/2019. Dos capítulos descritos acima extraímos as nossas considerações que serão apresentadas na seção final.

CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO NACIONAL (1931 – 1971)

O contexto histórico do Ensino Secundário, algo correlato ao atual Ensino Médio, no Brasil, remonta ao modelo de seminário-escola dos jesuítas, marcadamente destinado aos poucos que pertenciam às elites, com o propósito de prepará-las para os exames que garantiriam o acesso às instituições de educação superior. Devido a essa natureza, o currículo era centrado nas humanidades. Tal momento da educação realizada no âmbito da instituição escolar deixou como marca uma dualidade, estabelecida por meio das políticas educacionais fundamentalmente apropriadas para atender ao modelo econômico de cada contexto histórico (MOEHLECKE, 2012).

Ciavatta e Ramos (2011) destacam essa dualidade defendendo que tal característica possui raízes sócio históricas e culturais oriundas de uma estrutura secular de colonização da sociedade brasileira, própria da hierarquização e meritocracia presente no mundo capitalista. Tal dualidade é refletida na diferença entre a qualidade educacional oferecida aos filhos das elites e aos filhos das camadas populares, não apenas por desmembrar a sociedade em eixos de produção, mas também por estabelecer uma racionalidade técnica advinda do cientificismo pós século XVIII.

Ainda de acordo com Ciavatta e Ramos (2011), esse modelo reproduziu as desigualdades sociais, estabelecendo uma educação reservada às classes economicamente dominantes como preparo definido para os estudos em Ensino Superior, e aquela educação destinada para o imediato atendimento ao mundo do trabalho, das exigências produtivas, voltada aos filhos das classes dominadas.

De acordo com Lopes *et al* (2016) é possível inferir que, no caso brasileiro, a condição de capitalismo periférico, subalternizado ao capital estrangeiro dos países ricos, impactou a educação, o que inclui o Ensino Secundário. Tal impacto é o ponto nevrálgico da dualidade existente no sistema educacional, algo que cumpre uma função, quase que única, de preparação da classe trabalhadora para a obediência e reprodução das relações sociais de produção. Simultaneamente é destaque nesse estudo de Lopes *et al* (2016) que a formação intelectual, quando fragilizada, institui na classe trabalhadora pouca autonomia e dificuldades de emancipação.

Kuenzer (2011), contudo, possibilita-nos examinar que a dualidade, marca do Ensino Secundário historicamente construído, não se restringe apenas a essa etapa, mas está presente

em toda a educação brasileira, algo que gera contradições dentro do processo de formação humana – aspecto presente na sociedade capitalista. Para Kuenzer (2011, p. 49):

Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais. Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o Ensino Médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e profissional, o trabalho intelectual e a atividade práticas está na raiz da constituição do modo de produção capitalista.

A partir desse excerto, destacamos a preocupação com a historicidade dessa dualidade que separa a formação por meio da escola, notadamente no âmbito do Ensino Secundário (e seus correlatos na história).

1.1- A Reforma Educacional do Ministro Francisco Campos (1931)

O contexto histórico que antecedeu a reforma educacional implantada por Francisco Campos foi permeado por uma conjuntura sociocultural e econômica, à época, marcada pela atuação de uma elite rural no Estado brasileiro que não tinha interesse político em promover uma educação de massas para as classes populares. De acordo com Ribeiro (1993), apesar do nacionalismo existente na transição dos séculos XIX e XX, no Brasil, o domínio de grupos agroexportadores, especialmente concentrados nos estados de Minas Gerais e São Paulo, condicionou a formação escolar dos estudantes brasileiros oriundos dos setores populares ao ensino elementar, quando muito, permitido em áreas urbanas e quase nunca nas zonas rurais.

Por isso, grupos vinculados às atividades urbanas industriais, após a proclamação da República, não alcançaram no devido tempo a proporção adequada de oferecimento de formação escolar para o atendimento à industrialização nascente, por não possuir, politicamente, a força necessária à construção de um currículo escolar adequado às necessidades da produção material fabril, assim como ocorria em outros países capitalistas do mundo (RIBEIRO, 1993).

Para Fernandes (1975, p. 55) este tipo de capitalismo:

Contém todos os elementos do capitalismo não só em termos dos caracteres centrais do "modelo clássico", mas das condições estruturais, institucionais e funcionais de sua forma atuante no vir a ser histórico - porém os projeta em um contexto psicológico, sócio-econômico e político próprio, que resulta da articulação dos dois tipos de dinamismos indicados (e não, como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas). Por isso, o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem, no entanto, conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento relativamente autônomo.

Nesse contexto, o século XX, em suas primeiras décadas, não representou a ampliação de acesso à escolarização para as populações mais pobres, especialmente as de origem negra e mestiça que, segundo Fagundes (2011), foram alocadas às margens das grandes cidades e à margem do direito à educação.

De acordo com Nascimento (2007, p. 15):

(...) o processo de reprodução do capital internacional, ao se instalar no Brasil, via industrialização, não encontrou um sistema local de produção e transmissão de conhecimento que propiciasse um desenvolvimento científico e tecnológico no país. Encontrou sérios obstáculos, especialmente nas suas instituições político-culturais aristocráticas e privatistas, herdadas das formas menos avançadas da dominação capitalista no país, que inviabilizaram as decisões políticas nacionalistas e a superação da perspectiva cultural fixada nos centros avançados do capitalismo internacional. O rumo tomado pelo processo de modernização no Brasil acabou por impor à esfera cultural os mesmos limites verificados na evolução econômica e social do país.

Considerando o excerto, a demanda por educação escolar para todas as classes sociais não atingiu a celeridade necessária ao processo de industrialização e urbanização, fazendo surgir um crescimento desordenado das áreas centrais urbanas, além da ínfima oferta de formação escolar propícia à absorção desses indivíduos no mundo do trabalho, fato que resultou, não apenas na escassez de condições de moradia e sobrevivência, mas também na violência típica dos centros urbanos.

Nas três primeiras décadas do século XX, diante do quadro caracterizado, intelectuais conhecidos como representantes do movimento da escola nova propuseram reformas estruturais na oferta do direito à educação, contudo, os resultados não foram tão efetivos. Segundo Carvalho (2003), os representantes do movimento foram obstados pelos interesses ruralistas e pela elite que, por motivos diversos, não perceberam a relevância de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Tal movimento escolanovista foi o propulsor de discursos redentores que entendiam a educação como mola mestra do desenvolvimento nacional, no sentido de afirmar a

necessidade de maiores investimentos estruturais e de uma legislação que pudesse apoiar a formação para o trabalho, assim como ocorria em outros países, tais como os Estados Unidos da América e os países europeus (RIBEIRO, 1993).

Por outro lado, de acordo com Junior e Carvalho (2012), a década de 1920 foi um momento histórico de grande efervescência no país. Isso porque, acerca do papel da escola na formação dos indivíduos havia também um entendimento de que a educação seria um dos principais meios para formar o cidadão republicano com hábitos civilizados, preparado para o trabalho e preocupado com a saúde individual e coletiva, necessária a uma nação que se profere como evoluída.

Toda efervescência cultural, intelectual e conflitos de interesses culminaram na Revolução de 1930, quando surgiu uma cisão entre as elites nacionais que levou o fim da Primeira República. As transformações desse período, apesar de não terem representado uma grande ruptura política, econômica e social, trouxeram a queda dos quadros oligárquicos tradicionais. Dessa forma, os grupos vitoriosos, formado por um quadro heterogêneo, levaram Getúlio Dornelles Vargas ao poder, estabelecendo uma política econômica pautada no capital de sustentação nacional que, amparado pelo aparelhamento estatal, com o apoio das Forças Armadas e da sociedade, formou alianças entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana (FAUSTO, 2012).

De acordo com Fausto (2012), Getúlio Vargas⁸ assumiu o poder como chefe de Estado do Governo Provisório e foi responsável por produzir uma política tida como populista que visava preparar a mão de obra para atender a industrialização. Em seguida, em uma linha de ação muito diversa da política oligárquica anterior, Vargas estabeleceu medidas centralizadoras no seu Governo Provisório, assumindo o poder após a dissolução do Congresso Nacional e expandindo o regime, de tipo autoritário, com a implantação do Estado Novo, em 1937 – que perdurou até 1945.

⁸ Getúlio Dornelles Vargas formou-se em Direito em 1907 pela Faculdade de Direito de Porto Alegre e foi eleito pelo Partido Republicano Rio Grandense como deputado estadual, deputado federal e líder da bancada gaúcha, entre 1923 e 1926. Foi Ministro da Fazenda de Washington Luís, entre 1926 1927 e presidente do Rio Grande do Sul de 1927 até 1930. Em 1929 candidatou-se à presidência da República na chapa oposicionista da Aliança Liberal, em seguida, após a derrota, chefiou o movimento revolucionário de 1930, através do qual assumiu em novembro desse mesmo ano o Governo Provisório, o qual durou até 1934. Nesse mesmo ano, elegeu-se como presidente da República. Durante esse mandato, em 1937, instalou o Estado Novo, governando até 1945. Em 1950, reelegeu-se como presidência da República pelo PTB. No entanto, em 1954, sob a eminência da própria renúncia ou deposição, suicidou-se com um tiro no coração. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/getulio_vargas. Acesso em: 08 de agosto de 2020

Nesse cenário, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 14 de novembro de 1930 tendo como seu primeiro Ministro, Francisco Campos⁹, nomeado como uma compensação à participação do estado de Minas Gerais na Revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder (MORAES, 1992).

Durante o Governo Provisório de 1930, os decretos de Francisco Campos forneceram uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, como também ao Ensino Comercial (MORAES, 1992). A estrutura do Ensino Secundário foi disposta nos decretos: nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931b), que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário; nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931a), que organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de contador e nº 21.241/1932 (BRASIL, 1932) que consolidou as disposições sobre a estruturação do Ensino Secundário.

Sobre as características dos decretos, cabe ressaltar que o Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931 b) dispôs sobre a organização do Ensino Secundário, ministrado, à época, no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. Além disso, compôs-se, também, de dois cursos seriados nomeados de: ‘fundamental’ e ‘complementar’. O curso fundamental foi distribuído em cinco anos. Já o curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados instituições de Ensino Superior, era feito em dois anos. Essa última etapa seria equivalente ao nosso atual Ensino Médio. Cabe ressaltar que o acesso ao Ensino Secundário era feito por meio de exame de admissão.

O Decreto nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931a) organizou o Ensino Comercial e regulamentou a profissão de contador. Destacamos que o Ensino Comercial era formado por um curso propedêutico e pelos seguintes cursos técnicos: secretário, com duração de um ano; guarda-livros, com duração de dois anos; administrador-vendedor, com duração de dois anos; atuário, com duração de três anos; e de perito-contador, com duração de três anos; de um curso superior de administração e finanças, com duração de três anos; e de um curso elementar de auxiliar do comércio, com duração de dois anos.

⁹ Francisco Luís da Silva Campos foi advogado, jurista e político como deputado estadual em Minas Gerais (1919) pelo PRM, em seguida como deputado federal (1924). Em 1926, assumiu a secretaria do Interior de Minas Gerais, estado em que, utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional. Com a posse de Getúlio Dornelles Vargas, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Nesse período, promoveu, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos. Acesso em: 04 de junho de 2020

Ademais, observamos que o Decreto nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931a) fez jus ao momento e perspectiva de formação de indivíduos para o mundo do trabalho, uma vez que a contabilidade era uma profissão atrelada ao mundo dos negócios e seu ensino, numa ótica tecnicista, atenderia às profissões de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito contador. Além dessas especialidades, o ensino comercial possibilitaria ao aluno cursar o ensino superior de Administração e Finanças.

Por fim, o Decreto nº 21.241/1932 (BRASIL, 1932) consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário, ou seja, ratificou que esse Ensino, oficialmente reconhecido, seria ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial; além de compreender dois cursos seriados: ‘fundamental’ e ‘complementar’. Sendo o curso complementar obrigatório, organizado em dois anos de estudo intensivo, para os candidatos que desejavam acessar ao Ensino Superior. Podemos destacar também que foi reforçado o critério de exigência do exame de admissão (ao Ensino Secundário) e estabelecido que cada turma não teria menos de 20 nem mais de 28 horas de trabalho letivo por semana.

Esses decretos, relacionados à educação nacional, demonstravam a intencionalidade de formação e do currículo que havia, naquele período, fundamentalmente estruturado por conteúdos seriados e pela frequência obrigatória. Havia também a exigência de habilitação por etapa, como requisito básico para o ingresso no Ensino Superior, além da equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção oficial. Além disso, tais decretos deram a mesma oportunidade de funcionamento e inspeção às escolas privadas.

É, portanto, na exposição de motivos para a realização daquela reforma que Francisco Campos (apud ROMANELLI, 1986, p.135) afirmava: “a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. Sua objetivação tem relações com um projeto de educação escolar destinado à formação de mão de obra, essencialmente voltada para o atendimento dos postos de trabalho, uma vez que o país estava em plena expansão nos seus centros urbanos e comerciais.

Contudo há que se considerar que a “Reforma Francisco Campos”, como ficou conhecida, de fato modificou completamente a instituição escolar no âmbito do Ensino Secundário. Especialmente porque, até o final da década de 1920, imperava o sistema preparatório para os exames parcelados voltados ao Ensino Superior. Essa nova organicidade dada ao Ensino Secundário tornou obrigatória a conclusão de dois ciclos, um fundamental e outro complementar, para o ingresso em qualquer escola de Ensino Superior que exigia algum

grau de especialização, como as Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia, o que tornava seus programas típicos de uma educação voltada para as elites (ROMANELLI, 1986).

Quanto ao caráter elitista dessa reforma, os cursos profissionais não tinham articulação com o Ensino Secundário e não davam acesso ao Ensino Superior, apesar do Ensino Secundário garantir esse acesso. No que dizia respeito ao Ensino Comercial havia uma única possibilidade de acesso à educação superior: o Curso de Finanças. E para notabilizar que a reforma organizou, preferencialmente, a educação das elites, havia a obrigatoriedade de se prestar o exame de admissão ao Ensino Secundário – exigência que demandava uma formação própria do currículo oferecido na escola primária (ROMANELLI, 1986).

Assim sendo, na gestão de Francisco Campos, à frente do Ministério da Educação, foi iniciada a reforma do Ensino Secundário, à época, sob o lema da existência de um novo tempo político-administrativo e econômico. Com isso, surgiu a necessidade de uma reformulação do ensino elementar como forma de preparação técnica e profissional para uma nova demanda de produção, numa sociedade em que estavam surgindo novas especializações profissionais. Tal aspecto pode ser visto na reforma protagonizada por Gustavo Capanema em 9 de abril de 1942.

1.2 – A Reforma Educacional do Ministro Gustavo Capanema (1942)

Substituindo Francisco Campos, em 25 de julho de 1934, Gustavo Capanema¹⁰ assumiu o Ministério da Educação ainda no governo de Getúlio Vargas. De acordo com Nascimento (2007), Capanema chefiou o Ministério da Educação e Saúde Pública por um longo período, de 1934 a 1945. O novo ministro foi responsável por dar continuidade à reforma da educação, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, estruturando o ensino propedêutico em primário e secundário, além do ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola.

¹⁰ Gustavo Capanema Filho, formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em Belo Horizonte. Apoiou a candidatura presidencial de Getúlio Vargas em 1930, o que levou Capanema a compor o corpo político de Vargas. Em 1934, foi nomeado para liderar o Ministério da Educação e Saúde e permaneceu no cargo até o fim do Estado Novo, em 1945. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acesso em 04 de junho de 2020.

Destacamos, portanto que, durante a administração de Capanema, conforme afirma Romanelli (1986), houve a execução de inúmeros decretos-lei: nº 4.048/1942 (BRASIL, 1942c) que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942b) nomeado como a Lei Orgânica do Ensino Industrial; nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942a) nomeado como Lei Orgânica do Ensino Secundário; nº 6.141/1943 (BRASIL, 1943a) nomeado como Lei Orgânica do Ensino Comercial; nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946b) nomeado como a Lei Orgânica do Ensino Normal; e nº 9.613/1946 (BRASIL, 1946a) nomeado como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O Decreto-Lei nº 4.048/1942 (BRASIL, 1942c) criou o SENAI, responsável por organizar e administrar, em todo o país, as escolas de aprendizagem para industriários dirigida, à época, pela CNI. Já o Decreto-Lei nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942b), denominado como Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabeleceu as bases de organização desse ensino. Esse foi o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais. Esse decreto também abarcou os trabalhadores das áreas dos transportes, das comunicações e da pesca, em seus aspectos atendendo aos interesses dos trabalhadores e das empresas (BRASIL, 1942 b).

Além disso, dentro de cada modalidade de ensino, o Industrial era desdobrado em seções e essas subdivididas em cursos. Já o funcionamento e organização das escolas de aprendizagem em todo o país deveriam seguir a observância de alguns princípios do artigo 67 do próprio Decreto-Lei nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942 b):

- I. O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.
- IV. As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade.
- V. O ensino será dado dentro do horário normal de trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes.

Desse modo, considerando o artigo supracitado, podemos afirmar que houve uma tentativa brasileira de tornar pragmático o ensino escolar secundário, a partir de modelos vindos do estrangeiro, especialmente dos países europeus e norte-americanos que, em décadas anteriores, implementaram uma série de reformas educacionais voltadas para o desenvolvimento das suas indústrias nacionais.

No Decreto-Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942 a), denominado como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, os objetivos e as bases de organização do Ensino Secundário foram definidos. Dentre as suas finalidades estavam, conforme o artigo 1º (BRASIL, 1942 a):

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Além desses aspectos ressaltados no excerto acima, nessa Lei Orgânica estava previsto que o Ensino Secundário seria ministrado em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de quatro anos, destinado a oferecer aos alunos os elementos fundamentais do Ensino Secundário; e o segundo ciclo compreendido em duas modalidades, o curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos. Tais modalidades equivaleriam ao atual Ensino Médio. O curso clássico e o curso científico eram dois cursos paralelos sendo que, conforme o artigo 4º do Decreto-Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942a), o clássico corresponderia à formação intelectual, propulsor de um maior conhecimento nas áreas de Filosofia e um acentuado estudo das letras antigas; enquanto o curso científico estaria marcado por uma formação destinada a um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942a).

Conforme o Decreto-Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942a), apenas os alunos que concluíssem o curso clássico ou o curso científico, mediante a prestação dos exames de licença, tinham assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do Ensino Superior. Além disso, o artigo 69 afirmava que o Ensino Secundário poderia ser ministrado pelos poderes públicos e pela iniciativa privada, permanecendo a corresponsabilidade da educação nacional, uma vez que grande parte das demandas de formação estava atrelada ao setor industrial.

O que se pode compreender, a partir de uma síntese dos principais artigos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942a) seu caráter voltado para o atendimento da cultura geral e humanística, viabilizada por um currículo científico, necessário ao atendimento do público que estava destinado às fileiras mais elevadas da educação e não àquelas relativas ao mundo do trabalho. Por isso, o segundo ciclo do Ensino Secundário teve como característica, de acordo com Romanelli (1986), a preparação para o acesso ao Ensino Superior. Logo, a autora destaca que a educação nos cursos clássico e científico deu continuidade ao processo de seletividade social, conduzindo a elite econômica à permanência nos postos de comando da política nacional, tal como notabilizado na Reforma Francisco Campos.

Com isso foi oficializada mais claramente a destinação do Ensino Secundário para as elites e o profissionalizante para as camadas populares. Apesar dos cursos de formação profissional não darem acesso ao Ensino Superior, sua procura concentrava o maior interesse

da grande massa populacional brasileira que, à época, enxergava nesses cursos a condição mais viável de manutenção da vida. De acordo com Romanelli (1983, p. 169):

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse em apenas dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Desse modo, a autora destaca que a Lei Orgânica do Ensino Secundário, como legislação principal, à época, estabeleceu novos currículos caracterizados pela predominância do enciclopedismo, com a valorização da cultura geral e humanística, ao mesmo tempo correlacionando tal ensino às práticas liberais de educação. Por isso, era fundamental assegurar condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica regida pela industrialização nacional com fortes vínculos com o capital estrangeiro. Ao mesmo tempo é na complexidade das sociedades internacionais capitalistas que o Brasil, sem a devida administração e gestão da educação, aprofundou sua condição subalterna, pouco atenta à era da inovação tecnológica que estaria por vir.

Já no Decreto-Lei nº 6.141/1943 (BRASIL, 1943a), nomeado como Lei Orgânica do Ensino Comercial, foram estabelecidas as bases de organização e de regime, especificando as funções próprias das atividades do comércio, além de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados, devendo ser ministrado em dois ciclos, desdobrando-se cada um em cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. Para além disso, o Ensino Comercial poderia ser ministrado pelos poderes públicos e pela iniciativa privada, uma vez que, à época, já existia um profundo estreitamento dos interesses privados no campo educacional.

O destaque dado por Romanelli (1986) à década de 1940 e a impulsão do processo de industrialização no Brasil é extremamente válido, especialmente por se tratar de um período em que a organização da educação profissional pública, contraditoriamente, manteve-se lenta e sem ser capaz de atender às necessidades do desenvolvimento nacional daquele período. Por isso, o governo federal recorreu à criação de sistemas de ensino paralelos ao sistema oficial, organizado através de convênios com o setor das indústrias, a CNI, e no caso do setor comercial, com a CNC. Respectivamente, a CNI e a CNC formaram o Serviço Nacional de

Aprendizagem dos Industriários, que posteriormente foram denominados como SENAI, e o SENAC, (ROMANELLI,1986).

De acordo com Nascimento (2007) em 1942, seguindo o nexu produtivista da educação regida pela lógica do capital, o SENAI e o SENAC marcaram profundamente a identificação da formação escolar com a qualificação para o mundo do trabalho. Conforme Romanelli (1986), os decretos educacionais organizados pela Reforma Capanema revelaram o interesse do Estado em inserir o próprio setor industrial na qualificação de seus trabalhadores. Mas, esse fato se deu devido, como salienta a mesma autora, a impossibilidade de o sistema de ensino nacional oferecer a educação profissional que a indústria necessitava.

Para compor os inúmeros decretos, o Decreto-Lei nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946b), nomeado como Lei Orgânica do Ensino Normal, estabeleceu que o objetivo do Ensino Normal era a formação de docentes e a habilitação de administradores necessários às escolas primárias, ou seja, o equivalente à Educação Infantil e Ensino Fundamental I nos dias atuais. Para que se efetivasse a formação docente, o ensino estava dividido em dois ciclos. O primeiro referente ao curso de regentes de Ensino Primário, com duração de quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. No entanto, somente, os alunos que concluíssem o segundo ciclo de Ensino Normal teriam assegurado o direito de ingresso ao curso superior, limitado à faculdade de Filosofia.

Por último, houve o Decreto-Lei nº 9.613/1946 (BRASIL, 1946a), nomeado como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que delimitou o ensino em três pontos. O primeiro ao interesse dos que se dedicavam aos serviços e peculiaridades da vida rural, a fim de garantir sua preparação técnica e formação humana. O segundo voltado às propriedades ou estabelecimentos agrícolas, para supri-los de mão de obra. E o terceiro, ao interesse da nação em atendimento à economia. Também foi dividido em dois ciclos, porém não foi especificada a duração de cada um, o determinante foi o caráter eliminatório de ações “empíricas inadequadas” que prejudicassem a agricultura. Quanto ao acesso ao Ensino Superior, apenas aquele que tivesse concluído um curso agrícola técnico poderia ingressar nas instituições.

O que depreendemos da reforma educacional promovida pelo Ministro Gustavo Capanema foi a ausência de correlação das modalidades de ensino profissional e dessas com o segundo ciclo do Ensino Secundário, o que acarretou a destinação única do aluno e futuro trabalhador ao atendimento restrito da função para a qual se preparou. Com isso, em função da ausência de oportunidade para o ingresso nos cursos de nível superior, a seletividade provocada pela formação no ensino profissional manteve a destinação, quase que única, da

elite econômica brasileira às faculdades e universidades, elementos notoriamente associados à mentalidade arcaica da aristocracia brasileira sobre a educação.

Assim sendo, na observância do dualismo educacional, tanto na Reforma Educacional promovida por Francisco Campos, quanto nas Leis Orgânicas do Ensino promovidas pelo então Ministro Gustavo Capanema, podemos afirmar que grande parte da população brasileira permaneceu no ensino elementar e, quando era possível, tendo acesso ao Ensino Secundário, esse atrelado à uma formação profissional aligeirada. Tais características, próprias daquele período, não permitiram que a educação no país rompesse com o aparelhamento estatal na institucionalização de práticas que pouco responderam às demandas da própria indústria.

1.3 - A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961

As décadas de 1940 e 1950 foram importantes para a formulação daquela que seria a primeira LDB. Até a sua organização e promulgação, inúmeros debates foram realizados, porém, sem a devida inclusão das propostas da sociedade civil em seus projetos de diretrizes nacionais.

Naquele período histórico de redemocratização do país, após o fim do Estado Novo (1937-1945), tanto na formulação, quanto na tramitação do texto que viria a ser a LDB, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), podemos destacar o conflito de interesses que envolveu os representantes do movimento da escola nova no Brasil e os representantes de instituições privadas do campo educacional. Com perspectivas diferentes, enquanto o movimento escolanovista defendia uma educação pública, gratuita e de qualidade, desassociada das instituições religiosas, portanto laica, os setores privados, impulsionados pelas instituições católicas, buscavam a continuidade da proximidade religiosa com a educação, algo diferente de inúmeros países que já haviam realizado tal separação, no início do século XX (CARVALHO, 2003).

De acordo com Ribeiro (1993), o projeto de LDB discutido durante 13 anos, reforçou a obrigatoriedade do Estado no oferecimento, na manutenção e na expansão de escolas oficiais, para todos os brasileiros em território nacional, sendo essa educação de caráter obrigatório, gratuito e laico. Ao mesmo tempo, o atendimento aos interesses da iniciativa privada esteve presente durante essas discussões no sentido de assegurar a liberdade de ensino aos estabelecimentos educacionais de natureza privada.

Inúmeros debates envolvendo associações profissionais, entidades culturais, sindicatos, entidades estudantis, organizações religiosas e a própria imprensa surgiram, à época, como um movimento de defesa da escola pública e promoveram, nessa defesa, manifestações, palestras e outras atividades do gênero, com vistas a mobilizar a sociedade na luta pela expansão de um ensino público de qualidade e acessível a todos. Por isso, é possível afirmar que as reivindicações feitas, tanto por católicos, quanto por liberais, tiveram espaço na primeira LDB (RIBEIRO, 1993).

Ao mesmo tempo, ao regulamentar os aspectos trazidos pela Constituição brasileira, a LDB se estabeleceu substancialmente vinculada às questões curriculares, não se preocupando com as condições estruturais necessárias para que houvesse a interiorização das instituições escolares no território nacional. Por isso, no desmembramento da obrigatoriedade da matrícula e oferta, muitos municípios deixaram de oferecer uma educação com a qualidade prometida, especialmente, por não terem os recursos próprios para tal obrigatoriedade (MARCHELLI, 2014).

A primeira LDB trouxe como defesa a garantia dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, responsabilizando ao mesmo tempo a família e a escola pelo processo educacional, além de assegurar a coexistência de estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados. Quanto a divisão da educação, essa estava constituída por Educação de Grau Primário, subdividida em Educação Pré-Primária e Ensino Primário; Educação de Grau Médio, subdividido em Ensino Médio, Ensino Secundário, Ensino Técnico, Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio; e Educação de Grau Superior.

O Ensino Médio, subsequente ao Ensino Primário, era destinado à formação ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, dentre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário. Para o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio, permanecia o critério de aprovação em exame de admissão (BRASIL, 1961).

Já o Ensino Secundário admitia uma variedade de currículos e estava dividido em ciclo ginásial, com a duração de quatro séries anuais; e o colegial, de três anos no mínimo. A terceira série do ciclo colegial era organizada com um currículo centrado em aspectos linguísticos, históricos e literários, visando o preparo dos alunos para os cursos superiores (BRASIL, 1961).

Quanto ao Ensino Técnico de grau médio, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial há também especificidades. Os cursos industrial, agrícola e comercial eram

ministrados em dois ciclos, sendo o ginásial com a duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos. No entanto, era reforçado que cabia às empresas industriais e comerciais a obrigatoriedade de ministrar, em cooperação com o sistema educacional nacional, a aprendizagem de ofícios e técnicas específicas de sua atividade de trabalho aos seus menores empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

Segundo Piletti (1987), os currículos, a partir de 1961, deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo um determinado grau de variedade, conforme as preferências dos estabelecimentos de ensino em relação às matérias optativas. Já quanto ao currículo da terceira série colegial, apesar de sua descrição como diversificado, houve a concentração de determinados conteúdos curriculares devido ao propósito de preparação dos alunos para o acesso aos cursos superiores. O destaque, conforme diz o autor acima, está em uma disciplina denominada como vocacional, de caráter optativo, presente no ciclo ginásial e colegial. Essa disciplina envolvia a identificação, desde cedo, por parte dos alunos em relação ao mundo do trabalho e também a escolha que posteriormente seria feita sobre qual curso de Ensino Médio eles seguiriam.

De acordo com a reforma educacional de 1961, os currículos guardavam a característica de serem formados por uma parte obrigatória, nacionalmente constituída de disciplinas comuns, indicadas pelo Conselho Federal de Educação; uma parte regional, abrangendo disciplinas, do mesmo modo, obrigatórias, fixadas pelo Conselho de cada sistema; e uma parte própria dos estabelecimentos, cujas disciplinas deveriam ser escolhidas pelas escolas dentre aquelas dispostas pelos Conselhos (PILETTI, 1983).

Em conformidade com Trevizoli *et al* (2013) podemos afirmar que prevaleceu a ideia geral de liberdade de ensino, cabendo ao Conselho Federal de Educação as recomendações a respeito das disciplinas obrigatórias. Dentre elas, a disciplina de Português deveria ser ministrada desde o primeiro ciclo até o colegial, incluindo expressão oral e escrita a partir da gramática e da literatura. Quanto à disciplina de História, houve uma divisão entre História Geral e do Brasil. Já para Geografia houve a divisão entre aspectos físicos e humanos.

Em relação à disciplina Ciências essa deveria desenvolver nos estudantes hábitos ligados à experimentação. Já o Ensino Religioso foi tratado como facultativo e a disciplina Educação Física se tornou obrigatória em todos os graus de ensino até os 18 anos, sob a justificativa de que ajudaria no desenvolvimento dos órgãos internos dos alunos e no cultivo da disciplina corporal por meio das competições esportivas. Quanto ao ensino de Matemática, esse foi orientado por um movimento internacional, o MMM, financiado por organizações

como a Unesco e a National Science Foundation, com o propósito de promover maior aproximação entre os conteúdos ministrados em nível superior e aqueles planejados para a escola elementar. Quanto às demais disciplinas, optativas e obrigatórias, o Conselho Federal de Educação deixou as recomendações sobre os conteúdos a cargo dos conselhos estaduais (TREVIZOLI *et tal*, 2013).

Como observa Marchelli (2014), as prescrições da LDB corresponderam a um desejo da sociedade brasileira, à época, cujo intuito era massificação da educação com vistas ao aprimoramento dos processos industriais e a geração de riquezas no sentido de superação das dificuldades históricas causadas pela desigualdade social e por efeito pela dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo.

A primeira LDB estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e aqueles que davam o ingresso ao Ensino Superior, possibilitando maior igualdade de acesso em consequência de um currículo mais equivalente. No entanto, na prática, os currículos estavam encarregados da manutenção de um Ensino Superior destinado às elites. Isso porque, nos cursos de aspecto propedêutico havia a ênfase nos conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, enquanto que nos cursos profissionalizantes, os currículos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007).

Desse modo, apesar de reforçar o dualismo estrutural na formação de crianças e jovens, a primeira LDB teve suas contribuições, mesmo que timidamente, para o estabelecimento de alguns princípios que foram seguidos pela mesma legislação educacional em 1971.

1.4 – A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971

Para compreender o período autoritário instalado no Brasil em 31 de março de 1964, referente à implementação da Lei nº 5.692/1971¹¹ (BRASIL, 1971), cabe resgatar alguns aspectos daquele contexto histórico. Dentre as ocorrências pujantes dos conflitos políticos do

¹¹ A Lei nº 5692/1971 é frequentemente chamada de lei de diretrizes e bases de forma equivocada. Na verdade, apesar de no título do corpo dessa lei haver a determinação de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tal lei é uma reformulação do Ensino Médio, ou seja, foi uma reforma instituída, em 1971, que alterou a organização do que chamamos, atualmente, de Educação Básica.

período foi a partir da deposição do presidente João Goulart¹² pelos militares que, conforme afirma Fausto (2012), surgiu um movimento de suposta libertação do país da corrupção e do comunismo. Por meio de AI o objetivo de reforçar o controle do Poder Executivo nas instituições nacionais, resultaram em medidas de profunda violência e práticas ditatoriais, algo que também impôs à educação nacional inúmeros retrocessos.

Em 1969, de acordo com Fausto (2012), o Alto Comando das Forças Armadas escolheu para presidente o general Emilio Garrastazu Médici¹³ e foi sob esse governo que foi sancionada a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que reformou todo o ensino de 1º e 2º graus no país. Nesse contexto, a Educação Profissional ganhou relevância, pois foi encarada como um mecanismo para solucionar os graves problemas do país como, por exemplo, o desemprego, uma vez que o Ministério do Trabalho defendia que a falta de qualificação profissional era a principal causa daquele problema (ROMANELLI, 1986).

Era o objetivo daquela LDB impulsionar as potencialidades individuais, a auto realização, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Nessa versão, a LDB transformou o Ensino Primário no ensino de Primeiro Grau e Ensino Médio/Secundário no Ensino de Segundo Grau (BRASIL, 1971).

Quanto ao Ensino de Segundo Grau, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) determinou a predominância da formação profissional, cujas habilitações poderiam ser realizadas em regime de colaboração com a iniciativa privada, tornado a conclusão da 3ª série do Ensino de Segundo Grau o último estágio da formação profissional e, ao mesmo tempo, o canal para prosseguimento dos estudos no Ensino Superior.

¹² João Belchior Marques Goulart, Jango, nasceu em São Borja, Rio Grande do Sul. Formou-se em direito em 1939. Jango foi introduzido na política por Getúlio Vargas e, entre em 1946 e 1954, foi deputado estadual assumiu a Secretaria do Interior e Justiça. Em 1952, transferiu-se para o Rio de Janeiro e reassumiu sua cadeira na Câmara dos Deputados. Em 1953 foi nomeado, por Getúlio Vargas, para o Ministério do Trabalho. Em 1956, coube a Jango a vice-presidência da República, na chapa com Juscelino Kubitschek e a presidência do Senado. Já em 1961 assumiu como vice-presidente ao lado de Jânio Quadros. Com a renúncia de Jânio, após o Congresso aprovar a Emenda Constitucional que instalou o parlamentarismo, limitando os poderes presidenciais, Jango foi empossado na presidência da República. No entanto, em 1964, com a instalação do governo civil-militar, Jango deixou o Brasil e desembarcou no Uruguai em busca de asilo político. Em 1976, João Goulart faleceu em La Villa, no município argentino de Mercedes, sem ter conseguido regressar ao Brasil. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/joao_goulart. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

¹³ Emílio Garrastazu Médici ingressou em 1918 no Colégio Militar de Porto Alegre, onde permaneceu até 1922. Em 1929 foi promovido a primeiro-tenente. Em 1969, Médici foi eleito pelo Congresso presidente da República e em seu governo manteve um estilo de governo forte e extremamente centralizado, caracterizando-se por uma intensa radicalização. Em 1974, Médici transmitiu a chefia do governo ao general Ernesto Geisel. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/medici-emilio-garrastazu>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

Para Cunha (1980) a Educação Profissional, à época, não tinha como objetivo único resolver os problemas das classes populares, supostamente submetidas à “falta de qualificação profissional”, mas também impulsionar uma classe média que entendia a Educação Profissional como meio de abertura de oportunidades.

Sendo assim, Cunha (1980) explicita que uma das principais inovações da Lei nº 5.692/1971 foi a fusão dos “ramos” de Ensino Médio existentes (secundário, industrial, normal, agrícola e comercial) em um só, ou seja, todo ele profissional, então chamado de “profissionalizante”. De acordo com o autor, o principal objetivo era fazer com que todos os jovens brasileiros concluíssem o Ensino de Segundo Grau e tivessem imediata habilitação profissional para o ingresso no mundo do trabalho. Tal afirmação pode ser comprovada na alínea ‘b’, do primeiro parágrafo do quinto artigo da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971):

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

Além da especificação supracitada que tornou compulsória a Educação Profissional, conforme o artigo 21 da Lei nº 5.672/1971 (BRASIL, 1971), o Ensino de Segundo Grau, composto por três a quatro séries anuais, podendo ser concluído conforme a organização das disciplinas, entre, no mínimo, dois anos e, no máximo, cinco anos, habilitava ao prosseguimento em estudos em grau superior.

A reformulação do Ensino de Segundo Grau pode ser entendida como uma manobra para conter a crise do sistema universitário brasileiro que tinha dificuldades para atender a demanda por acesso. Apesar do aumento de excedentes nos exames vestibulares e a pressão por mais vagas, o atendimento aligeirado à classe média baixa e aos pobres, por meio do ingresso em cursos profissionalizantes, seria uma forma de conter essa demanda por vagas no Ensino Superior (CUNHA, 1980; ROMANELLI, 1986).

Outra variante observada diz respeito à condição exercida pelo país enquanto economia capitalista dependente, atendendo às demandas do mercado industrial externo que não demandava um profundo aumento do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. A industrialização nacional, em tese, estaria contemplada com o tipo de treinamento introduzido nas escolas públicas profissionalizantes. Em outras palavras, podemos afirmar, que os meios empresariais vinculados aos setores industriais ambicionavam uma mão de obra com um nível

educacional que fosse compatível aos baixos salários oferecidos, algo que atendia aos propósitos capitalistas de maior eficácia e produtividade (ROMANELLI, 1986).

Cabe ressaltar que, no plano horizontal, as mudanças na legislação educacional por meio da LDB de 1971 podem até ter eliminado a dualidade, antes existente, entre escola secundária e escola técnica, com a obrigatoriedade à habilitação profissional de grau médio. No entanto, a dualidade estrutural esteve camuflada, quando da profissionalização compulsória, no Ensino de Segundo Grau, que fora adotada como uma estratégia para conter a demanda por educação superior e selecionar aqueles que ingressariam nas universidades (CUNHA, 1980).

Como afirmaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é possível examinar um duplo propósito na reforma de 1971, ora atendendo à demanda por técnicos de nível médio, ora contendo a pressão sobre o Ensino Superior, através da obrigatoriedade profissionalizante, algo que não durou muito tempo. Tal afirmação é possível de ser feita, uma vez que a promessa anteriormente realizada de inúmeros cursos profissionalizantes não ocorreu como previsto, por isso, a formação profissional compulsória no Ensino de Segundo Grau foi revogada pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982).

Tal legislação alterava os dispositivos da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) referentes à profissionalização do Ensino de Segundo Grau, conforme o artigo 4º, § 2º que passou a ficar ao critério dos estabelecimentos de ensino, desenvolver ou não a preparação para o trabalho no Ensino de Segundo Grau, com o intuito de conferir uma habilitação profissional (BRASIL, 1982).

Assim, a extinção da profissionalização compulsória, concedeu aos cursos não profissionalizantes o aproveitamento da carga horária que antes eram destinadas à formação profissional, transferidas para a formação geral. Logo, os estudantes que cursavam o ensino técnico foram privados de uma formação básica plena, dando aos alunos que cursavam os cursos propedêuticos vantagens em relação às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura geral, o que na prática manteve a velha dualidade estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

A seguir, no próximo capítulo, descrevemos a Lei 9.394/1996 e seus desdobramentos, como forma de extrair as suas características acerca do que ela convencionou chamar de Ensino Médio e profissional, etapa correlata ao Ensino Secundário, de Segundo Grau e modalidade correlata ao Ensino Profissionalizante.

CAPÍTULO II – A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/96: CONTEXTO E CRÍTICAS AO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

Considerando as legislações educacionais anteriormente analisadas, podemos afirmar que elas conferiram relevância à Educação Profissionalizante, em sua etapa secundária e de Segundo Grau, à época, como algo necessário ao desenvolvimento do estudante e como uma possibilidade de ingresso no mundo do trabalho. Contudo, a característica relativa à dualidade educacional, conforme descrevemos no capítulo anterior esteve presente em todo tempo, inclusive na etapa anterior, elementar, o Ensino Primário, de Primeiro Grau, como requisito para o acesso à etapa secundária.

Desse modo, os anos finais da década de 1980 e os iniciais dos anos de 1990, momento em que os governos passaram a ser eleitos de forma direta, processo esse de redemocratização no país, marcaram novamente as discussões sobre a nossa educação. Neste capítulo discutimos a agenda educacional dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2015), como forma de descrever e caracterizar as legislações acerca do Ensino Médio e Profissional.

2.1 – Os anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Os anos de 1990 registram grande interferência dos organismos internacionais na administração da política educacional brasileira, como, por exemplo, o Banco Mundial e a Unesco. O primeiro propunha a flexibilização das leis trabalhistas que regulamentavam as atividades docentes na educação, afirmando a necessidade de maior terceirização do setor que, na experiência brasileira, indicaria menos oferecimento de concursos públicos e também de estabilidade desses servidores. Marcado por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental como forma de atender às demandas do novo ordenamento do trabalho, amplamente regido pelo capital externo, a ampliação do acesso à escolarização ocorreu com maior ênfase no Ensino Fundamental, mas não só (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003).

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial. Dessa conferência participaram agências internacionais, organizações não-

governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. Financiada pela Unesco¹⁴, UNICEF¹⁵, PNUD¹⁶ e o Banco Mundial¹⁷, as suas propostas tiveram relevante contribuição para que, no caso do Brasil, signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, houvesse o compromisso nacional com a obrigatoriedade de oferta da Educação Básica para todos os estudantes em idade própria, com o intuito de melhorar os indicadores educacionais do país, entre eles, aquele relativo ao analfabetismo (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003).

Ainda em 1990, a CEPAL¹⁸ foi responsável pela publicação do documento intitulado “Transformación productiva con equidade: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina

¹⁴ A Unesco é uma das agências da ONU. Foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz e o desenvolvimento mundial por meio da cooperação intelectual entre os Estados-Membros. Atualmente é composta por 193 países e atua em cinco áreas, o que inclui a educação como meio para alcançar o desenvolvimento humano e social através de metas, do acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação. No Brasil, começou a atuar, na década de 60, mas iniciou suas atividades em 1972, voltando-se à defesa de uma educação de qualidade para todos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

¹⁵ O UNICEF também integra o grupo de agências da ONU. Foi criado em 1946 e está presente em 191 países. O propósito do UNICEF está no campo da defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes. No Brasil, trabalha em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e outras organizações internacionais. Como destaque de uma de suas promoções, está a ação pela aprovação da Emenda Constitucional número 59, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos e também garantiu mais recursos para a educação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

¹⁶ O PNUD, fundado em 1965, é a agência da ONU que trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, agindo em parceria com governos, a iniciativa privada e com a sociedade civil com o intuito da construção de vida humana digna. A partir de 2000, o programa fomenta, inclusive, o comprometimento e a discussão em prol do alcance dos ODM. No Brasil, começou a atuar, na década de 60, em temas como o desenvolvimento de capacidades, ciência e tecnologia, a modernização do Estado e o fortalecimento de suas instituições, o combate à pobreza e à exclusão social, a conservação ambiental e uso sustentável de recursos naturais. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

¹⁷ O Banco Mundial é uma agência independente da ONU, essa organização internacional foi criada, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Seu nome oficial, à época, era " BIRD". O Banco Mundial se configura como a maior fonte global de empréstimos para seus 187 países-membros. Isso por meio de uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros e técnicos para as nações em desenvolvimento a fim da redução da pobreza e das desigualdades. Destacam-se, entre seus empréstimos, investimentos no âmbito da educação básicas e na iniciativa privada como elementos para a redução da pobreza. No Brasil, atua em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente com o objetivo de impulsionar o crescimento econômico. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> e [http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial#:~:text=surgiu%20da%20Confer%C3%Aancia%20de%20Bretton,e%20Desenvolvimento%22%20\(BIRD\)](http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial#:~:text=surgiu%20da%20Confer%C3%Aancia%20de%20Bretton,e%20Desenvolvimento%22%20(BIRD).). Acesso em: 01 de julho de 2020.

¹⁸ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais da ONU. Estabelece-se como um centro de estudos de compilação e análise de dados, com a finalidade de recomendar, aos países-membros, políticas públicas para intensificar a sua economia e o desenvolvimento das relações econômicas no combate à pobreza, ao fomento à democracia como modo de inserção na economia mundial. Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações da América do Norte, Europa e Ásia. No total, os Estados-membros da Comissão são 46 e 14 membros associados. A CEPAL atua e apoia os países da América Latina e do Caribe na implementação da Agenda 2030 e dos ODS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/cepal/>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

y el Caribe em los años noventa”, que enfatizava a urgência no desenvolvimento de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, todas elas demandadas pela reestruturação produtiva dos novos modelos econômicos ocidentais. Em 1992, a CEPAL voltou a publicar um documento destacando a necessidade da vinculação da educação ao desenvolvimento científico dos países da América Latina e do Caribe. Tal documento afirmou a urgência da ampliação dos sistemas educacionais no sentido da capacitação profissional, com maior aproveitamento da produção científico-tecnológica, ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade” - critérios inspiradores de ações voltadas para a “equidade e eficiência” e para a “integração nacional e descentralização” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003).

A Unesco e o Banco Mundial completaram o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas educacionais da América Latina e da região do Caribe, quando convocaram e compuseram, entre os anos de 1993 e 1996, a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão produziu o documento conhecido como “Relatório Delors” que diagnosticou “a interdependência planetária e a globalização”, evidenciando circunstâncias de exclusão social e desemprego em inúmeros países, mesmo os países desenvolvidos (UNESCO, 1996, p. 27).

No relatório acima referido, foram feitas recomendações baseadas em diferentes cenários mundiais, como guerras e conflitos armados; índices crescentes de criminalidade e subdesenvolvimento; a capacidade de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar as tensões provocadas pela globalização; além da perda das referências e de raízes socioculturais existentes nas diferentes realidades dos países. Também foram consideradas as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação, a fim de se evitar segregações entre os países e seus habitantes, além das habilidades individuais nas etapas finais da Educação Básica, modelos de certificação dos conhecimentos adquiridos e flexibilidade dos cursos oferecidos com o intuito de diminuir os índices de fracasso escolar e fazer “emergir determinadas qualidades naturais dos alunos” (UNESCO, 1996, p, 21).

A ênfase do relatório, contudo, era no Ensino Primário e em relação às suas aprendizagens básicas. Com isso, a educação ao longo da vida foi exposta como um trunfo, uma chave para a possibilidade de progressão da humanidade e acesso ao século XXI, mas reforçando a responsabilidade individual no processo educacional e destacando a meritocracia e o empreendedorismo como pilares da educação. Os princípios advindos das teorias da

administração, propugnados pelos organismos internacionais - “aprender a conviver”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a ser” -, foram aplicadas ao campo educacional em contextos nacionais muito diversos, caso do Brasil (UNESCO, 1996).

Em nome da construção de uma “sociedade educativa” (UNESCO, 1996, p. 30), o relatório afirmava o oferecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem sem, contudo, considerar as perspectivas multiculturais, linguísticas, de socialização e produção existentes nos países da América Latina e do Caribe, por exemplo. O que fica evidente é a insistência de implantação de parcerias entre o setor público e o privado como resposta ao aprimoramento do campo educacional, inclusive por meio da modalidade de educação a distância.

Devemos mencionar além disso que, enquanto co-patrocinador da Conferência de Jomtien na Tailândia, o Banco Mundial elaborou diretrizes de políticas públicas para as décadas subsequentes a 1990, publicando o documento “Prioridades y estrategias para la educación” (1995) que, supostamente continha estratégias promissoras para redução da pobreza em países em desenvolvimento. Nesse documento, a educação foi pensada como um instrumento de crescimento econômico e redução da pobreza, (BANCO MUNDIAL, 1995). Todavia, o Banco Mundial não considerou os entraves político-administrativos existentes nos países, como os do Brasil, por exemplo, que por conta da profunda corrupção na administração pública impediam o real investimento dos recursos na Educação Básica. Pautados na Teoria do Capital Humano¹⁹, as prescrições do Banco Mundial estavam concentradas na produção de renda e crescimento econômico.

Desse modo, os sistemas educacionais, à luz das propostas do Banco Mundial, adequaram suas parcerias para financiamento privado na educação nacional, estabelecendo padrões de desempenho técnico e pouca relação com as especificidades provenientes das comunidades locais. Essa afirmação é possível de ser feita, uma vez que, ao construir um relatório e propostas genéricas, o Banco Mundial fazia por meio de seus investimentos uma série de exigências pouco comunicáveis com as realidades plurais daquelas nações. Assim, em nome de um ensino eficaz, flexível, combinado com o gerenciamento de insumos e o monitoramento do desempenho, o Banco Mundial imprimia uma lógica hierárquica, verticalizada e meritocrática de produção do conhecimento por meio do atingimento de metas,

¹⁹ Sua proposição foi coordenada por Theodore W. Schultz e, em 1950, nos Estados Unidos, visava explicar os fatores que ocasionavam os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países. Um de seus principais argumentos é de que há uma relação direta entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm. Acesso em: 09 de junho de 2020.

contrapondo-se a uma perspectiva humanista de educação e favorável ao sistema educacional mais complexo.

No caso dos países em desenvolvimento o Banco Mundial afirmava que os sistemas educacionais eram rigidamente centralizados e por isso o seu auxílio seria condicionado não apenas às reformas educacionais, mas também ao aumento do desempenho, da qualidade e de um progresso permanentemente favorável ao desenvolvimento do capital interno (BANCO MUNDIAL, 1995). Essas promessas em muito contraditórias na resolução dos desafios econômicos, não apenas instauraram no caso brasileiro o enfraquecimento da agenda educacional, mas também um processo que potencializou a atividade de uma sociedade civil organizada.

Nesse período, no Brasil, foi implantada uma reforma administrativa no Estado, por intermédio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado no âmbito do MARE, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso²⁰ (1995). Essa reforma ficou conhecida como “Reforma Bresser Pereira²¹” (SOUZA, 2008).

Os princípios fundamentais dessa reforma estavam ligados à teoria da “Nova Administração Pública”, NPM, segundo a qual pressupunha-se ser possível aplicar à administração pública as mesmas regras da gestão das empresas privadas.

Como afirma Antunes (2001), o neoliberalismo passou a ditar seus fundamentos na administração pública nos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias de acordo com as demandas do FMI²², além daquilo que não estava explícito, ou seja, maior subalternidade ao capital externo e aos países considerados desenvolvidos.

Esse processo de reorganização, proposto pelo Banco Mundial em acordo com as demandas do FMI, atingiu na década de 1990 e início dos anos 2000 uma escala global que

²⁰ O sociólogo Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil por dois mandatos ininterruptos, de 1995 até 2002, e estabeleceu reformas de cunho neoliberal no país. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cardoso-fernando-henrique>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

²¹ Luiz Carlos Bresser Pereira, formado em Direito, foi, Ministro da Administração e Reforma do Estado, entre 1995 e 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, responsável por formular o documento “A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle”, publicado em 1997. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-carlos-bresser-goncalves-pereira>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

²² Conforme a ONU, o FMI é uma agência especializada das Nações Unidas que foi concebida na conferência de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, em julho de 1944. Foi criado para promover a cooperação monetária global, através de três modos: monitoramento do sistema monetário internacional; empréstimos aos países-membros; e capacitação, que consiste em auxiliar os países-membros a desenhar e implementar políticas econômicas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/fmi/>. Acesso em 13 de maio de 2020.

não se limitou a esfera econômica, mas também afetou inúmeras áreas da vida social, como saúde, educação, infraestrutura, produção interna, conglomerados industriais – todos aspectos que afetavam a organização social baseados na lógica de mercado. Enquanto resultado, os organismos internacionais reordenaram os fluxos do capital dos países periféricos, condicionando seus empréstimos a determinadas concepções de programas e projeto de desenvolvimento econômico, social e educacional, enquadrados na ordem do capital internacional. É nesse contexto que a reforma da educação, implementada por Fernando Henrique Cardoso, estava inserida, rearticulando as bases didático-curriculares, administrativas, gerenciais e a distribuição de recursos na utilização do mínimo com máxima eficiência (ANTUNES, 2001).

Segundo Durham (2010) a Lei nº 9.394/1996, denominada como “nova LDB”, fortaleceu uma tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, repartindo a competência entre as instâncias federadas (governo federal, estados, municípios e distrito). Tal ênfase responsabilizou estados e municípios na garantia do acesso à educação escolar em todas as suas etapas e modalidades; contudo, no que tange ao Ensino Médio, este não foi concebido nessa legislação como obrigatório, apenas como progressiva a extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade (BRASIL, 1996).

Com essa reforma, o Ensino Médio foi considerado como a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos e tendo, em seu currículo, a consolidação dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, o Ensino Fundamental. Esse deveria, contudo, oferecer as condições para o prosseguimento dos estudos na etapa seguinte, o Ensino Médio, e quem sabe essa última etapa, ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo, a modalidade Educação Profissional, na etapa do Ensino Médio, seria o resultado da preparação no Ensino Fundamental para o ingresso no mundo do trabalho (DURHAM, 2010).

A, segundo aquela nova LDB, no caso do Ensino Médio, foi no conhecimento de cunho tecnológico e básico, compreendendo o significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; o estabelecimento da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; além da inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória. Há que se destacar também a correlação da modalidade EJA com a modalidade Educação Profissional, enquanto solução quase que imediata para uma suposta equidade na oferta do direito à educação aos sujeitos que em idade própria não tiveram acesso (BRASIL, 1996).

Enquanto resultados, a “nova LDB” fixou princípios constitucionais (1988) ao estabelecer o direito ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho, mas compartilhando a responsabilidade entre Estado e família na objetivação desse direito, visto, portanto, como público subjetivo. Isto é, um instrumento legal de controle da atuação do poder estatal, pois permite a qualquer cidadão obrigar judicialmente o Estado a executar aquilo que é de sua responsabilidade como previsto na Constituição de 1988 (DUARTE, 2004).

Assim, aquela legislação dividiu a Educação Básica em três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além das modalidades educacionais, o que incluía a Educação Profissional. Nessa LDB, tal modalidade educacional poderia acontecer nos dois níveis da educação, básica e superior (BRASIL, 1996).

Na Seção IV da LDB de 1996, em seu artigo 35, o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tinha como objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, sendo capaz de adaptar, com flexibilidade, os estudantes às novas condições de ocupação e o aperfeiçoamento posterior. Com isso, a Educação Profissional, enquanto modalidade, surge com o objetivo de conduzir o aluno matriculado ao desenvolvimento de habilidades e aptidões necessárias aos novos estilos de vida produtiva (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Educação Profissional, na etapa do Ensino Médio sofreu outra intervenção normativa. Por meio do Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi regulamentado o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da “nova LDB”, estabelecendo outros princípios favoráveis à transição entre a escola e o mundo do trabalho, dividindo a Educação Profissional em três níveis - básico, técnico e tecnológico - podendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada.

Além disso, o Decreto-lei nº 2.208/1997 limitou de um ponto de vista curricular, a organização do Ensino Médio, quanto ao nível técnico, pensando-o de maneira independente e, supondo ser possível o seu oferecimento de modo concomitante, com matrículas independentes, ou sequencial à última etapa da Educação Básica (BRASIL, 1997).

Esse decreto que normatizou a Educação Profissional em nível técnico foi remodelado no sentido de uma organização didático-curricular própria que, a partir de um descolamento da grade curricular regular do Ensino Médio, tornou possível e legal a dissociação entre Educação Profissional e o Ensino Médio, ou seja, entre formação geral e formação específica. Isso significa dizer que a Educação Profissional técnica poderia ser oferecida de forma concomitante, com matrículas independentes, ou de forma subsequente para os alunos que

tivessem concluído o Ensino Médio regular. Portanto, o princípio da “suposta independência” foi intencionalmente objetivado para atender o mundo do trabalho em suas demandas, desintegrando a possibilidade de uma formação integral, politécnica e, por isso, capaz de considerar o estudante em sua integralidade (SOUZA, 2008).

Tal crítica a esse modelo tecnicista de educação, conforme Cunha (2017), esclarece circunstâncias conflituosas gerada pelo então Ministério e o Conselho Federal de Educação. Ao que se sabe, para minimizar os desconfortos causados por tal dissociação, foi criada a exigência de que o curso técnico somente certificasse os alunos que também tivessem concluído o Ensino Médio regular, ainda que os módulos profissionalizantes fossem alcançados separadamente. Outro elemento que merece ênfase, está na condição dos técnicos poderem candidatar-se a qualquer curso da Educação Superior, uma vez que a orientação do MEC, à época, era a possibilidade de oferecimento de cursos profissionalizantes de preferência para estudantes que não tivessem acesso aos cursos superiores (CUNHA, 2017).

Para além da modificação da estrutura do ensino técnico, de acordo com Ramos (2002), o MEC avançou processualmente na direção de uma reforma curricular, anunciada nas DCNs²³, Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), introduzindo princípios próprios da teoria administrativa nos documentos oficiais relativos ao Ensino Médio, dentre estes, o da “competência”. Circunscrito por ideias de “eficácia, eficiência e produção”, tais princípios, supostamente, permitiriam aos trabalhadores a construção de seus próprios percursos de formação, a partir de seu saber prático, algo que, pelo menos em tese, estava ao lado das demandas do mundo do trabalho.

Cabe ressaltar também que as DCNs (BRASIL, 1998) orientaram os profissionais da educação a estabelecerem princípios técnicos e de desenvolvimento individual como método

²³ As DCNs têm origem na LDB de 1996 que assinalou ser incumbência da União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para organizar os seus currículos e dispor sobre os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Brasil, foram estabelecidas pelos Pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/1998 e nº16/1999, o primeiro relativo ao Ensino Médio e o segundo à Educação Profissional, com as respectivas Resoluções nº 03/1998 e nº 04/1999. Além das Diretrizes aqui apresentadas, o Conselho Nacional de Educação, ao longo dos últimos anos, produziu outras Diretrizes Nacionais que dizem respeito às diversas modalidades educacionais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192 e <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/#:~:text=As%20DCNs%20t%C3%AAm%20origem%20na,nortear%C3%A3o%20os%20curr%C3%ADculos%20e%20os. Acesso em: 30 de julho de 2020.>

de trabalho docente, enunciando como um princípio formativo a adequação e flexibilização curricular associada à complexidade das demandas cotidianas dentro do processo de trabalho.

Outra questão a ser observada, está na iniciativa de separação da formação para o mundo do trabalho e a formação do indivíduo em seus aspectos omnilaterais, uma vez que as escolas técnicas brasileiras, pautadas pelas indicações das DCNs, ainda se fundamentavam no apartamento da propedêutica formação das décadas anteriores, propondo a obtenção de certificados por meio de cursos de média complexidade e permitindo uma resposta ideológica para aplacar os anseios da classe operária e média por acesso à educação superior (DURHAM, 2010).

Frigotto e Ciavatta (2003) acrescentam que a reforma educacional praticada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, reinstaurou uma nova forma de dualismo na educação, ao separar o Ensino Médio regular do Ensino Médio técnico e, com graves consequências, subordinado uma a outra, como forma de atender aos ditames dos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e das perspectivas neoliberais de educação. Segundo os autores, tal fato tornou a educação um mecanismo incompatível de democratização e superação das desigualdades, especialmente por seu caráter economicista, fragmentário e aligeirado sob a ideologia da empregabilidade.

Rodrigues (2005, p. 261) ratifica a ideia de que o Decreto-lei nº 2.208/1997, ao recriar a dualidade estrutural do ensino, replicou perspectivas antes já conhecidas:

Por um lado, o decreto nº 2.208/97 reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como ‘leis’ orgânicas do ensino, posto que estabeleceu de forma inequívoca a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Por outro lado, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei nº 7.044/82, que ‘reformou a reforma’ do regime militar (lei nº 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico.

É através do Decreto-lei nº 2.208/1997 que o governo federal fez prevalecer o seu propósito de separar o Ensino Médio da Educação Profissional, conferindo ao primeiro um sentido puramente propedêutico, enquanto que ao segundo, com matrícula e currículo distintos, um sentido técnico (MOURA, 2007).

Por isso, Ciavatta e Ramos (2011), ao complementarem a análise do parágrafo acima, destacam o caráter persuasivo do Decreto-lei nº 2.208/1997 que, por meio de um discurso de aprimoramento de competências reiterou o destino da classe trabalhadora por meio do ordenamento e controle cultural das massas.

A seguir, apresentamos a reforma na política educacional proveniente dos governos Lula da Silva, só que não mais por meio de outra LDB, mas por meio de medidas administrativas que ora suprimiam, ora acrescentavam, ora inovavam aquilo que já estava prescrito naquela Lei.

2.2 – Os anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Luiz Inácio Lula da Silva²⁴ foi eleito democraticamente em 2002 como Presidente da República, ficando por dois mandatos seguidos nesse cargo até o ano de 2010. No que diz respeito à política educacional daquele contexto, em especial no âmbito do Ensino Médio, há que se destacar a atenção dada à formação para o mundo do trabalho, mesmo considerando que no primeiro mandato do presidente Lula da Silva a política educacional foi caracterizada mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009).

A promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004) restabeleceu a possibilidade de integração curricular do Ensino Médio regular e do Ensino Médio profissional e as possibilidades inúmeras de oferta com o reconhecimento de bases curriculares comuns (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

De acordo com aquele decreto em seu artigo 4º:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

²⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, também conhecido como Lula, foi metalúrgico, sindicalista e o principal fundador do PT antes de exercer o cargo de presidente do BRASIL, por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2011. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-inacio-da-silva>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar dessa precisão acerca da integração do Ensino Médio com a modalidade profissional, o que se pode observar é que não se deixou de ter o atendimento aos interesses econômicos de diferentes setores, por meio de instituições privadas. Como exemplo: os programas Escola de Fábrica, modelo restrito à aprendizagem profissional; o Proeja; e ProJovem, Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005 (b).

Oliveira (2009) acrescenta que esses programas de atendimento dirigido à juventude pobre pretendiam exercer uma função corretora das desigualdades educacionais como forma de equalizar as condições de acesso, permanência e, possivelmente, êxito educacional.

O Programa Escola de Fábrica, implementado no ano de 2005, foi anunciado como um programa de Educação Profissional usando o modelo de parceria público-privado. O objetivo era possibilitar a formação profissional de jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na Educação Básica, e com renda *per capita* familiar de no máximo um salário mínimo. Tal programa foi definido como um programa de inclusão de estudantes no mercado de trabalho. Sua pretensão era estimular as parcerias público-privadas. Baseado nos ideais do projeto “Formare”, da Fundação Iochpe²⁵, o Programa Escola de Fábrica contou com recursos do ‘PROEP’, apoiado nas parcerias firmadas com o setor industrial em todo o país, em uma aproximação para que elas fizessem a qualificação profissional de jovens (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Já o Proeja, de acordo com Otranto (2011), foi criado em 2006, pelo Decreto nº 5.840 (Brasil, 2006b) com o objetivo de retomar a oferta pública do Ensino Médio na modalidade Educação Profissional, dentro da perspectiva de valorização e ampliação da EJA. Com o propósito e o discurso de elevar, nessa modalidade, a escolaridade e a qualificação do seu

²⁵ A Fundação Iochpe nasceu, em 1989, da Iochpe-Maxion S/A - grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviários. A Fundação se responsabiliza pelo desenvolvimento de programas nas áreas de educação através da parceria com entidades públicas e privadas. Disponível em: <https://www.iochpe.com.br/show.aspx?idCanal=XBXoa1/F7R0QAiY8uFBgZw==>. Acesso em 15 de maio de 2020.

público alvo, o Proeja integrava a Educação Profissional ao Ensino Médio regular, resolvendo essa falta de articulação histórica da EJA.

Nesse sentido, a discussão transitava entre duas modalidades, a EJA e o ensino técnico-profissional e/ou tecnológico que seriam oferecidas na rede federal de Educação Profissional e tecnológica, por meio de um percentual mínimo de 10% das vagas para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, potencialmente destinado aos jovens acima de 18 anos de idade e adultos que tivessem cursado apenas o Ensino Fundamental. O intuito desse programa era o de atender às premissas da Educação Profissional fixadas no Decreto-Lei nº. 5.154/2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Paralelamente ao Proeja houve o surgimento do ProJovem. Esse programa foi implantado pela Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seu público alvo era de jovens entre 18 e 24 anos de idade que havia terminado o quinto ano do Ensino Fundamental (antiga quarta série), mas não concluíram o nono ano (antiga oitava série) e, em circunstâncias específicas, não tinham estabelecido vínculos formais de trabalho. Dentro desse perfil, tanto o ProJovem quanto o Proeja podem ser caracterizados, pela falta de integração com outras ações, como àquelas de inserção profissional e de melhoria da renda familiar desses estudantes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Ressaltamos que o intuito dos programas que associavam educação e formação para o mundo do trabalho foi, segundo objetivos expostos, o de ampliar as condições de vida e acesso educacional por meio de transferência de recursos do governo federal para os estados, incentivando-os à retomada do oferecimento da Educação Profissional técnica. Todavia, apesar do mérito da iniciativa e dos programas, esses contaram com interferências diretas de organizações da sociedade civil, dentre elas, por exemplo, a Fundação Ayrton Sena²⁶ (CIAVATTA, 2010).

Além disso, naquele momento houve uma reestruturação administrativa no MEC que que separou o Ensino Médio da Educação Profissional. Tal fato restabeleceu internamente perspectivas dicotômicas de currículo, divididos entre as concepções do ensino regular e da

²⁶ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, que foi articulada em 1994, cujo o objetivo é investir em políticas públicas com foco na educação integral. O Instituto atua por meio de parceria com as Secretarias de Educação, com foco no Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em 15 de maio de 2020.

formação para o mundo do trabalho, ou seja, recolocou a ausência de uma política consistente de integração entre etapa e modalidade da Educação Básica. Também, destacamos a falta de articulação entre os sistemas federal e estaduais de ensino, responsáveis pelo Ensino Médio e pela modalidade Educação Profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Essa característica também pode ser observada, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), nas DCNs para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, algo que dava continuidade à política do governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizada pela marcante ação de programas de governo e não de Estado, interessados na produção de mão de obra voltada à empregabilidade e à adequação da educação aos princípios neoliberais.

Já no segundo mandato de Lula da Silva, contudo, foi publicado o documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” que resultou na Portaria do governo federal nº 971/2009 que instituía o ProEMI. Segundo a sua normatização:

O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

Cabe ressaltar então que no documento orientador do ProEMI havia indicações das condições básicas para implementação do programa, o que foi importante na adequação dos projetos das instituições escolares, e que deveriam legitimar o programa com a “carga horária anual mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa” (BRASIL, 2009, p. 10).

De fato, isso significava que, conforme Gawryszewski, (2018, p.832), “os estudantes deveriam passar pelo menos cinco horas diárias sob a responsabilidade da escola (ao invés de quatro horas diárias)”. Quanto às proposições pedagógicas, o ProEMI estava alicerçado no ideal das Rede das Cidades Educadoras²⁷, cuja ampliação dos espaços educativos, por meio de

²⁷ O conceito de Cidades Educadoras, fundamentada pela descentralização, ganhou força e notoriedade com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona, na Espanha, em 1990. Nesse encontro, um grupo de cidades representadas por seus governos locais, propuseram-se a trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, destacando a escola como espaço comunitário e a cidade como grande espaço educador através do diálogo com organizações nacionais e internacionais. Seu principal documento, a “Carta das Cidades Educadoras”, incluiu os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, sejam museus, centros culturais e equipamentos urbanos de cultura em geral. Atualmente, 21 municípios compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-

uma educação comunitária na cidade (local onde a escola está inserida), pelo menos em tese, seria viabilizada pelo desenvolvimento da itersetorialidade na administração pública (SALVINO e ROCHA, 2014).

No governo subsequente, de Dilma Rousseff, entre os anos de 2011 e 2016, observamos uma continuidade no que diz respeito a agenda educacional do governo Lula da Silva para o Ensino Médio, como veremos a seguir.

2.3 – Os anos do governo de Dilma Rousseff (2011-2016)

Dilma Vana Rousseff (PT)²⁸ foi eleita democraticamente e assumiu a presidência da República, em 2011. Para Ciavatta e Ramos (2011) a continuidade político partidária em relação ao governo anterior permitiu que características progressistas fossem mantidas em relação à educação e mais especificamente em relação ao Ensino Médio e à Educação Profissional; todavia, segundo essas autoras, esse período se notabilizou por não aprofundar uma reforma educacional mais consistente.

Em 2011, foi apresentada uma nova versão do documento orientador do ProEMI, trazendo alterações quanto às orientações para a formulação do PRC (SILVA E JAKIMIU, 2016). Essa reformulação deveria ser seguida pelas Secretarias Estaduais e do Distrito Federal de Educação e pelas escolas selecionadas, as quais, segundo esse dispositivo, deveriam estar em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as DCN's do Ensino

brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192 e
<https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em 01 de julho de 2020.

²⁸ Dilma Vana Rousseff, iniciou sua atuação política em 1964, como membro da Polop. Em 1970, foi presa e esteve detida nas dependências da sede da Oban, e no DOPS de São Paulo, onde foi torturada. Em 1977, formou-se no curso de ciências econômicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, em 1980, ingressou no PDT. Porém, após divergências com Leonel Brizola (PDT), Dilma deixou o PDT e filiou-se ao PT em 2001. Em 2002, Dilma foi convidada para Ministério das Minas e Energia. Após as eleições de 2006, o segundo mandato de Lula, foi conduzida a Ministra-chefe da Casa Civil e assumiu a responsabilidade de comandar a elaboração do PAC. Já em 2011, Dilma Rousseff tomou posse na Presidência da República. Em junho de 2013, passou a ser um dos alvos de investigação da Operação Lava-Jato da Polícia Federal, que investigava o esquema de corrupção na Petrobras. Tal acontecimento desestabilizou de forma irreversível o governo Dilma. No entanto, em 2015, Dilma tomou posse do cargo de Presidente da República para o seu segundo mandato. Diante do agravamento da crise econômica e política foi organizada a instalação do processo de impeachment. Ainda, em agosto, do mesmo ano, o Senado aprovou o impeachment e reconheceu que Dilma havia cometido os crimes de responsabilidade pelos quais era acusada. O que levou o vice-presidente Michael Temer assumir como presidente em exercício. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dilma-vana-rousseff>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

Médio, o Documento Base do ProEMI e as matrizes de referência do novo ENEM²⁹ (BRASIL, 2011).

O documento do ProEMI de 2011 manteve a indicação de ampliação da carga horária escolar, passando, inclusive, a apresentar a figura de um único professor articulador. Esse profissional, docente em dedicação exclusiva, exerceria as funções de coordenador local e articulador de ações na organização das propostas curriculares (BRASIL, 2011).

O professor articulador era eleito pelos seus pares e coordenava os professores efetivos, responsáveis por ministrar as ações nos macrocampos que deveriam ser estruturados em práticas pedagógicas multi/interdisciplinares e efetivados por meio de projetos, oficinas, centros de interesse e outras possibilidades. Tais macrocampos foram uma mudança significativa quanto à organização da disposição curricular (SALVINO E ROCHA, 2014).

De acordo com o documento que normatizou o programa:

O conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2011, p.14).

Esse documento orientador do ProEMI propôs o planejamento da execução de um currículo inovador para a última etapa da Educação Básica, materializando-o pela adoção de oito macrocampos, sendo que dois seriam de caráter obrigatório. Os dois macrocampos obrigatórios referiam-se ao “Acompanhamento Pedagógico” e “Iniciação Científica e Pesquisa”, sendo os outros seis de caráter eletivo, configurando-se como “Cultura corporal”, “Cultura e arte”, “Comunicação e uso de mídias”, “Cultura digital”, “Participação estudantil”, “Leitura e letramento” (BRASIL, 2011).

Além da organização em macrocampos sua escolha ficava a cargo de cada unidade escolar por meio da elaboração de um projeto de reestruturação curricular a partir das

²⁹ O ENEM é uma avaliação nacional realizada pelo INEP, órgão vinculado ao MEC. A primeira edição ocorreu em 1998, a nota dos concluintes do Ensino Médio era utilizada para mensurar a qualidade dessa etapa da Educação Básica e válida para apenas duas instituições de educação superior. A partir de 2004, com a criação ProUni, a nota alcançada passou a servir como concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes que desejavam ingressar no Ensino Superior privado. Em 2008, O Inep e o Ministério da Educação anunciaram que o Enem se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e certificação do ensino médio. Em 2009, com a criação do SisU, o ENEM mudou de formato e o exame começou a certificar a conclusão do Ensino Médio aos participantes interessados. Em 2013, as notas alcançadas no ENEM, pelos participantes, passaram a ser usadas como critério de seleção para parte das instituições de educação superior públicas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico#:~:text=O%20Enem%20ganhou%20um%20logotipo,sobre%20os%20ba stidores%20do%20exame.&text=O%20n%C3%BAmero%20de%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20edu ca%C3%A7%C3%A3o%20superior%20portuguesas%20que%20usam,do%20Enem%20chegou%20a%2035>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

demandas das realidades locais. Significa dizer que caberia à escola propor ações nos dois macrocampos obrigatórios e em apenas alguns, todos ou nenhum de caráter eletivo. Salienciamos que as ações dentro de cada macrocampo deveriam seguir a premissa da interação direta com o estudante no diálogo com as disciplinas do Ensino Médio, apreciando as orientações metodológicas previstas em cada campo do saber (BRASIL, 2011).

Silva e Jakimiu (2016) afirmam que, embora o documento do ProEMI na versão de 2011 tenha assumido um caráter propositivo em relação à indução da alteração curricular, outros aspectos deixaram de ser vislumbrados, principalmente aqueles que tocavam as linhas de ação para o fortalecimento das instituições escolares, em que se previa a formação de professores e ações pedagógicas que contribuiriam para a implementação do programa nas escolas.

Em 2013, o ProEMI passou por outra reestruturação que apontou fragilidades e desafios para o Ensino Médio, no sentido de integrar o programa às ações do PDE. Contudo, tal programa foi mantido como uma estratégia do governo federal para induzir o redesenho dos currículos na educação dos jovens brasileiros. Cabe complementar que o ideal de ampliação dos espaços educativos, com base em uma educação comunitária na cidade, foi mantido na versão de 2013 (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Outra mudança que deve ser observada, na versão de 2013, nessa perspectiva de redesenho curricular, foi a sugestão de se considerar as DCNs para a Educação de Jovens e Adultos e as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como forma de ampliar a base para as redes de ensino e escolas na elaboração de seus projetos de redesenho curricular (SILVA; JAKIMIU, 2016).

A versão do ProEMI de 2013 também ampliou o conceito de macrocampo, passando a se apresentar como o eixo de integração curricular. Por isso, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” foi substituído pelo macrocampo “Integração Curricular”, além da inserção de um novo macrocampo, denominado como “Línguas Estrangeiras”. Os macrocampos relacionados às tecnologias e mídias também sofreram uma junção, resultando no macrocampo “Comunicação, cultura digital e uso de mídias”. Destaca-se que os oito macrocampos permaneceram, todavia, apenas um se tornou obrigatório, “Integração Curricular” (BRASIL, 2013 c).

Outras características, como ressalta Moehlecke (2012), foram definidas como condições básicas para orientar os projetos das escolas, de modo a fomentar as mudanças devidas na estrutura curricular, a fim de promover o desenvolvimento de inovações

pedagógicas no Ensino Médio, via ProEMI, com base nos quatro eixos construtivos dessa etapa educacional – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A metodologia utilizada no desenvolvimento das disciplinas do ProEMI incluiu: a centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas; o estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de Ciências, Matemática e outros assuntos que apoiassem os processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; o fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do discente; a aplicação mínima de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; atividade docente com dedicação exclusiva à escola; e Projeto Político Pedagógico, no sentido de integrar a participação efetiva da comunidade escolar à organização curricular, essa articulada aos Exames do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

Nesse sentido, o ProEMI foi intencionalmente organizado e colaborou com a difusão de uma política educacional para o Ensino Médio, com expressivo discurso do MEC sobre a melhoria da qualidade, superação das desigualdades de oportunidade, além da universalização do acesso e permanência nessa etapa da educação escolar – aspectos que, à época, tiveram algum investimento financeiro, técnico e estrutural. De igual modo, no referido programa, foram reforçados os processos de flexibilização curricular, da interdisciplinaridade, além da adoção de espaços extraescolares para a realização das atividades que favorecessem o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento do currículo (MOEHLECKE, 2012).

Ainda em 2013, a CEENSI vinculada à Câmara dos Deputados Federais propôs o PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013), pois apregoava que o Ensino Médio não correspondia às expectativas dos jovens brasileiros e nem assegurava a devida inserção profissional, necessitando, portanto, de uma urgente reforma. O objetivo do projeto, segundo Gawryszewski (2018), era o de reformular o funcionamento do Ensino Médio através de uma base nacional comum curricular, composta por componentes e conteúdos obrigatórios para as áreas de conhecimento das Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas, enquanto que, no último ano de escolaridade, o discente optaria pela ênfase em uma dessas áreas do conhecimento ou pela formação profissional.

Tal projeto de lei trouxe a proposta de ampliação da carga horária anual do Ensino Médio para 1400 horas, o que corresponderia a uma jornada escolar de sete horas diárias, podendo ser progressivamente ampliado esse tempo de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2013). Ainda sobre a questão do aumento da jornada escolar, o PL trazia a universalização, em 20 anos, do Ensino Médio em tempo integral (CORTI, 2019).

Essa proposição foi bastante criticada, pois, de acordo com a realidade socioeconômica de uma parcela significativa dos jovens brasileiros, os contextos em que estão inseridos demandam o desenvolvimento de uma atividade laboral como forma de complementar a renda familiar, não havendo outra alternativa a não ser o ingresso no ensino noturno (GAWRYSZEWSKI, 2018).

Desse modo, após a ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, um projeto substitutivo foi apresentado, a característica compulsória do tempo integral para o Ensino Médio diurno foi abandonada e foi mantida apenas a possibilidade de efetivação progressiva do Ensino Médio de tempo integral (FERRETI, 2016 apud GAWRYSZEWSKI, 2018).

Afora esses pontos, o PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013a), segundo Corti (2019), previa: proibição do Ensino Médio noturno para jovens menores de 18 anos; ampliação da carga horária do Ensino Médio noturno para 4.200 horas; obrigatoriedade da realização do ENEM. Segundo essa autora foi utilizado como discurso de defesa do projeto em questão a baixa performance de alunos em sistemas de avaliação de larga escala, os altos índices de evasão e distorção série/idade.

Durante o governo de Dilma Rosseff (PT) foi promulgado também o PNE³⁰, um documento referencial da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo, que a partir de um diagnóstico da educação nacional elabora princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do Brasil. Dentre as metas, destacamos aquela que ressalta a exigência de ampliação do tempo de permanência do discente sob a tutela escolar.

³⁰ A discussão sobre o PNE começou na década de 1930, período em que a discussão sobre a unificação da educação brasileira, ficou marcada pelos Pioneiros da Educação e representantes da igreja católica. Em 1934, com a redação da Constituição brasileira houve referência direta ao PNE. No entanto, em 1937, foi dado início ao Estado Novo, em que Vargas ordenou o fechamento de todos os poderes representativos, o que deixou o PNE engavetado. Somente no governo de João Goulart, através da primeira LDB Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), foi retomada a discussão, por via legal, cabendo ao Conselho Nacional de Educação subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do PNE. No ano seguinte, a partir da LDB de 1961, houve o primeiro PNE. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Todavia, em 1964 foi eliminada a vinculação orçamentária que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A discussão sobre um novo PNE só foi retomada com a Constituição Federal de 1988. Já a sua regulamentação foi determinada em 1996, com a LDB nº 9.394/1996. Apesar do percurso histórico, apenas no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Transcorrido os anos de aplicação para o PNE começaram os estudos, através do Conselho Nacional de Educação para a formatação de um novo PNE, o PNE de 2011. Com relação à essa tramitação, a aprovação do PNE foi concedida em 2014. O PNE para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, (Brasil, 2014), é composto de vinte metas e suas respectivas estratégias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

Para Valente e Romano (2002) o PNE, uma intervenção plurianual do Poder Público, foi fruto da exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. No entanto, essa lei, para os autores, significou uma política educacional que hostilizou o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar, materializando a política do Banco Mundial para os países dependentes, caso do Brasil. Por isso, o PNE é interpretado como um arcabouço que não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade tão profícuos para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos.

O PNE para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é composto de vinte metas e suas respectivas estratégias, que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, envolve responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e municípios, com a finalidade de alcançar melhorias educacionais no Brasil. Sua vigência é equivalente a 10 anos, isso significa que deve ser mantido ativo independentemente de mandatos e mudanças de condução político-partidária.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a meta três, composta por 14 estratégias, decreta que, até 2016, deveria ser universalizado o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e, até 2024, a taxa líquida de matrículas, dessa etapa, deve ser elevada para 85%.

Posteriormente, em 2015, ainda no segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff, o PL nº 6.840/2013, (BRASIL, 2013 a), deixou de ser prioridade em consequência do período conturbado de crise política e econômica que se instaurou no país. Após o impedimento da presidenta e a posse de seu Vice, Michel Temer³¹ (PMDB), uma “Reforma do Ensino Médio” foi instituída, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) e nela, um programa destinado a articular o aumento do tempo escolar nessa etapa da educação básica com a diversificação das atividades curriculares, algo que será descrito e caracterizado no próximo capítulo.

³¹ Michel Miguel Elias Temer Lulia formou-se em direito pela USP e possui o título de Doutor em Direito pela PUC de São Paulo. Em 1964, iniciou sua carreira política em São Paulo. Mantendo-se nesse âmbito até 2018. Após a Constituinte, exerceu sete mandatos como deputado federal, todos pelo PMDB. Além disso, possuiu três gestões como presidente da Câmara dos Deputados. Em 2011, foi eleito como vice-presidente do país e reeleito, em 2014, juntamente a Dilma Rousseff. Michel Temer assumiu definitivamente a Presidência da República em agosto de 2016, após aprovação do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Temer permaneceu como presidente até dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/biografia-1/biografia>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

CAPÍTULO III – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017 C) E AS AÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

No Brasil, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, obrigatória, portanto, direito e dever da população com idade entre 15 e 17 anos. Essa obrigatoriedade atende aos preceitos previstos, desde 1990, no ECA, Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) que afirma o direito educacional a todos aqueles que não completaram 18 anos de idade. Tal direito também é estendido para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, manifestação da desigualdade social ainda presente na realidade da juventude brasileira.

Nos capítulos anteriores, observamos disputas políticas em torno dos objetivos das etapas da Educação Básica correlatas ao Ensino Médio. Tais disputas, geralmente econômicas, provocaram reconfigurações que continuamente obstaram o adequado funcionamento estrutural, didático-curricular e de um projeto capaz de transformar as condições de escolarização das juventudes brasileiras. Sendo assim, este capítulo tem por finalidade descrever e caracterizar a “reforma do Ensino Médio” na agenda educacional do país provocada pela Lei nº 13.415/2017 e o que ela aponta para o aumento do tempo escolar sob a diversificação das oportunidades educacionais.

Antes, contudo, faz-se necessária a apresentação do papel regulador do Estado brasileiro na condução dessa reforma.

3.1 O Papel do Estado regulador

Tendo em vista as normatizações relativas ao direito à educação até aqui trabalhadas é possível apontar a ideia de que o Estado brasileiro exerce uma função reguladora, por intermédio de seus sistemas e instituições educacionais. Tal modo de administração é possível de ser observado desde o final da década de 1980, quando uma nova forma de condução do capitalismo modificou o papel do Estado brasileiro para que ele funcionasse como um Estado regulador, isto é, aquele que exerce um papel econômico mais dinamizador do mercado e menos provedor no que diz respeito aos direitos sociais (NUNES, 2007).

Segundo Melo, sobre tal ajuste (2010, p.227):

É delineado um novo modelo de Estado, em substituição ao Estado Social, ao invés de prestar diretamente serviços públicos e executar atividades econômicas, o Estado assume funções de planejamento, regulação e fiscalização, sendo chamado de “Estado Regulador”.

Nesse sentido, o compartilhamento da administração dos direitos sociais com os setores privados estava de acordo com o que afirma Melo (2010) em relação à evolução do papel do Estado na economia e de suas relações com a sociedade. Assim, como ocorre esse processo?

Esse novo Estado regulador representou a descentralização do poder do presidente da República e de seus ministros, concomitante a criação de novos mecanismos jurídico-institucionais de participação dos distintos setores da sociedade civil organizada no controle do processo de regulação da economia brasileira (MATTOS, 2006).

A oferta do direito à Educação foi afetada por essa ação reguladora do Estado . Conforme Krawczyk (2005), historicamente, nas sociedades modernas, a relação entre Educação e Cidadania transformou-se em obrigação e função da maioria dos Estados que, em tese, deveria promover políticas universalistas no sentido contrário às desigualdades sociais, contudo a intensificação da dinâmica neoliberal do Estado como agente regulador modificou o comportamento das instituições pública escolares e privilegiando a heterogeneidade, a diferença e o individualismo, onde deveria se prezar pelos princípios de igualdade e justiça social.

A partir do argumento de que os Estados têm demonstrado pouca capacidade de investimento, tanto qualitativo quanto quantitativo, passou a justificar os discursos e a prática de imposição de uma nova lógica de regulação social, isso interfere na proposição de que a educação deva estar adaptada às mudanças econômicas e de concorrência interacional. Nesse sentido, intenta-se inovar não somente nas relações institucionais no interior do próprio Estado, como também nas parcerias com a sociedade civil (KRAWCZYK, 2005).

Barroso (2005) afirma, no que toca à educação, que a influência do pensamento neoliberal atingiu inúmeras reformas de cunho estrutural com o objetivo de reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo em defesa do que o autor classifica como “encorajamento do mercado”. Esse “encorajamento do mercado” é traduzido como uma subordinação das políticas de educação a uma lógica absolutamente econômica, competitiva, nos moldes da gestão empresarial como referência de modernização do serviço público de educação e promoção de medidas que tendem à privatização.

Esse novo modelo de regulação vem, ao longo das últimas décadas, concretizando-se na América Latina e um dos eixos principais da reforma educacional foi a consolidação de uma nova organização, baseada no princípio do mercado, como indicador das realizações em todas as esferas sociais. O modelo de regulação pode ser definido do seguinte modo: diversificação da oferta escolar; promoção da “livre escolha” da escola; acréscimo da avaliação externa; equilíbrio entre centralização e descentralização e; maior autonomia das escolas. Tais convergências podem ser resultado de inúmeros fatores como o desenvolvimento da globalização econômica e a emergência de referenciais políticos neoliberais (BARROSO, 2005).

Podemos considerar que as políticas neoliberais afetaram consideravelmente diversos países, adotando-se, desse modo, como referencial para os programas de desenvolvimento as determinações conduzidas pelas grandes organizações internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas determinações versavam sobre a disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, buscando conseqüentemente o apagamento da intervenção do Estado (BARROSO, 2005).

Segundo Motta e Frigotto (2017) tal transformação seguiu a agenda dos organismos internacionais que atuavam na Educação, tais como o Banco Mundial e a OCDE, algo que ratificava a vinculação ou a dependência brasileira ao capital estrangeiro. Em especial, a ideia de que a educação deveria estar a serviço da formação para o trabalho e da redução da pobreza e desigualdade a um nível que não colocasse em risco o modelo de produção capitalista no país.

Nessa direção, em setembro de 2015, a ONU lançou, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável³², o documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015), constituído por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O foco do documento, naquele momento, estava sobre as formas de erradicação da pobreza, envolvendo como dimensões não só o desenvolvimento sustentável, mas também o desenvolvimento econômico, social e ambiental dos países membros da ONU. No âmbito da Educação (ODS 4) esse

³² A Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável ocorreu na sede da ONU, em 2015, para adotar formalmente uma nova agenda de desenvolvimento sustentável, servindo como plataforma de ação da comunidade internacional e dos governos para o fim da pobreza, ao longo de 15 anos, por meio do desenvolvimento econômico que responda às necessidades das pessoas e proteja o meio ambiente. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/cupula/>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

documento propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

A fim de garantir que os programas de governos estivessem alinhados à Agenda 2030, em 2017, foi organizado o documento “Articulando os Programas de Governo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Orientações para organizações políticas e a cidadania” (ONU, 2018).

Na introdução do documento, estava explicitado a garantia de acesso e possibilidade da aprendizagem ao longo da vida, no sentido de permitir que todas as pessoas adquirissem os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para aproveitar as oportunidades e para participar plenamente da vida em sociedade. Nesse sentido, um plano de governo, alinhado com ODS deveria conter:

Ações para garantir que meninos, meninas e adolescentes concluam o ensino fundamental e médio e que esta educação seja gratuita e de qualidade (...). Estratégias que segurem o acesso, condições de igualdade, para todas as mulheres e homens à uma formação técnica, profissional e superior de qualidade (...). Ações para garantir o acesso a todos os níveis de ensino e a formação profissional em condições de igualdade das pessoas que vivem em situações de vulnerabilidade e exclusão, especialmente as mulheres, as pessoas afrodescendentes, pessoas com deficiência, migrantes e refugiados, os povos indígenas, as pessoas LGBTI e os jovens.

Inferimos, com base nesse excerto, que a reforma do Ensino Médio, via Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017c), seguiu claramente prescrições dessa Agenda 2030 como um instrumento para a erradicação da pobreza, o desenvolvimento econômico e a formação da resiliência, visto que o indivíduo, segundo tal agenda, precisava se adaptar às constantes mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Ou seja, o que estava em jogo era uma adequação da agenda educacional brasileira às demandas econômicas e de mercado.

De acordo com Corti (2019, p. 2-3):

A proposição desta Reforma não é iniciativa episódica ou isolada: notamos uma presença constante de Reformas Educacionais nas agendas governamentais brasileiras. Diante dos desafios e da falência dos sistemas oficiais de ensino, seus modelos burocratizados, precarizados e desregulamentados, e sob a égide de uma política neoliberal que esvazia crescentemente o papel do Estado, a importância de Reformas como agenda e como discurso parecem estar desempenhando um papel central no jogo político.

A fim de dar continuidade à discussão sobre tal reforma é preciso apontar que, em 22 de setembro de 2016, após 22 dias da posse como presidente da República, Michel Temer

apresentou ao congresso nacional a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016d) denominada como “Reformulação do Ensino Médio”, sob a autoria do Presidente da República e da CMMPV formada pelos senadores Izalci Lucas (presidente) do PSDB, Elmano Férrer (vice-presidente) PODEMOS, Pedro Chaves (relator) Republicanos e o deputado Wilson Filho (relator revisor) do PTB.

Paralelamente à MP nº 746/2016, o presidente Michel Temer apresentou a EC nº 95/2016 que instituiu um novo regime fiscal, no Brasil, com o propósito de fixar os gastos públicos nas áreas sociais. Essa medida, portanto, impactou diretamente os investimentos em Educação, pois, as metas e estratégias previstas no PNE 2014-2024, que incluem o Ensino Médio, demandam a ampliação de investimentos para serem executadas, (LIMA; MACIEL, 2018).

A articulação entre as duas medidas, a EC 95 e a MP nº 746/2016, explicitou que a dita “Reforma do Ensino Médio” passou se a configurar, de fato, como parte de um processo mais amplo de ajuste fiscal do Estado (CORTI, 2019).

Aquela normativa:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC³³ e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação

³³ O documento da BNCC já era previsto pela Constituição de 1988 que estabelecia a fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Em 1996, com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, fora disposto que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma base nacional comum. Em seguida, em 2000, foram lançados os PCNEM; em 2008, foi instituído o Programa Currículo em Movimento, o qual buscava a melhoria da qualidade da Educação Básica, e; em 2012, foi organizada a Resolução nº 2, definindo as DCN's para o Ensino Médio. Em 2013, foi lançada a Portaria nº 1.140, a qual instituiu o PNFEM. Já em 2014, a Lei nº 13.005/2014, regulamentou o PNE que apontou a necessidade de se construir a BNCC. E, em 2015, a Portaria nº 592 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Somente em 2018, Resolução nº 4, o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologado. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 17 de junho de 2020.

técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Logo, o que chamava a atenção, de acordo com Ferreti e Silva (2017), era a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas básicas, a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física e Artes, possibilitando, inclusive, a atribuição do exercício da docência para pessoas detentoras de “notório saber” em alguma área técnico-profissional.

Destaca-se também que, o discurso promovido pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho do partido Democratas, na “Exposição de Motivos” para a reforma do Ensino Médio, apontou: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, segundo o IDEB; a excessiva carga de 13 disciplinas, que seria uma das motivações para o baixo desempenho e o desinteresse dos jovens; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no PISA³⁴; o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio acessam a educação superior; e que cerca de 10% das matrículas estão na Educação Profissional como justificativa para introduzir o itinerário formativo “formação técnica e profissional”.

Diante do cenário apresentado acima, foi em meio a onze audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades³⁵ que, em 16 de fevereiro de 2017, a MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (SILVA, 2018). Essa reforma³⁶ retomou o ideário neoliberal dos anos 1990 de adequação ao

³⁴ O Pisa é um estudo comparativo realizado, a cada três anos, pela OCDE. O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, em relação à aprendizagem escolar na área da Leitura, Matemática e Ciências, a fim de avaliar os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em comparação com os de outros países. O escopo do programa é a formulação de políticas e programas educacionais para melhorias nos resultados de aprendizagem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

³⁵ Em 2016, estudantes, em todo o Brasil, reuniram-se em um ato de ocupação de escolas e universidades. Tal manifestação foi motivada pela aprovação da MP nº 746/2016 sem o devido debate e consulta às entidades representativas educacionais. Outros dois pontos de descontentamento foram a PEC 241, conhecida como “PEC do Fim do Mundo” ou “PEC da Maldade”, aprovada como Emenda Constitucional nº 55/2016, e o PLS nº 193/16, “Programa Escola sem Partido”, de autoria do senador Magno Malta, denominado como “Lei da Mordada”, baseado nas propostas do Movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <https://pt.org.br/entendamos-motivos-das-ocupacoes-de-escolas-e-universidades-pelopais/>; <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&ts=1567535329921&disposition=inline>; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 04 de junho de 2020.

³⁶ A título de conhecimento, cumpre registrar a existência do ProNem, instituído pela Portaria MEC nº 649/2018 (BRASIL, 2018), composto por 16 artigos, com o objetivo de prestar auxílio às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na implementação da “reforma do Ensino Médio ou “Novo” Ensino Médio, aprovado por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017 c). Esse apoio é destinado, especificamente, à implementação da BNCC, dos itinerários formativos, ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais e a melhoria dos indicadores de aprendizagem. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a->

capitalismo sob o argumento de que as novas tecnologias empregadas no mundo do trabalho eram determinantes para a formação dos trabalhadores de nível médio (OLIVEIRA, 1997).

A seguir descrevemos o texto da reforma articulado às análises realizadas por bibliografia pertinente, com fins de apontar as críticas produzidas pelos autores expostos ao longo da seção.

3.2 Aspectos relevantes da reforma do Ensino Médio.

A “reforma do Ensino Médio” ou o “novo Ensino Médio”, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) possui 22 artigos em sua totalidade que aqui, nesta seção, serão descritos em suas particularidades e naquilo que modificaram ou acrescentaram ao corpo legal da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL,1996). Posteriormente encadear-se-á a exposição da literatura pertinente aos pontos ressaltados com o propósito de caracterizar a reforma.

Conforme o disposto no artigo 1º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), a carga horária mínima anual do Ensino Médio deveria ser progressivamente ampliada de 800 horas para 1.400 horas, não podendo exceder a 1.800 horas anuais, o que significava uma carga horária de nove horas diárias de efetivo trabalho escolar. O período de adaptação ao aumento da carga horária teria um prazo máximo de cinco anos, ou seja, a partir de 2 de março de 2017, os sistemas de ensino deveriam iniciar a adaptação oferecendo pelo menos 1000 horas anuais de carga horária dividida em 200 dias letivos. A Lei nº 13.415/2017, no entanto, não destinou novos recursos para tal processo de adaptação ao aumento do tempo de atividades escolares.

Esse artigo excluiu o inciso I (um) do artigo 24 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no qual fora definido que carga horária mínima anual da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio deveria ser de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Tal ampliação está inscrita no § 1º do artigo 24 da LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996).

De acordo com Maciel, tendo em vista as atuais condições das escolas e de trabalho dos profissionais de educação, o mero aumento da carga horária pode não ser entendido como

um benefício, mas sem o devido investimento de recursos financeiros, humanos e estruturais, como mais um desafio a ser enfrentado pelas escolas (MACIEL, 2019).

Já no artigo 2º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), no § 2º, o ensino do componente curricular Artes foi instituído como componente curricular obrigatório da Educação Básica, não mais limitado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, como prescrito na MP nº 746/2016, (BRASIL, 2016d). Contudo, no § 5º, a oferta da Língua Inglesa a partir do sexto ano manteve-se como herança da Medida Provisória de 2016, já a referência à oferta do componente curricular Educação Física foi completamente obliterada.

Foi também oficializado no artigo 2º, § 7º, que a integralização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio poderia incluir, ao critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais oriundos da BNCC, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da cultura, da economia e dos educandos. Contudo, no § 10, para que novos componentes curriculares de caráter obrigatório pudessem ser incluídos na BNCC, seria necessária a aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação do Ministro de Estado da Educação.

Tal artigo alterou respectivamente o § 2º, o § 5º, o § 7º do artigo 26 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), além de acrescentar o § 10, pois o artigo terminava no § 9º-A, os três primeiros parágrafos citados afirmavam que o ensino de Arte constituía-se como componente curricular obrigatório da Educação Básica; a parte diversificada do currículo incluía, obrigatoriamente, a partir da quinta série (atual sexto ano), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna; e os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam incluir os princípios da proteção, defesa civil e da educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios

O artigo 3º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) corresponde ao novo artigo 35-A incluído na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dentro da seção do Ensino Médio. De acordo com o artigo 3º foi estabelecida a vinculação da BNCC³⁷ aos direitos e objetivos de

³⁷ Em 2018 foi instituído o ProBNCC, Portaria MEC nº 331/2018. Cujo propósito era apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. O programa é da competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da COGEB. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756/2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es-seb>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

aprendizagem do Ensino Médio, composto por 8 artigos. Dentre os principais, estão: a definição das áreas de conhecimento (I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas), enquanto que a parte diversificada dos currículos foi deixada à critério de definição de cada sistema de ensino.

O artigo 3º ainda incluiu a oferta obrigatória de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia como estudos e práticas, após a impopularidade da MP nº 746/2016, no artigo 26, que submeteu a Educação Física como componente curricular obrigatório apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; determinou que o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática passassem a ser obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, algo que já constava na MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016 d), ou seja, foi apenas readequado dentro do texto da Lei nº13.415/2017.

Continuando a descrição do artigo 3º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) - artigo 35-A na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) - ficou estabelecida a oferta obrigatória do estudo da Língua Inglesa, deixando de ser optativa, de acordo com a disponibilidade de oferta dos sistemas de ensino, outras línguas estrangeiras. Foi delimitada que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, cuja definição ficou sob os cuidados dos sistemas de ensino, deveria ser de até 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Além disso foi prescrito que caberia a União o estabelecimento dos padrões de desempenho desejados para o Ensino Médio, os quais serviriam como referência aos processos nacionais de avaliação, tomando como referência a própria BNCC. E, por fim, os currículos do Ensino Médio deveriam se pautar na formação integral do aluno, de modo a adotar a construção do projeto de vida, a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do educando. Esse último item já constava na MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016 d), ou seja, foi apenas readequado no texto da Lei nº13.415/2017.

Caracterizando o artigo 3º (BRASIL, 2017 c) é possível afirmarmos, com base em bibliografia pertinente, que a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa retirava das comunidades escolares a capacidade de escolha em relação ao idioma estrangeiro que seria ministrado nos estabelecimentos escolares, algo que também secundarizava outros idiomas, caso do espanhol (MACIEL, 2019).

Outra caracterização importante diz respeito à denominação “estudos e práticas” para as disciplinas Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física que deixaram de ser obrigatórias. É possível suscitar com isso, também a partir de bibliografia pertinente, o enfraquecimento dessas disciplinas, algo que impacta a capacidade reflexiva e de criticidade dos estudantes.

Segundo Ferreti (2018), a proposta de “estudos e práticas”, permitiu que os conteúdos das disciplinas acima citadas fossem diluídos em disciplinas como Português e Matemática, estas sim “mais importantes” para o ingresso no mundo do trabalho.

Ainda caracterizando este artigo 3º, naquilo que diz respeito à descrição da estrutura da BNCC (BRASIL, 2018 a), está estruturada em textos introdutórios, competências gerais, competências específicas, e direitos de aprendizagem ou habilidades. Tal base tinha como objetivo desenvolver competências e habilidades adotadas em razão da avaliação internacional da OCDE, o Pisa, e da Unesco que instituiu o LLECE (BRASIL, 2018a).

A BNCC derivou das prescrições de organizações da sociedade civil que possuem forte apelo empresarial³⁸ e tais habilidades e competências supracitadas são medidas pelo Ideb³⁹ que, desde sua implementação, possui como foco as relações de ensino-aprendizagem (ANDRADE, NEVES; PICCINI, 2017).

Há que se considerar também que a BNCC traz em seu texto finalidades e dimensões que (apesar de referências às DCNs que tiveram em sua construção a influência da proposta de formação integrada, baseada na concepção de escola unitária⁴⁰ de inspiração gramsciana) favorecem o desenvolvimento do currículo escolar, por intermédio da ideia de competências, algo muito próximo aos interesses estritos da economia capitalista que, via de regra, secundariza em suas decisões as questões sociais (FERRETI; SILVA, 2017).

Silva (2018) complementa que a ideia de uma política direcionada ao currículo escolar, como a proposta pela BNCC, tem um sentido limitador por ser excessivamente prescritiva e atrelada às avaliações do Estado. Afora, tal política voltada para o currículo pautada em competências, para a autora acima, acentua a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

³⁸ Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

³⁹ O Ideb foi criado em 2007, pelo Inep, com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho oriundas da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Saeb, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. O propósito do Ideb é o de ser um instrumento para formulação política pública educacional para alcançar os 6 pontos, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos, até 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb/>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

⁴⁰ Para se contrapor a divisão dualista de uma escola clássica para as elites e intelectuais e uma escola profissional destinada aos mais pobres, cuja atividade profissional é predeterminada, Gramsci (2001) propõe um modelo de escola. A escola unitária, à luz de Gramsci (2001), é uma escola única de cultura geral que integra e estabelece um equilíbrio entre o desenvolvimento profissional (manual) o clássico (intelectual). É uma escola que funciona em tempo integral e que corresponderia as etapas primária e média, cuja função é a inserção dos jovens nas atividades sociais, o que requer que o Estado assumas as despesas para o seu oferecimento.

Quanto ao artigo 4º que alterou completamente o artigo 36, seu equivalente na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional) que deveriam ser organizados mediante a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e pelos estudantes, contudo, estes submetidos à disponibilidade de vagas disponíveis nos sistemas.

Também foi organizado, segundo a lei, nesse mesmo artigo exposto acima, que nos sistemas de ensino, o currículo do Ensino Médio poderia ser composto pelo itinerário formativo integrado, ou seja, constituído por componentes curriculares da BNCC e pelos próprios itinerários formativos. Ademais, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderiam reconhecer competências e firmar convênios com instituições de EAD com notório reconhecimento.

Caracterizando o artigo 4º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) cabe destacar que a ideia de itinerários formativos não favorece as administrações públicas estaduais e municipais, no sentido de elas terem autonomia para organizarem seus currículos escolares. O que fica dito, segundo a legislação, é uma hierarquia na política educacional, cuja o nacional determina aquilo que as localidades devem ou não executar, em termos de currículo escolar (MACIEL, 2019).

Outra caracterização importante que deve ser feita sobre este artigo 4º está no despreparo dos gestores educacionais que atuam na administração pública, em virtude de eles não terem participado da implantação em 2017 da reforma do Ensino Médio, por isso, tais gestores, veem-se obrigados a elaborar estratégias para o estabelecimento dos itinerários formativos. Para Ferreti (2018), mediante a essa situação, os Conselhos Estaduais de Educação podem ser pressionados a ofertar itinerários formativos mais alinhados com a perspectiva dos interesses financeiros, tais como os que se referem às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Educação Profissional.

Nessa linha de pensamento cabe afirmar que o caráter neoliberal na reforma do Ensino Médio é evidente dado o discurso de flexibilização curricular desenhado de acordo com as demandas oriundas da restrição dos gastos públicos com a educação, conforme expusemos no início deste capítulo (CORTI, 2019).

De acordo com Costa e Coutinho (2018), a organização do currículo por itinerários formativos limita as escolhas das juventudes, pois, a conformação dos arranjos curriculares

propostos na legislação em vigor é uma prerrogativa dos entes federados, não das juventudes que estão no Ensino Médio que, no máximo, podem escolher o itinerário oferecido dentro da sua região de moradia.

Podemos caracterizar ainda o artigo 4º, com base em bibliografia pertinente, que ao se eximir da formação por itinerários formativos integrados, mais amplos e conscientemente comprometidos com a ciência, o Estado reforça o engodo da preocupação dos poderes públicos com a educação e reafirma um discurso político eleitoreiro que amplia o sucateamento das instituições públicas em todo país, algo que interfere na formação dos estudantes, pois nega inúmeras experiências educacionais em nome dos itinerários (LIMA e MACIEL, 2018).

A reforma educacional do Ensino Médio realizada em 2017 também tratou da Educação Profissional, assim como em outros momentos da história, como vimos nos capítulos anteriores desta dissertação. Como prenunciado pela Lei nº 13.415/2017, o itinerário formativo que envolvia a formação técnica e profissional ficou garantido por meio de sua realização em instituições do próprio sistema de ensino ou em parceria com outras instituições vinculadas aos sistemas. Dessa maneira, por meio de convênios com instituições supostamente competentes e com notório reconhecimento na sociedade brasileira, a formação profissional dos jovens no Ensino Médio indicou a necessidade de a última etapa da Educação Básica acompanhar os movimentos do capital e do empresariado que reivindicava a educação profissionalizante como uma saída para os problemas educacionais e econômicos do país (ALMEIDA, 2018).

Fica nítido que a flexibilização proposta pela Lei nº 13.415/2017 para o Ensino Médio, quanto a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, recaiu sobre a redução da formação alinhando-se a Teoria do Capital Humano derivada do neoliberalismo (FERRETI, 2018). Ao que tudo indica, o atendimento aos interesses mercadológicos foi central no delineamento das supostas áreas especializadas do conhecimento que, o próprio termo indica, “itinerário”: o proposto está associado a um trilho a ser seguido, pouco questionado, preceptivamente imposto, e mais preocupado com a adaptação dos indivíduos do que a emancipação deles.

O compromisso firmado pelo “novo” Ensino Médio estava relacionado com uma racionalidade técnica que remonta ao mesmo tempo à reestruturação produtiva da década de 1970, instante de governo dos militares no Brasil e às orientações do Banco Mundial na década de 1990 para o desenvolvimento econômico do país durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse propósito, as ações vinculantes aos interesses

externos produziram as indicações formativas de mecanismos eficientemente especializados em uma construção de mão de obra em larga escala por intermédio da educação escolar.

Dentro desse contexto de ofertas mínimas de conhecimento pelos itinerários formativos, Costa e Coutinho (2018, p. 1645-1646) afirmam que:

Embora se possa reconhecer que a Lei nº 13.415/2017 não impeça o acesso aos cursos de graduação, como feito na Reforma Capanema, entende-se que uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos possa dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional. Essa crença é balizada pela compreensão que, por não ser obrigatória a formação integrada e ao possibilitar que as instituições façam as escolhas para organização curricular, os conhecimentos necessários à ascensão aos cursos de graduação sejam insuficientes para a aprovação em vestibulares. Isto é mais preocupante para a classe trabalhadora, que não terá direito de escolha, uma vez que instituições públicas terão condições de ofertar, somente o que estiver dentro de suas possibilidades de recursos físicos, financeiros e humanos. Posto isso, entende-se que a reforma de ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista.

Com isso, defende-se a necessidade de questionar aqueles que se posicionam não como gestores, mas como donos da educação brasileira e da formação do jovem trabalhador. Maciel (2019) indica que seria mais apropriado articular e integrar essas formações propostas do que propor “itinerários” isolados. Uma vez que a formação técnica profissional cria mecanismos de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, em um contexto de formação ampla que permitiria a criação de novos processos tornando a formação técnico-profissional mais próxima das concepções de Gramsci⁴¹ (2001).

A organização do Ensino Médio, como proposto na reforma, engessa a possibilidade de superação entre as fronteiras do conhecimento, visto que a organização curricular não pode ser desconexa do contexto sócio histórico que cerca o indivíduo (COSTA; COUTINHO, 2018).

Para Frigotto (2016, p. 331) tal disposição provoca um “apartheid social na educação no Brasil”, pois, para esse autor, a profissionalização no caso da reforma possui uma direção: os filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas. A esse respeito Ramos e Frigotto (2016, p.42) destacam que:

⁴¹ Conforme Gramsci (2001, p. 33) essa formação é “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade e trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia do mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado.

Por isso, os processos regressivos, supostamente progressivos da reforma, estão alinhados, conforme Kuenzer (2017, p.338), ao acúmulo de conhecimentos que, “surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento (...)”.

Portanto, esse entendimento acima caracterizado indica a necessidade da formação de profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças constantes da produção tecnológica contemporânea. Para se formar profissionais flexíveis é preciso investir em uma formação generalista, já que os trabalhadores transitarão por distintas profissões. Por isso, não há motivo para investir em uma educação profissional especializada, o que está de acordo com a proposição política do Banco Mundial (KUENZER, 2017).

Seguindo a análise da lógica da acumulação flexível a partir da “nova” legislação do Ensino Médio, reiterou-se a necessidade de se possuir uma força de trabalho com qualificações desiguais, atendendo à necessidade de consumo de distintas formas de contratação nas cadeias produtivas (KUENZER, 2017). Isso porque o objetivo é o de garantir a extração de máximo lucro sobre a mão de obra contratada. Por isso faz-se necessário uma distribuição igualmente desigual de conhecimento, reservando o trabalho intelectual que precisa de uma qualificada e longa trajetória escolar, a uma pequena parcela. Paralelamente, a maior parte da população tem acesso de forma aligeirada e pouco sofisticada ao conhecimento para ser empregada em trabalhos igualmente pouco sofisticados.

A BNCC, como um parâmetro a ser seguido pelos exames de ingresso à universidade, é novamente enfatizada, no § 3º do artigo 5º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017 c), no qual o processo seletivo deve considerar as competências e as habilidades definidas. Em função disso, questiona-se a própria BNCC, uma vez que o reforço dos cinco “itinerários formativos” reduz a formação de boa parcela das juventudes brasileiras. Esse inciso foi incluído ao artigo 44 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que trata da educação superior.

Qual é o efeito disso, segunda caracterização apontada pela bibliografia pertinente? Boas escolas privadas oferecendo itinerários formativos integrados com múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento e, de outro lado, escolas públicas precárias com baixa qualidade no oferecimento do conhecimento. Percebe-se com isso a permanência do

dualismo que há mais de um século no Brasil empobrece a possibilidade de formação das juventudes brasileiras, retrocedendo até concepções rígidas tradicionais de currículo, práticas de ensino e avaliações (LEÃO, 2018).

No artigo 6º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) ficou instituído que profissionais com “notório saber”, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, poderiam ministrar a formação técnica e profissional. E no artigo 7º foi estabelecido que a formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica deveria estar vinculada à BNCC.

O artigo 6º e o artigo 7º da Lei correspondem, respectivamente, aos artigos 61 e 62 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Cabe evidenciar que o artigo 61 era formado por três incisos, o inciso que se refere aos profissionais com notório saber, isto é, o quarto inciso, foi incluído pela Lei nº 13.415/2017. Já o artigo 62 teve sua redação alterada, pois, na realidade a formação de docentes, para atuar na Educação Básica era feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério.

Conforme leitura pertinente ao reconhecimento do notório saber, Macedo (2017) caracteriza tal mudança na LDB 1996, via Lei nº 13.415/2017, como uma “inclusão excludente do professor na Educação Básica”, pois o “notório saber”, dentre as políticas destinadas à formação docente, abriu um caminho que não o da educação superior como espaço privilegiado e apropriado de formação. Observamos que essa política não apenas fragiliza a formação docente, como também apresenta um caráter de criar um trabalhador que esteja apenas preocupado com a empregabilidade. Além disso, vincular a formação à BNCC torna ainda mais precária e rasa a formação docente que já sofre com tantas perdas de possibilidades de especialização ou formação continuada.

Os artigos 8º, 9º e 10º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) fazem referência, na devida ordem, ao artigo 318 da CLT do Decreto-Lei nº 5.452/1943, ao caput do artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, e ao artigo 16 do Decreto-Lei nº 236/1967. Respectivamente isso significa que, para além das alterações didático-curriculares, a reforma do Ensino Médio alterou os termos que regulamentavam que o professor não poderia dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas em um mesmo estabelecimento de ensino (BRASIL, 1943 b), passando a permitir, via artigo 8º, que o professor possa lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que a carga horária não ultrapassasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, não computando o intervalo para refeição (BRASIL, 2017c); a distribuição proporcional de recursos dos fundos

do Fundeb⁴² levaria em conta, a partir da Lei 13.415/2017, a formação técnica e profissional prevista no artigo 36 da LDB 9.394/1996, e; os programas educacionais obrigatórios deveriam ser transmitidos em horários compreendidos entre as 7 (sete) e as 17 (dezesete) horas, alterando, via artigo 10, a transmissão dos programas educacionais obrigatórios para horários compreendidos entre as 7 (sete) e as 21 (vinte e uma) horas.

O artigo 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) afirma que os currículos dos cursos de formação de docentes deveriam ter por referência a BNCC e ser implementados no prazo de dois anos, contados a partir da publicação daquela Base.

Historicamente, um dos maiores problemas da educação no país é a formação docente, devido à má remuneração, a inexistência de equidade nos planos de salários, a desvalorização da formação continuada em nível de pós-graduação, entre tantas outras questões que poderiam ser atreladas às carreiras dos profissionais da educação (MACIEL, 2019). Por isso é questionada se a admissão de profissionais da educação regulados por um suposto “notório saber” seria suficientemente capaz de amenizar tal problema relativo à formação.

De acordo com Miranda e Koifman (2019), pode-se afirmar que a Lei nº13.415/2017 é uma contrarreforma. Tais autoras dialogam com Gawryszewski (2017) que discute a reforma do Ensino Médio dentro de um contexto igualmente de contrarreformas, um dos recursos utilizados pelo capitalismo para adiamento ou reversão de crises, algo que no Brasil foi desenvolvido por meio da defesa de uma suposta reinserção competitiva do país na economia global.

Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 37):

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

⁴² Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontravam vinculados à Educação. Em dezembro de 1996, foi implantado o Fundeb e funcionou em todo o país até 2006. Com a Emenda Constitucional nº 53/2006 (a), a subvinculação das receitas dos impostos passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica por meio do Fundeb. Os municípios passaram a receber os recursos com base no número de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e os estados, com base nos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acesso em: 30 de julho de 2020.

O artigo 12 traz como os sistemas de ensino deverão estabelecer o cronograma de implementação das alterações, conforme os artigos 2º, 3º e 4º da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) e de acordo com a BNCC. Dos artigos 13 ao 20, são tratadas as propriedades da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída desde a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016d), as quais serão descritas e caracterizadas na próxima seção.

O artigo 21 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) designa que a reforma do Ensino Médio entra em vigor na data de sua publicação, 17 de fevereiro de 2017 e o artigo 22 finaliza a Lei nº 13.415/2017 e revoga a Lei nº 11.161/2005, que dispunha sobre o ensino da Língua Espanhola.

Portanto, a “Reforma do Ensino Médio” modificou seis artigos importantes da LDB nº 9.394/96, artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62, além de introduzir um novo artigo, o 35-A. No entanto, a principal modificação ocorreu no artigo 36, cujo currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos, os quais deveriam ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, incluindo a relevância para o contexto local e a disponibilidade dos sistemas de ensino. Vejamos a seguir aquilo que diz respeito ao fomento das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

3.3 O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI): uma caracterização.

O controle do tempo é um dos aspectos que envolve toda a existência humana, especialmente após a revolução industrial (ROVERONI *et al*, 2019). O tempo enquanto categoria não dominável na contemporaneidade é um dos atributos mais discutidos nas diferentes áreas do conhecimento, especialmente, as que envolvem a formação humana, a cultura, as instituições próprias do mundo do trabalho e a economia.

O tempo em um ambiente escolar é tarefa que demanda uma compreensão sócio histórica do campo educacional, como forma de perceber os diferentes momentos em que ele foi colocado em questão, no âmbito da política educacional (PARENTE, 2019). Desse modo, com a finalidade de ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas instituições escolares, gradativamente os poderes públicos foram, durante o século XX e de forma mais acentuada no século XXI, desenvolvendo práticas pedagógicas que ocupassem essa ampliação

do tempo escolar, não só aquelas práticas tradicionais, as disciplinas, mas também práticas pedagógicas diversificadas.

Tal atividade que envolve o aumento do tempo escolar de estudantes está associada ao movimento da escola nova que surgiu na Europa, na segunda metade do século XIX, e ressurgiu, no começo do século XX, nos Estados Unidos da América, principalmente, sob a influência do filósofo e educador John Dewey que, por meio do seu pragmatismo pedagógico, tinha o objetivo de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, algo que exigiria maior tempo de efetivo trabalho escolar dos estudantes (LIBÂNEO, 2006).

No caso brasileiro, essa temática foi desenvolvida com maior ênfase por meio de programas educacionais desenvolvidos especialmente em administrações públicas em que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, influenciados pela filosofia de Jhon Dewey, cada um em seu tempo e espaço, estiveram à frente da política educacional (LIBÂNEO, 2006). Tais intelectuais tinham o objetivo de aumentar o tempo escolar e diversificar as oportunidades educacionais como sinônimo de melhoria da qualidade da educação nessas instituições.

Dando prosseguimento à caracterização da atual reforma do Ensino Médio, esta seção trata, especificamente, da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevista na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c). Contudo, cabe advertir que essa nomenclatura de “política” foi modificada na legislação, passando a ser intitulada, portanto, como “programa”, EMTI⁴³, em circunstâncias posteriores ao seu desdobramento político-administrativo (BRASIL, 2016c, 2017 b, 2019).

De acordo com a Portaria nº 2.116/2019 responsável por estabelecer novas diretrizes, novos parâmetros e critérios de implementação para o EMTI:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a **ampliação da jornada escolar e a formação integral** e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a nova estrutura do ensino médio. (BRASIL, 2019, **Grifo nosso**)

⁴³ O EMTI foi instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019, é executado pela DPD/COGEM. O objetivo geral é apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com critérios definidos pela referida portaria, por meio da transferência de recursos para as secretarias estaduais e Distrital de educação. A unidade técnica responsável é a COGEM/DPD da Secretaria de Educação Básica do MEC. Suas principais metas são o atendimento das Metas 6 e 7 do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a ampliação da jornada escolar e formação integral do estudante. Com o propósito da melhora da proficiência por meio da nota média padronizada que compõe o IDEB e do fluxo escolar por meio da taxa de abandono e reprovação divulgado no Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-seb>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

Assim sendo, caracterizando as categorias que envolvem tal programa podemos destacar a “ampliação da jornada escolar” ou o “tempo integral” e o conceito “formação integral” ou “educação integral”. Inúmeros foram os teóricos que investiram em discussões sobre a formação humana em ambiente escolar e também o tempo necessário para que, no decorrer do processo de socialização, os indivíduos construíssem suas subjetividades.

De acordo com Moehlecke (2018), a concepção de tempo integral no desenvolvimento da política educacional brasileira foi esvaziada de significado, naquilo que diz respeito à formação integral dos estudantes. Ainda de acordo com essa autora, a literatura que trata das experiências de Ensino Médio em tempo integral no Brasil, além de escassa, está cerceada por princípios que se fundamentam em matrizes ideológicas que não se sustentam.

Segundo Coelho, ratificando a ideia acima (2009, p.84):

(...) se emprendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa.

Seguindo uma ordem cronológica das medidas legais tomadas na direção da ampliação da jornada escolar no âmbito do Ensino Médio, temos primeiro a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016d) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em seguida ratificada pela Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017c). Todavia, esse não foi o primeiro programa destinado à ampliação do tempo escolar para a última etapa da Educação Básica. Em 2009, como evidenciado no capítulo dois, o tempo integral nas escolas para os jovens brasileiros também esteve presente no ProEMI.

Assim, em outubro de 2016, atendendo a uma demanda da MP nº 746/2016, (BRASIL, 2016d), foi instituído pela Portaria nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016c), o EMTI. No primeiro parágrafo do Capítulo I dessa portaria, sua proposta pedagógica foi tratada do seguinte modo:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Nessa mesma portaria, as categorias “educação de tempo integral”, através da ampliação da jornada escolar, e “educação integral” por meio da formação integral, estavam presentes. Posteriormente a essa primeira portaria houve outras medidas administrativas, a Portaria nº 727/2017 (BRASIL, 2017 b), e a atual versão, a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL,

2019). Nessas duas portarias, a proposta de ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante foi mantida.

Em novembro de 2016, sob a força da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016d), fora estabelecida também a primeira resolução legal, a Resolução nº 7, substituída em 2016, após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), pela Resolução nº 16. Ambas eram responsáveis por estabelecer os procedimentos para a transferência de recursos com o propósito de fomentar a implantação do tempo integral nas escolas públicas de Ensino Médio.

Tal medida consiste em assegurar o repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos, contados da data de início da implementação do Ensino Médio em tempo integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: identificação e delimitação das ações a serem financiadas; metas quantitativas; cronograma de execução físico-financeira; previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017c).

As prescrições sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, via Lei nº 13.415/2017, estão presentes desde o artigo 13 até o artigo 20. Em síntese, as principais determinações são: a obrigatoriedade da transferência de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade (ter iniciado a oferta de atendimento em tempo integral, dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e instituições escolares com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio, além de que estas apresentem o projeto político-pedagógico); e que os recursos serão transferidos pelo MEC ao FNDE⁴⁴.

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 impõe que para a transferência dos recursos, o cálculo será feito com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a qual será definida por ato do Ministro de Estado da Educação. Cabe ressaltar que os recursos transferidos deverão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nas escolas públicas participantes da Política de Fomento.

⁴⁴ O EMTI compõe um conjunto de programas suplementares do FNDE, o que gera uma série de procedimentos a serem seguidos pelas Secretarias de Educação, e as escolas por elas selecionadas, para receberem os recursos financeiros do governo federal. Por programas suplementares compreendemos que são programas e ações federais para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da educação brasileira em níveis ou modalidades específicas.

A Lei nº 13.415/2017 não aprofunda os parâmetros e critérios sob os quais a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deva ser construído. Tal determinação cabe à recente Portaria nº 2.116/2019 de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), já mencionada nesta seção. Por esse motivo, faz-se necessário a exposição desse arcabouço legal, porque nele foram estabelecidas as novas diretrizes, os novos parâmetros e critérios do EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c).

A Portaria nº 2.116/2019, (BRASIL, 2019), aprovada já no governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro⁴⁵, e sob os trabalhos do ministro da Educação, Abraham Weintraub⁴⁶, ao organizar EMTI, suas propostas, com duração de dez anos e de transferência direta de recursos às SEE, não surgiu como sinônimo de melhoria da qualidade e concreto investimento na formação discente. A proposta vinculada pelo governo de Bolsonaro tornou-se mais uma das dinâmicas estipuladas com verticalidade, hierarquização processual e pouca participação da sociedade. Tal afirmativa é válida pela fragmentação dos princípios e sua estreita vinculação com os itinerários formativos a serem percorridos no “novo” Ensino Médio.

Destaca-se que, nas subdivisões realizadas dentro do EMTI (BRASIL, 2019), seus capítulos demarcam diferentes aspectos de implementação, desenvolvimento e linhas de ação, cujas características gerais remontam à meritocracia na responsabilização dos que se envolvem com o EMTI nas Secretarias Estaduais de Educação, a noção de eficiência da própria implementação e submissão das escolas e secretarias ao EMTI, envolve também

⁴⁵ Jair Messias Bolsonaro, em 1977, formou-se como oficial da AMAN e em Educação Física na Escola de Educação Física do Exército, em 1983, ao ser excluído das Forças Armadas, voltou-se para a carreira política, elegendo-se a vereador, pelo Rio de Janeiro, em 1988, na legenda do PDC. Em 1991, Bolsonaro foi eleito como deputado federal, desempenhando essa função por mais sete mandatos consecutivos. Do mesmo modo, migrou de legenda por mais seis vezes. Um ano antes das eleições presidenciais de 2018, fez uma nova migração partidária, filiando-se ao PSL, de matiz vinculada ao liberalismo. Em outubro de 2018, no segundo turno, Bolsonaro foi eleito presidente da República, empossado em janeiro de 2019, e defendeu um modelo de reformas pautado em um modelo conservador, no livre mercado como diretriz econômica e em projetos de reformas estruturantes. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jair-messias-bolsonaro>. Acesso em 04 de junho de 2020.

⁴⁶ Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub é graduado em Ciências Econômicas pela USP e mestre em Administração, na área de finanças, pela FGV. Atuou na área da Macroeconomia. Foi professor da Unifesp e um dos primeiros integrantes da equipe de campanha de Jair Bolsonaro à Presidência da República, sendo um dos responsáveis pela elaboração do Plano de Governo. Ademais, foi secretário-executivo do governo de transição e em janeiro de 2019 passou a exercer esse cargo na Casa Civil. Três meses depois, foi nomeado Ministro de Estado da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/o-ministro>. Acesso em 04 de junho de 2020.

critérios para a liberação do aporte financeiro que, em muitas questões, é mais excludente do que inclusivo.

Tal subdivisão foi estruturada em sete capítulos, são eles respectivamente: capítulo I - do programa, composto por cinco artigos; capítulo II - da elegibilidade e do processo de seleção, também composto por cinco artigos; capítulo III - do plano de implementação, composto por três artigos; capítulo IV- da análise técnica e do deferimento, composto por sete artigos; capítulo V - do plano de marcos de implementação, composto por um artigo; capítulo VI - do monitoramento e da permanência no programa, composto por seis artigos; e capítulo VII - do financiamento e da estrutura de pagamentos, composto por seis artigos. Inclui-se ao corpo do documento legal mais cinco anexos: anexo I- termo de compromisso; anexo II- número mínimo garantido de escolas ou de matrículas por estado; anexo III- infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas; anexo IV- atribuições recomendadas para a equipe de implementação; e anexo V- modelo de recurso.

Segundo a Portaria nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019), capítulo I, artigo 1º:

Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Tal portaria estipula que a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em tempo integral tenha por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. Contudo, vale salientar que a ideia de uma formação integral e de tempo integral não devem ser tomadas como sinônimas, muito embora isso ocorra com certa frequência nos programas educacionais (LIBÂNEO, 2014). Vale salientar também que, conforme assevera Libâneo (2014), a formação integral é um conceito que remete a ampliação da formação dos indivíduos, enquanto que a escola de tempo integral tem como propósito a ampliação da permanência dos alunos na escola, portanto, tratam-se de dinâmicas distintas.

Já no segundo artigo do capítulo I afirmou-se que a BNCC é o pilar da ampliação da jornada escolar e da formação integral. Vale lembrar que a BNCC, como já discutido neste capítulo, limita o acesso à formação ampliada através de percursos fragmentadores, compostos por áreas de conhecimento e por itinerários formativos, os quais o aluno “poderá escolher” qual caminho trilhar na etapa do Ensino Médio. Tal compreensão deriva da leitura do § 5º, artigo 4º, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), onde ficava estabelecido que caberia a disponibilidade dos sistemas de ensino a oferta de mais de um itinerário formativo. Ou seja,

poucos estudantes teriam a garantia a uma formação que permita cursar dois itinerários formativos, quiçá os cinco. Desse modo, a abrangência da formação integral se distancia da grande parcela da população brasileira que é atendida pela escola pública.

Além disso, para que a escola de tempo integral funcionasse como uma facilitadora da educação integral, era necessária uma reorganização do espaço e do tempo escolar visando prover, aos estudantes, atividades que contemplassem todos os campos do saber, que ultrapassassem as barreiras de uma sala de aula e os conteúdos predeterminados, possibilitando inúmeras oportunidades de aprendizagem aos alunos.

O capítulo II tratou especificamente dos critérios para que as escolas passem pelo processo de elegibilidade e sejam selecionadas para receber o EMTI. Dentre as principais regras estavam: o mínimo de quarenta matrículas no primeiro ano do Ensino Médio; a alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino; possuir três dos seis itens de infraestrutura exigidos no Anexo III⁴⁷; as escolas de Ensino Médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 35 horas semanais de carga horária. Ademais as SEE, em tempo, deveriam enviar estudo de demanda à SEB do MEC, comprovando como as escolas pretendiam atingir o mínimo de duzentos alunos ao final do terceiro ano de inclusão da escola no EMTI (BRASIL, 2019).

Ainda sobre o capítulo II seriam priorizadas as escolas que estivessem localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do Ensino Médio. Além disso, o processo de seleção seria composto por etapas: a SEE indicaria as escolas elegíveis que pretendessem incluir no EMTI; a SEB-MEC avaliaria as escolas indicadas pela SEE, selecionando-as de acordo com a quantidade de escolas estabelecida no Anexo II. Para as escolas que não atendessem ao critério de vulnerabilidade socioeconômica, por exemplo, deveriam: ter mais de 50% dos alunos com carga horária semanal de, pelo menos, 35 horas. Eram incluídas nesse critério às escolas que oferecessem educação profissional integrada ao ensino médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos (BRASIL, 2019).

Cabe ressaltar uma exceção, o capítulo II descreveu que 50% das escolas indicadas pela SEE poderiam adotar o modelo de tempo integral, totalizando ao menos 35 horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não houvesse sobreposição entre os turnos (BRASIL, 2019).

⁴⁷ANEXO III: Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugerida. 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m²; 2. Salas de aula (6) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada; 5. Cozinha - 30 m²; 6. Refeitório. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 22 de julho de 2020

Como critério para o processo de implementação do EMTI, que deveria ocorrer de forma gradual para a adesão das novas escolas, estão: escolas que tenham no primeiro ano de implementação, o mínimo de quarenta matrículas na primeira série do Ensino Médio; após três anos, todas as turmas de Ensino Médio da escola deverão ser de tempo integral, exceto as turmas do turno noturno; e no terceiro ano de implementação, as escolas deveriam atender, no mínimo, a duzentos estudantes de Ensino Médio em tempo integral. Tal implementação é definida como a conversão de todas as turmas da primeira série do Ensino Médio no primeiro ano de implementação do EMTI, chegando a todas as séries do Ensino Médio ao final do terceiro ano de implementação (BRASIL, 2019).

Destaca-se que cada SEE teria o direito a incluir no EMTI um número mínimo garantido de escolas e matrículas que atendessem aos critérios supracitados. Ao fim do capítulo II, foi ratificada a exigência de que as escolas selecionadas seguiriam os critérios, considerando o quadro de vulnerabilidade socioeconômica e a disponibilidade de infraestrutura (BRASIL, 2019).

Caracterizando tal capítulo, após a sua descrição, cabe salientar que quando uma proposta de educação de tempo integral reforça o parâmetro de seletividade e o parâmetro de vulnerabilidade socioeconômica, ela acaba por se configurar como parte de um programa educacional compensatório (COELHO, 2016).

Na educação brasileira há, principalmente nos últimos anos, a manutenção do caráter assistencialista e protetor da escola de tempo integral. Tal característica deriva da substantiva influência dos organismos internacionais na política educacional do Brasil, como vimos no início desse capítulo, e coloca na escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações de proteção social das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social (violência doméstica, fome, desemprego, entre outros) (LIBÂNEO, 2014).

Conforme Libâneo (2014, p.18), o Banco Mundial efetiva políticas atreladas às escolas porque é o meio: “de incorporar precariamente os pobres à nação, não por razões humanitárias, mas como força de trabalho, consumidores e usuários de tecnologias digitais”.

Isso significa que a escola em tempo integral acaba por se constituir como uma via de proteção social, como aquela instituição que evita a exposição de estudantes aos riscos sociais. Ainda segundo Libâneo (2014, p. 20):

Dentro das orientações dos organismos multilaterais em relação às políticas de proteção social, onde se inclui o currículo instrumental para a empregabilidade, a escola de tempo integral é uma estratégia para redução da pobreza. Com isso, os governos oferecem aos pobres um “kit” de

sobrevivência social: conteúdos mínimos dos mínimos e uma organização da escola centrada em práticas de integração social para minimizar conflitos sociais.

Com isso, a forma como o tempo integral tem sido projetado na educação pública brasileira desconsidera como função primordial da escola a promoção de um ensino que garanta aos estudantes o desenvolvimento de todas as suas capacidades intelectuais.

Há outra controvérsia importante no que diz respeito à implementação do EMTI, o critério de seleção das escolas: infraestrutura. Gawryszewski (2018) afirma quanto a isso que somente as escolas que possuem infraestrutura receberão os recursos, algo que por efeito, excluirá as escolas que não possuem essa condição. E são essas escolas que, habitualmente estão concentradas em área de vulnerabilidade social, ficam apartadas da visibilidade e conseqüentemente dos investimentos.

Outra característica reforçada no EMTI é o foco nas escolas que apresentam baixos resultados nos processos nacionais de avaliação como forma de supostamente melhorar a qualidade. Tal ação indica que a educação em tempo integral está a serviço de uma escola que produza resultados imediatos o que, possivelmente, dificultará o acesso de jovens à formação cultural e científica. Nesse sentido, o discurso de que o EMTI será benéfico ao aprimoramento da aprendizagem a partir da formação por competências e habilidades, como prescrito pela BNCC do Ensino Médio e medido pelas avaliações de larga escala, está marcado por uma lógica de mercado, a qual vem desenhando a formação juvenil nas últimas décadas (GAWRYSZEWSKI, 2018).

O capítulo III do EMTI trouxe os itens que deveriam integrar o plano de implementação nas escolas, plano esse que deveria ser entregue pela SEE. Dentre tais itens podemos citar: lista de escolas selecionadas; plano de trabalho, com o detalhamento que contemple a implantação da proposta de tempo integral; matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, em consonância com a Lei nº 13.415/2017. No plano de trabalho, a SEE deveria inclusive declarar que as escolas participantes seguirão a matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação; apresentar a legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do Projeto de Lei que regulamenta a implementação do EMTI nas escolas de ensino médio; comprovar a formação da equipe responsável pela implantação, conforme atribuições descritas no Anexo IV (BRASIL, 2019).

São elementos que deverão constar no plano: ação de conversão das escolas selecionadas; comprovação de que nas escolas participantes a admissão dos alunos se dá por proximidade à escola pública de origem ou localidade de residência; apresentação de dados do

diagnóstico inicial realizado nas escolas participantes e apresentar plano para a realização de diagnóstico inicial acadêmico dos novos alunos admitidos, incluindo proposta de ações voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e de seus resultados; propor um plano de comunicação e de promoção da participação da comunidade nas escolas; elaboração de proposta de gestão escolar; plano para que os professores, a partir da base comum do currículo, trabalhem em dedicação integral à escola ao final dos três anos de conversão completa; e elaborar proposta curricular integrada e específica para as escolas participantes (BRASIL, 2019).

Foi requisito também que as escolas em tempo integral que participassem do Programa deveriam iniciar o ano letivo com a carga horária estendida (mínima de 45 horas semanais) e com a nova matriz curricular implantada (via BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos). Quanto as escolas profissionalizantes selecionadas que não tenham outros itinerários propedêuticos no momento da adesão, será dado um prazo de dois anos para implantá-los. Foi, inclusive, admitida a participação no EMTI de escolas que realizem oferta concomitante do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental, ensino noturno ou EJA (BRASIL, 2019).

Primeiro, observa-se que a proximidade da escola pública com a residência do estudante aparenta ser uma medida positiva, porém é possível questionarmos sobre os alunos que não possuem uma escola de tempo integral perto de sua moradia e desejem ter acesso ao EMTI ou que o número de escolas seja insuficiente para atender a demanda de uma determinada região.

Diante dessa descrição seguida de questionamento podemos caracterizar que o EMTI seleciona dentro da própria rede pública de ensino de cada região, as escolas e os alunos que poderão participar do EMTI e aqueles que não terão essa oportunidade. Desse modo, o que verificamos é, novamente um dualismo educacional, mas agora interno à rede pública de educação, cujas escolas estabelecerão diferentes e distintos percursos curriculares, diferentes condições de funcionamento, restringindo aos jovens a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e físicas na sua integralidade, uma construção “conflitiva e que apresenta diferentes interesses em relação a projeto de educação para a classe trabalhadora” (COELHO, GUILARDUCCI E MÓL, 2019, p. 356).

Quanto ao diagnóstico inicial dos alunos dessas escolas eleitas, naquilo que diz respeito à melhoria de indicadores acerca dos processos de ensino e aprendizagem, revela-se aí um verdadeiro mecanismo de controle do trabalho das escolas, impacto da

internacionalização das políticas educacionais, onde a política econômica neoliberal submete as pessoas às regras do mercado, via globalização (LIBÂNEO, 2010).

Segundo Dale (2004, p. 436), a AGEE define globalização como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.

Isso significa, que dentro da lógica de manutenção do sistema capitalista, a quantidade, através de resultados que podem ser equacionados, prevalece sobre a qualidade dos serviços educacionais públicos. Para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais e dos países emergentes, os organismos internacionais (em especial o Banco Mundial), por meio de orientações técnicas, estabelecem programas, diretrizes, políticas econômicas e reformas educacionais. Conforme Libâneo (2010, p. 8):

São reforçados, portanto, os laços entre a escola e o mercado de trabalho. É mantida a visão de escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade num sentido integral e omnilateral. Tal educação na perspectiva dos organismos internacionais busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social.

Desse modo, os conteúdos e métodos da educação precisam estar ajustados ao serviço das necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, para que assim enfrentem os problemas mais urgentes, que são o combate à pobreza e o aumento da produtividade, por exemplo (LIBÂNEO, 2010).

Sobre o quesito de elaboração de proposta de gestão escolar, esse item revela como na verdade a educação é interpretada, exclusivamente, como um negócio, em que o problema da ineficiência nos resultados dos alunos é vinculado à gestão escolar (SILVA, 2017).

Sobre o fato dos docentes que atuam na base comum do currículo escolar, conforme previsto em legislação específica, possuem dedicação exclusiva nas escolas de tempo integral, em um primeiro momento isso é positivo, pois assim o vínculo entre a escola, o professor e o aluno fica mais estrito, algo que também permite que o docente dedique maior tempo de sua jornada laboral à elaboração das aulas. Todavia, compete examinar, de acordo com Messa *et al* (2019), a necessidade não apenas de garantir que o professor possa se dedicar a uma única escola, mas garantir condições de trabalho dignas e a valorização profissional.

A respeito da nova matriz curricular implantada nas escolas atendidas pelo EMTI é reforçada a necessidade de adequação à BNCC e à oferta de diferentes itinerários formativos. Para Libâneo (2010, p. 11) tal processo funciona “(...) como referência para a elaboração das provas e, ao mesmo tempo, com o parâmetro para a formação de professores”, algo que reforça uma concepção de currículo instrumental.

O fato é que, com esse processo, há a criação de novas desigualdades no interior da escola pública (PARENTE, 2019). Quando os entes federativos efetivam o aumento da carga horária, em escolas específicas, ampliando a quantidade de conteúdos e componentes curriculares obrigatórios e/ou a parte diversificada no sentido apenas instrumental, cria-se uma segregação dentro do próprio sistema de ensino.

Acerca do aspecto que diz que as escolas profissionalizantes selecionadas que não tenham outros itinerários propedêuticos no momento da adesão terão que implantá-lo em um prazo de dois anos, Messa *et al* (2019) destacam a importância de superar a ampliação da jornada escolar como uma equivalência de simples extensão do currículo.

Já o capítulo IV tratou da análise técnica dos pleitos submetidos pela SEE para participar do EMTI, que seria realizada pela SEB do MEC e do seu deferimento ou não, ao qual caberá recurso e, apenas, exclusão, pela SEE, de escola do EMTI. Ou seja, a retirada de escola(s) pelas SEE não permitiria a inclusão de nova(s) escola(s) no lugar da(s) excluída(s) (BRASIL, 2019).

O capítulo V abordou o plano de marcos de implementação que a SEE deveria enviar à SEB do MEC contendo suas ações, desembolso orçamentário e respectivas datas, em formato a ser divulgado pela SEB-MEC. O não envio do plano implicaria o desligamento das referidas escolas da SEE do EMTI. Além disso, a SEE deveria demonstrar em seu plano como se adequaria às recomendações de infraestrutura, dentro do prazo de dezoito meses, após o primeiro repasse de recursos ou deverá apontar soluções alternativas que compensem a falta dos itens (BRASIL, 2019).

De acordo com Gawryszewski (2018), o fato das unidades escolares e as SEE a que pertencem serem eliminadas do Programa, caso não cumpram as exigências estipuladas, é um modo de impor a meritocracia e responsabilizar cada uma pelo não sucesso do programa, reiterando no Estado (leia-se administração executiva), em alguma medida, o papel apenas de regulação naquilo que diz respeito à oferta e garantia de uma educação pública e gratuita para todos os indivíduos.

O capítulo VI cuidou do monitoramento e da permanência no programa das escolas selecionadas. Tanto as SEE como as escolas participantes, de acordo com a legislação, seriam

submetidas às avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI. Essa avaliação de resultado utilizaria como critério a melhoria no IDEB, tanto na variável fluxo escolar, quanto na proficiência (BRASIL, 2019).

De acordo com Libâneo (2010) os resultados alcançados em avaliação nacional, utilizados como nota do IDEB atribuída a cada escola, são procedimentos de responsabilização da escola e dos professores pelo sucesso/insucesso dos alunos.

O capítulo VII tratou do financiamento e da estrutura de pagamentos. Ali foi especificado que os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do EMTI correriam à conta da dotação orçamentária consignada ao FNDE na LOA, conforme disposto no artigo 17 da Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017c).

No que se refere ao financiamento da educação, em especial daquele financiamento ligado ao tempo integral e aos itinerários formativos, podemos afirmar que é um assunto problemático, porque essa situação é acirrada pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o teto de despesas primárias do governo federal, incluindo, na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em manutenção e desenvolvimento da Educação.

Desse modo, o propósito da educação EITI, via EMTI, aproxima-se muito mais de uma motivação política do que de uma motivação pedagógica (LIBÂNEO, 2006). Para Coelho (2016, p.118):

A não universalização no oferecimento da educação em tempo integral evoca um projeto de sociedade em que as questões econômicas e administrativas estão acima das questões sociais; em que o Estado exerce um papel mais de coadjuvante, colaborador e, talvez, de coordenador dessa política do que seu implementador principal.

Desse modo, o que se nota é que o debate acerca do tema da EITI nas escolas não está completamente estabelecido, assim como ele também carrega uma série de questões que transmutam seus sentidos conforme as decisões e os interesses políticos. De fato, tais concepções de tempo e educação, no decorrer da política educacional brasileira, têm sido esvaziadas de sentido e significado (MOEHLECKE, 2018).

A seguir passamos às considerações finais da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, descrevemos e caracterizamos, ao longo dos séculos XX e XXI diferentes reformas na política educacional brasileira, em especial na etapa do Ensino Secundário, algo correlato ao que, na atualidade, pós LDB 9.394/1996, denominamos como Ensino Médio.

Em linhas gerais, concluímos que existe uma dualidade escolar que atravessa a conformação legal na etapa secundária, média, da Educação Básica no Brasil e que também toca na modalidade profissional da educação. A dualidade nas legislações - como vimos nos capítulos da dissertação, é um resultado que invariavelmente representa o modo como o Estado brasileiro organiza o acesso à educação (direito social), atendendo prioritariamente as questões oriundas da política.

Foi isso que verificamos no capítulo I. A “Reforma Francisco Campos” realizada durante o governo de Getúlio Vargas a partir de 1930 organizou o Ensino Secundário e implantou o ensino profissionalizante direcionado especialmente às classes populares, visto o cenário de industrialização nacional naquele momento em curso. Tal modificação da instituição escolar no âmbito do Ensino Secundário pôs fim ao sistema preparatório para os exames parcelados voltados ao Ensino Superior. Para isso, fez-se obrigatória a conclusão dos cursos fundamental e complementar para o ingresso em qualquer escola de Ensino Superior. No entanto, essa reforma foi marcada por um caráter elitista, pois os cursos profissionais não tinham articulação com o Ensino Secundário e não davam acesso ao Ensino Superior, apesar do Ensino Secundário garantir esse acesso.

De igual modo, verificamos nas Leis Orgânicas do Ensino - sob a guarda do ministro Gustavo Capanema que substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação ainda no governo de Getúlio Vargas - a continuidade da reforma educacional. O ensino propedêutico foi estruturado em primário e secundário, além do ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Ressaltamos que nessas legislações estava previsto que o Ensino Secundário seria ministrado em dois ciclos: o curso ginásial e o segundo ciclo compreendido em duas modalidades, o curso clássico e o curso científico. Tais modalidades equivaleriam ao atual Ensino Médio. Porém apenas os alunos que concluíssem o curso clássico ou o curso científico, mediante a prestação dos exames de licença, tinham assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do Ensino Superior. Com isso foi oficializado mais claramente a destinação do Ensino Secundário para as elites e o profissionalizante para as camadas populares. Apesar dos cursos de formação profissional não darem acesso ao Ensino Superior,

sua procura concentrava o interesse de maior parte da população, por isso o governo federal recorreu à criação de sistemas de ensino paralelos ao sistema oficial, organizado através de convênios com o setor das indústrias e no caso do setor comercial. Respectivamente, denominados como SENAI, e o SENAC.

Já na primeira LDB nº 4.024/1961, em que pese ter resultado de um período histórico de redemocratização do país, após o fim do Estado Novo, verificamos a seguinte organização: Educação de Grau Primário, Educação de Grau Médio, subdividido em Ensino Médio, Ensino Secundário, Ensino Técnico, Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio; e Educação de Grau Superior. Tal LDB estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e aqueles que davam o ingresso ao Ensino Superior, mas, na prática, os currículos escolares estavam encarregados da manutenção de um Ensino Superior ainda bastante seletivo.

Na segunda LDB nº 5.692/1971, período histórico de recrudescimento da democracia brasileira verificamos uma reformulação da educação nacional: Primeiro e Segundo Grau. Salientamos que a Educação Profissional ganhou relevância, durante o governo civil-militar de 1964, pois foi encarada como um mecanismo para solucionar os graves problemas do país como o desemprego. Por esse motivo foi determinada a predominância da formação profissional, fundindo-se o Ensino Secundário, Industrial, Normal, Agrícola e Comercial em um só, ou seja, todo ele profissional, então chamado de “profissionalizante”. Todavia, o real interesse estava em fazer com que todos os jovens concluíssem o ensino de Segundo Grau e tivessem imediata habilitação profissional para o ingresso no mundo do trabalho como uma manobra para conter a crise do sistema universitário brasileiro que tinha dificuldades em atender a demanda por acesso.

No capítulo II, verificamos uma reprise da dualidade educacional como marca da educação brasileira, em especial, no âmbito do Ensino Médio. Foi assim durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, quando verificamos uma grande interferência dos organismos internacionais na organização da política educacional brasileira, como, por exemplo, o Banco Mundial, CEPAL e a Unesco, pautados na Teoria do Capital Humano. Naquele governo o neoliberalismo passou a ditar os fundamentos educacionais rearticulando as bases didático-curriculares a partir da Lei nº 9.394/1996, denominada como a “nova LDB”.

Com essa reforma, o Ensino Médio foi considerado como a última etapa da Educação Básica e deveria oferecer as condições para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Nesse sentido, a Educação Profissional, na etapa do Ensino Médio sofreu outra intervenção normativa. Por meio do Decreto-lei nº 2.208/1997 foi possível e legal a dissociação entre

Educação Profissional e o Ensino Médio, ou seja, a Educação Profissional técnica poderia ser oferecida de forma concomitante, com matrículas independentes, ou de forma subsequente para os alunos que tivessem concluído o Ensino Médio regular. Esse princípio de independência, como caracterizado, foi intencionalmente objetivado para atender o mundo do trabalho. Para além da modificação da estrutura do ensino técnico, vimos que o MEC anunciou as DCNs introduzindo princípios próprios da teoria administrativa como o de “competência”.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no que diz respeito à política educacional daquele contexto, em especial no âmbito do Ensino Médio, verificamos que a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004) restabeleceu a possibilidade de integração curricular do Ensino Médio regular e do Ensino Médio Profissional, porém, como caracterizamos, o atendimento aos interesses econômicos de diferentes setores não deixou de ser praticado. Podemos destacar, nesse governo, inúmeros programas dirigidos à juventude pobre, tais como a Escola de Fábrica, o Proeja e o ProJovem.

Além disso, naquele momento verificamos uma reestruturação administrativa no Ministério da Educação, que separou o Ensino Médio da Educação Profissional divididos entre as concepções do ensino regular e da formação para o mundo do trabalho, ou seja, recolocou a dualidade e a ausência de uma política consistente de integração da etapa com a modalidade da Educação Básica. Já no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contudo, foi publicado o ProEMI, cujo propósito foi o de integrar ações da Educação Profissional com as do Ensino Médio regular, da EJA e da Educação Profissional tecnológica, reafirmando, portanto, que o Ensino Médio poderia preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas e, ao mesmo tempo, por meio de um currículo integrado, possibilitar o acesso ao Ensino Superior

Já no governo de Dilma Rousseff verificamos uma continuidade no que diz respeito a agenda educacional do governo anterior para o Ensino Médio. Nesse governo foi promulgado o PNE, um documento referencial da política educacional brasileira e foram apresentadas mais duas versões do ProEMI que estruturam o currículo em macrocampos e ampliaram a carga horária escolar. Além dessas duas versões, houve em 2013, a proposta do PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013) que anunciava a necessidade urgente da reforma Ensino Médio através de uma base nacional comum curricular e da proposta de ampliação da carga horária anual do Ensino Médio para 1400 horas. Desse modo, em consequência do período conturbado de crise política e econômica que se instaurou no país o vice-presidente, Michel

Temer assumiu a presidência e instituiu a “Reforma do Ensino Médio” Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c).

No capítulo III, sobre a reforma do Ensino Médio, verificamos na primeira seção uma característica reguladora do Estado brasileiro na condução dessa reforma. Nessa direção, evidenciamos que, em 2015, a ONU, por meio da sua Agenda 2030 para os países membros, pautou a educação escolar como uma forma de reduzir a pobreza no mundo. A partir disso, inferimos, que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), apresentada primeiramente como MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016d), seguiu claramente as prescrições de servir como um instrumento para a diminuição dos impactos da pobreza e uma adequação da agenda educacional brasileira às demandas econômicas e de mercado.

Verificamos que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017d) cumpre uma função de organização do Ensino Médio, no sentido de preparar os alunos para o mundo do trabalho, utilizando-se da redução da formação por meio do alinhamento com a Teoria do Capital Humano, derivada também de uma agenda econômica neoliberal, de reestruturação produtiva. Por isso o delineamento dos itinerários formativos funcionou como um “trilho ser seguido”, pouco questionado, cuja educação escolar era vista como um mecanismo eficiente e especializado para construção de mão de obra em larga escala.

Após todo esse percurso, por fim, verificamos que o EMTI (Portaria nº 2.116/2019) no âmbito daquela reforma do Ensino Médio funcionou como forma de estabelecer novas diretrizes, novos parâmetros e critérios de implementação desse modelo escolar pensado por meio dos itinerários formativos.

A Portaria nº 2.116/2019, (BRASIL, 2019), com duração de dez anos e subdividida em sete capítulos, não surgiu como sinônimo de melhoria da qualidade e concreto investimento na formação discente. Em vez disso, conforme verificamos, ela seguiu a mesma lógica do neoliberalismo no Brasil, reforçando o parâmetro de seletividade, com foco nas escolas que apresentam baixos resultados nos processos nacionais de avaliação, algo que configura tal programa educacional como compensatório, a serviço de uma escola que reforça a desigualdade no acesso à educação, em especial na etapa do Ensino Médio. Novamente a marca da dualidade educacional brasileira

Quanto à seção 3.3, a qual tratou do EMTI, quando caracterizamos, a partir da bibliografia pertinente, os critérios a serem seguidos para a participação no programa podem ser configurados como elementos que estão circunscritos ao foi exposto acerca do Estado Regulador. Pois, identificamos uma série de mecanismos, inclusive de coação, para permitir o funcionamento das escolas participantes do EITI, a partir de aporte financiamento. Vale

ressaltar que, possivelmente, à série de elementos de elegibilidade da escola ao EMTI, a reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2017, que o programa que prevê a ampliação da jornada escolar e a formação integral pouco foi desenvolvido no território brasileiro.

Nesse sentido, conforme o cenário de transformações na organização do Ensino Médio, desde a década de 1930, permite-nos compreender que a caracterização evidencia, por meio da ação específica do EMTI na atual reforma do Ensino Médio, via Lei nº. 13.415/2017, a dualidade que envolve essa etapa da Educação Básica, desde sua construção inicial no país. Essa tônica foi desbastada ao longo do texto.

Desse modo, a partir da descrição e caracterização, a partir de bibliografia pertinente, da legislação brasileira referente ao que hoje denominamos como Ensino Médio e do EMTI foi possível, através de seus contextos de elaboração e das críticas trazidas a luz, que, no caso brasileiro, a condição de capitalismo periférico, subalternizado ao capital estrangeiro dos países ricos, impactou a educação. Tal impacto é o ponto nevrálgico da dualidade existente no sistema educacional. Também, o caráter elitista da atual reforma do Ensino Médio, não apenas deixou de articular todas as etapas da Educação Básica, como também, sua relação com o Ensino Superior, alocando os alunos das escolas públicas, sujeitas à itinerários formativos específicos e únicos a um tipo de educação que não atenderá também ao prometido, ou seja, ao mundo do trabalho.

Nessa verticalização de mudanças, partilhadas com a sociedade e pesquisadores, a dualidade estrutural veladamente utilizou-se da falácia de que jovens estariam mais próximos de suas áreas de interesses por meio desses itinerários formativos estanques, o que estruturalmente demonstra a falta de compromisso, do Brasil, com uma educação de qualidade, pautada em reformas que de fato possam promover o progresso permanente do desenvolvimento científico, e porque não desenvolvimento econômico. Ao que tudo indica, os resultados dessa reforma serão catastróficos em curto, médio e longo prazo, pela incapacidade de elevar a condição nacional, na Educação Básica, a uma compreensão do todo do conhecimento ou, ao máximo permitir a emancipação intelectual para além do óbvio da subsistência.

Ao mesmo tempo, o estudo reafirmou os entraves históricos que obstam o acesso ao Ensino Superior, dado o projeto de educação escolar destinado à formação de mão de obra essencialmente para o atendimento aligeirado dos postos de trabalho, revelando como os próprios sistemas de avaliação nacional de ingresso ao Ensino Superior em si mesmo é um gargalo, pelo ciclo estrutural de marginalização, às condições daqueles condicionalmente

tiveram que acessar apenas a escola pública. O que foi possível apontar, no conjunto da obra, são as condições materiais objetivas precárias e destoantes de um projeto educacional mais amplo, como a escola pública ainda não participa de um projeto qualitativo e envolve uma formação integral, investimentos econômicos, formação adequada de professores, o que inclui, por exemplo, um plano de carreira e trabalho consistentes e nacionalmente estabelecido, formação continuada em todas as áreas do conhecimento comprometidas com a pesquisa e extensão, infraestrutura adequada às múltiplas necessidades dos alunos, o atendimento às especificidades regionais, o que inclui um Ensino Médio integrado à ciência produzida pelas universidades; e uma reforma educacional que não desintegra, como esta que estabeleceu itinerários formativos setoriais, mas que promova a interdisciplinaridade como perspectiva epistemológica principal e condutora de toda uma base teórico-curricular para toda a educação nacional e seus diferentes níveis.

Cabe salientar ainda os desafios encontrados durante a elaboração desse texto, principalmente, no que diz respeito a Lei nº 13.415/2017 e ao EMTI, pois com base no levantamento bibliográfico foi identificada uma produção ainda incipiente sobre a relação da Reforma do Ensino Médio com a temática da EITI. Essa dificuldade fez despertar a necessidade de continuação desta pesquisa uma vez que os desdobramentos e efetivação dessa reforma serão mais evidente nos anos que seguem em âmbito nacional.

A grande questão é que, diante das crises econômicas vivenciadas pelo Brasil como, na atualidade, as resultantes da pandemia de Covid-19, o enxugamento dos investimentos em áreas essenciais, por exemplo, educação, cancelará as escolhas das redes quando estas decidirem conforme a atual reforma, oferecerem apenas um itinerário formativo por região ou cidade.

E sobre a ampliação da jornada escolar, o aumento da carga horária, progressivamente ampliado para 1.400 horas no PNE, em sua meta seis, não significa, a priori, aumento da qualidade do desenvolvido. Logo, apesar do EMTI, no âmbito da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o papel do Estado em regular o currículo, claramente regido por parâmetros econômicos e neoliberais, elege o Estado na função de idealizador, executor e prestador de serviços educacionais regulados pelos interesses de instituições internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, num processo de restabelecimento de uma racionalidade técnica que remonta a reestruturação produtiva prevista para os países em desenvolvimento, através de ações vinculantes aos interesses do capital externo e diferentes arranjos políticos partidários que, historicamente, não tem um comprometimento com concretas mudanças educacionais no Brasil. Por isso, este estudo

afirmou que a concepção de “novo” ou “nova reforma do Ensino Médio” impediu diálogos que estavam se estabelecendo com a sociedade, pesquisadores, pais e alunos, entidades representativas e acima de tudo a ampliação do conhecimento por meio de programas mais eficazes de ampliação da jornada escolar.

Com isso, no atual momento, evidenciamos um retrocesso nos aspectos de investimento econômico, alargamento das matrizes curriculares e o aguçamento da dualidade escolar interna às escolas públicas no que tange a implementação da Lei nº 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. Vamos falar da (contra) reforma do ensino médio? [online]. SciELO em **Perspectiva: Humanas**, 2018.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCINI, Cláudia Lino. **Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Disponível em <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf> Acesso em 20 de março de 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. 2ª ed. Cortez Editora, São Paulo, 2001, p.39-52.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Spanish. 1996.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, out. 2005

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). 2012.

BRASIL. Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

_____. Resolução 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**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018 (a).

_____. Portaria 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**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018 (b).

_____. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. **Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.** Diário Oficial da União, Brasília, 2018 (c).

_____. Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017. **Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017(a).

_____. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017 (b).

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 2017 (c).

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2016 (a).

_____. Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016. **Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.** Diário Oficial da União, 2016 (b).

_____. Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União, 2016 (c).

_____. Medida Provisória 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 2016 (d).

_____. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Lei nº. 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Projeto de Lei nº 6.840 de 27 de novembro de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2013 (a).

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 2013 (b).

_____. **Documento Orientador ProEMI 2013.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio, 2013 (c).

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

_____. **Documento Orientador ProEMI 2011.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio, 2011.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2006 (a).

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2006 (b).

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola.** Diário Oficial da União, Brasília, 2005 (a).

_____. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 2005 (b).

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

_____. Lei nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

_____. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Diário Oficial da União, Brasília, 1982.

_____. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

_____. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. **Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962.** Diário Oficial da União, Brasília, 1967.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Diário Oficial da União, Brasília, 1946 (a).

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Diário Oficial da União, Brasília, 1946 (b).

_____. Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1943 (a).

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1943 (b).

_____. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942 (a).

_____. Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942 (b).

_____. Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942 (c).

_____. Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932. **Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1932.

_____. Decreto nº 20.158, 30 de junho de 1931. **Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931 (a).

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931 (b).

CARVALHO, Martha Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CEPAL. **Transformacion productiva con equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Naciones Unidas, Comision Economica para America Latina y el Caribe, Santiago da Chila, 1996.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 159-174, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino e educação profissional no BRASIL: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024- meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; GUILARDUCCI, Raphael Mota; MÓL, Saara César. Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais? **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 8, n. 3, p.344-360, set./dez. 2019.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019.

COSTA, Mari Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

_____. Ensino Médio: atalho para o passado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n. 139, abr.-jun. 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Novos Estudos**. Novembro 2010.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no BRASIL. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2ª Ed., 5ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina** . Zahar Editores. Rio de Janeiro. 2ª Edição. 1975.

FERRETI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da . Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc. [online]**. vol.38, n.139, pp.385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av. [online]**, vol.32, n.93, pp.25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no BRASIL na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n. 3, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

_____. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento**.UFF. Ano 3, Número 5, 2016.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, v.19, n.42, set./dez. 2017.

_____. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3, jul./set. 2018.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. **Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Caderno 12. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização BRASILEIRA, 2001.

JUNIOR, Laerthe de Moraes Abreu e CARVALHO, Eliane Vianey de. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927) **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, mar. 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.92, out. 2005

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral? **Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da UCG**, novembro de 2006.

_____. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste**, julho, 2010.

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In BARRA V. M. L. (Org) **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2014.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shirlene Vieira de. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na Educação Básica: Qual o lugar da universidade na formação? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 14.415/2017 a partir da Legística e das metas do PNE. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do Estado Regulador. **Revista Novos Estudos**, n.76, novembro 2016.

MELO, Thiago Dellazari. Do Estado social ao Estado regulador. **Revista do Curso de Mestrado em Direito da UFC**, 2010.

MESSA, Elaine Cristina Panini; BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin; NUNES; Renato Horta; FERNANDES, Simone Cecília. Escola de tempo integral versus formação humana integral: experiências de uma escola do município de Campinas, São Paulo. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 193-208, maio-ago., 2019.

MIRANDA, Daniel Nunes; Koifman, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma de Ensino Médio: resistir para não retroceder. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.49, jan-abr. 2012.

_____. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação ao direito à educação? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, jan./abr. 2018.

MORAES, Carmen Sylvia V. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.º. 3, jan./jul. 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio . Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no BRASIL: determinações históricas. Publ. **UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun.2007.

NUNES, António Avelãs. Breve reflexão sobre o chamado estado regulador. **Revista Sequência**, n. 54, jul. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Novas tecnologias, neoliberalismo e política educacional no Brasil**. Minas Gerias (sn.), 1997.

OLIVEIRA, Dalila de Oliveira. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

ONU. **Articulando os Programas de Governo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Orientações para organizações políticas e a cidadania.** Sistema ONU Brasil, 2018.

_____. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org>.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do governo Lula. Trabalho aprovado para apresentação na **34ª Reunião Anual da ANPEd.** Natal, RN, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 8, n. 3, p. 319 -343, set./dez. 2019.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **R. Fac. Educ.**, 13 (2): 27-72, 1987.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, setembro/2002.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259 - 282, 2005.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da Educação (1930/1973).** 8ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis, 1986.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, maio-ago., 2019.

SALVINO, Francisca Pereira e ROCHA, Vagda Gutemberg. Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no programa Ensino Médio Inovador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe de. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da e JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n.93, out./dez. 2016.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e 227170. 2017.

_____. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p.1613-1632, out./dez.2018.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SOUZA, Evaldo Roberto. Reforma da Educação Profissional do governo FHC no CEFET-PB: a representação social como mediação. **PRINCIPIA**, nº 16, João Pessoa Setembro de 2008.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Colóquio "Ensino médio, história e cidadania"**, v. 3, n. 3, p.1-13, 2013.