
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A
OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À
FORMA DO QUE AO CONTEÚDO**

ANDRÉ LUIZ BORDUCHI



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A
OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À
FORMA DO QUE AO CONTEÚDO**

ANDRÉ LUIZ BORDUCHI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

B729c Borduchi, André Luiz

A célere tramitação da reforma do ensino médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PCdo B, PSOL) : resistência ,antes, à forma do que ao conteúdo / André Luiz Borduchi. -- Rio Claro, 2021 166 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. MP nº 746/2016. 2. Resistência parlamentar. 3. Projetos alternativos para o ensino médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À FORMA DO QUE AO CONTEÚDO

AUTOR: ANDRE LUIZ BORDUCHI

ORIENTADORA: ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN (Participação Virtual)
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) / Universidade Estadual de Campinas - SP



Rio Claro, 01 de fevereiro de 2021

Dedico a todos que incansavelmente lutam por uma educação de qualidade e, mesmo que de forma inconsciente, buscam promover a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora, a fim de lhe dar voz entre a multidão. A estes, sintam-se parte do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força nas horas difíceis. Aos meus pais Fátima e José Luiz (*in memorian*), que sempre me auxiliaram no que lhes fosse possível, a fim de que eu pudesse ir adiante nos meus estudos, me motivando a ser professor e a nunca deixar de acreditar que lecionar não era apenas preparar alunos “para serem alguém no futuro” do ponto de vista profissional, mas sim formar para mudar. Formar por um coletivo que lute contra as injustiças. Gratidão eterna por esses ensinamentos.

Sou grato à minha orientadora, Profa. Áurea de Carvalho Costa, por acreditar no meu projeto e, a partir daí, fazer parte dele, me dando direções, me provocando indagações e reflexões. Meu muito obrigado.

Aos membros da minha banca, professoras Débora Cristina Fonseca e Dirce Zan, agradeço por terem aceitado o convite de partilhar com vocês os resultados da minha pesquisa e, assim, receber novos olhares sobre ela.

A todos que compartilharam comigo essa fase de pós-graduação, aos colegas que conheci, uns de longe e outros de perto, nas salas de aula, na cantina e nas demais dependências da universidade, conversando sobre seminários, política, filosofia ou até mesmo futebol e gastronomia. Meu muito obrigado pela companhia.

Agradecimento especial ao Antônio Perci, professor, lutador, pessoa com sonhos de uma educação de qualidade para todos. Minha gratidão às conversas trocadas e aos conhecimentos partilhados.

Enfim, expresso minha gratidão a todos aqueles que, de uma maneira ou outra, participaram do processo de constituição intelectual e que me permitiram enxergar mais longe, para além das letras.

**“Todos os homens do mundo na
medida em que se unem** entre si
em sociedade, trabalham, lutam e
melhoram a si mesmo

Gramsci

RESUMO

A presente pesquisa consiste na apresentação e análise do processo de discussão da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016 no Congresso Nacional até o fim de seu caráter provisório enquanto lei, fato este ocorrido em 16 de fevereiro de 2017, através da promulgação da Lei nº 13.415. A MP nº 746/2016 foi responsável por realizar mudanças na legislação que regulamenta o ensino médio, além de instituir uma política de fomento à implantação de escolas de ensino médio de tempo integral. A forma como a reforma foi apresentada e também o seu conteúdo foram amplamente criticados em diversos meios, sobretudo entre sindicatos que representam trabalhadores da educação, associações compostas por acadêmicos, estudantes e também partidos políticos. Notou-se, com relação aos partidos políticos que faziam oposição ao governo Temer, fortes críticas à reforma, sendo essas divulgadas por meio da mídia em geral. Entretanto, o que existia era uma oposição política, visto que a maior parte dos parlamentares de partidos que não integravam o governo Temer e se opunham à MP nº 746 tinham votado contra o *Impeachment* de Dilma Rousseff, ou uma oposição quanto ao conteúdo da reforma? A partir dessa pergunta, procuramos através do processo de tramitação desta MP, mais especificamente da análise de emendas e votos justificados de parlamentares do Partido dos Trabalhadores, Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), buscar responder a essa pergunta. Nossa hipótese inicial é de que não existe uma linha única de pensamento entre parlamentares e partidos populares, de base operária e movimentos sociais opositores do governo acerca da reforma do ensino médio. Alguns deles enxergam a necessidade de revogação da MP por motivos a serem explorados e, sobretudo, pelo seu caráter antidemocrático e alinhado aos ditames neoliberais para a educação. Já outros buscam fazer ajustes no texto da MP, concordando com o seu caráter formativo e o caminho percorrido para sua implantação. Nossa pesquisa será de caráter qualitativo, se valendo também de dados quantitativos para a realização de nossas análises. A metodologia é de caráter documental, utilizando-se de documentos oficiais relacionados à reforma do ensino médio. Consultamos também bibliografia relacionada a temas como história da educação, política educacional e neoliberalismo na educação. Concluímos que houve resistência através da atuação dos parlamentares desses partidos na tramitação da MP nº 746, entretanto ela nem sempre foi direcionada as mesmas questões, havendo casos em que houve concordância com o conteúdo da reforma.

Palavras-chave: MP nº 746/2016. Resistência parlamentar. Projetos alternativos para o ensino médio.

ABSTRACT

The present research consists of the presentation and analysis of the discussion process of Provisional Measure (MP) 746 of September 22, 2016 in the National Congress until the end of its provisional character as law, a fact that occurred on February 16, 2017, through the promulgation of Law 13,415. MP 746/2013 was responsible for making changes in the legislation that regulates the high school, besides instituting a policy to foment the implantation of full-time high schools. The way the reform was presented and also its content was widely criticized in various media, especially among unions representing education workers, associations composed of academics, students and also political parties. Strong criticism of the reform was noted with regard to political parties that opposed the government Fear, and these were reported through the media in general. However, what existed was a political opposition, since most congressmen from parties that were not part of the Temer government and opposed MP 746 had voted against Dilma Rousseff's Impeachment or an opposition as to the content of the reform? Based on this question, we seek to answer this question through the process of this MP, more specifically through the analysis of amendments and justified votes of congressmen from the Workers' Party, Communist Party of Brazil (PCdoB) and Socialism and Freedom Party (PSOL). Our initial hypothesis is that there is not a single line of thought between congressmen and popular, worker-based parties and social movements that oppose the government about high school reform. Some of them see the need to revoke the MP for reasons to be explored and, above all, for its antidemocratic character and aligned with neoliberal dictates for education. Others seek to make adjustments in the text of the MP, agreeing with its formative character and the path taken for its implementation. Our research will be of qualitative character, also using quantitative data for the accomplishment of our analyses. The methodology is of documentary character, using official documents related to the reform of high school. We also consult bibliography related to themes such as the history of education, educational policy and neoliberalism in education. We concluded that there was resistance through the performance of the parliamentarians of these parties in the process of MP No. 746, however it was not always addressed the same issues, with cases in which there was agreement with the content of the reform.

Keywords: MP 746/2016. Parliamentary resistance. Alternative projects for high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Reformas orientadas para o mercado ocorridas no Brasil na década de 1990	25
Quadro 2 - Calendário de tramitação da Medida Provisória nº 746 e do PLV nº 34 - anos 2016 e 2017	92
Quadro 3 - Composição inicial da Comissão Mista para análise da MP nº 746 de 2016 - Senadores e Deputados Federais	94
Quadro 4 - Requerimentos feitos por membros da Comissão Mista da MP nº 746 de 2016 no período entre 27 de outubro de 2016 e 9 de novembro de 2016	101
Quadro 5 - Audiências Públicas realizadas pela Comissão Mista com a participação de convidados para discussão e contribuições à MP nº 746 de 2016 - mês de novembro de 2016	105
Quadro 6 - Aprovação de emendas relacionadas ao currículo pela comissão mista	134
Quadro 7 - Aprovação de emendas relacionadas à carga-horária pela comissão mista	140
Quadro 8 - Aprovação de emendas relacionadas ao financiamento pela comissão mista	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos níveis de ensino de acordo com a Lei nº 5.692/71

33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Votação do 2º turno no Senado da Emenda Constitucional nº 95 que institui o teto de gastos públicos dos partidos de base aliada ao governo (voto por partido)	81
Tabela 2 - Votação do 2º turno no Senado da Emenda Constitucional nº 95 que institui o teto de gastos públicos dos partidos da bancada opositora ao governo (voto por partido)	81
Tabela 3 - Votação do relatório apresentado pelo relator da MP nº 747 de 2016 na Comissão Mista - Senadores e Deputados Federais	109
Tabela 4 - Votação do PLV nº 34 de 2016 na Câmara dos Deputados (votos por partido)	111
Tabela 5 - Votação do PLV nº 34 de 2016 no Senado (votos por partido)	113
Tabela 6 - Parlamentares do PT, PCdoB e PSOL que elaboraram emendas à MP nº 746/2016	118
Tabela 7 - Distribuição de emendas por partido - classificação quanto ao tipo	119

LISTA DE ABREVIATURAS

AI - Atos Institucionais

ARENA - Aliança Nacional Renovadora

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CIP - Comissão de Instrução Pública

EMC - Emenda à comissão mista

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESG - Escola Superior de Guerra

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

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério

GTME - Grupo de Trabalho no Ministério da Educação

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IPES - Instituto de Estudos Políticos e Sociais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PDN - Partido Democrático Nacional

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PFL - Partido da Frente Liberal

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SEMET - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

STF - Superior Tribunal Federal

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

UDN - União Democrática Nacional

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FORMAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE NO BRASIL NA CONJUNTURA DA EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DO MUNDO	21
2.1 O neoliberalismo na educação	26
2.2 O ensino de Segundo Grau durante a ditadura militar: a justaposição entre a formação propedêutica e a profissional	29
2.3 Ensino médio: intermediário, equidistante ou mediano? A formação secundária regular na Constituição Federal de 1988 e na nova LDBEN	36
2.4 Uma política federal para a conformação do ensino médio estadual	44
2.5 O ensino médio integrado no governo popular: ruptura ou continuidade?	48
3 O REFORMISMO DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO DILMA E OS PRENÚNCIOS DO GOVERNO TEMER	53
3.1 O ensino médio entre a democratização e a mercantilização: breve balanço das políticas de ensino médio regular e profissional no período de 2010 a 2016	61
<i>3.1.1 O PRONATEC e a transferência da profissionalização para outras mãos</i>	67
<i>3.1.2 As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012</i>	69
<i>3.1.3 A reforma interditada: O PL nº 6840/2013</i>	71
3.2 Os prenúncios da reforma do ensino médio: a articulação entre o governo Temer e a sua base de apoio no Congresso	79
4 A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO	82
4.1 A MP nº 746 de 2016	82
4.2 A tramitação da reforma	89
<i>4.2.1 A instalação da Comissão Mista para apreciação da MP nº 746/2016</i>	93
<i>4.2.2 A presidência e a relatoria da Comissão Mista</i>	96
<i>4.2.3 A viabilidade da lei para os cofres da União</i>	98
<i>4.2.4 Os requerimentos</i>	100
<i>4.2.5 A votação</i>	108
4.3 As emendas e o voto em separado justificado	114
<i>4.3.1 Análise quantitativa das emendas</i>	117
<i>4.3.2 Análise qualitativa das emendas</i>	120
<i>4.3.3 Currículo</i>	121
<i>4.3.4 Carga Horária</i>	136

<i>4.3.5 Financiamento</i>	141
<i>4.3.6 Critérios para contratação de professores</i>	144
<i>4.3.7 Sistema de créditos e módulos</i>	146
<i>4.3.8 O voto justificado</i>	147
4.4 Breves reflexões sobre a seção	149
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

Setembro de 2016, mais especificamente dia 22, o Diário Oficial da União trouxe a publicação de uma medida provisória (MP) que estabelecia modificações na legislação educacional brasileira, especificamente no ensino médio, última etapa da educação básica no Brasil. Era a MP nº 746.

A medida provisória instituiu mudanças polêmicas na organização do ensino médio, como os percursos formativos, em que o aluno deve escolher qual área do saber ele deseja se aprofundar, o destaque para a opção de formação profissional enquanto opção de percurso a ser escolhido e a garantia restrita dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como os únicos a serem desenvolvidos nos três anos desta etapa de ensino.

Outra medida polêmica foi a possibilidade de se cursar somente um percurso formativo, sendo possível cursar um segundo após o término do primeiro e mediante a existência de vagas nas unidades de ensino. Medidas como essas afetariam sobretudo o ensino público já que, segundo Censo Escolar de 2016, os sistemas estaduais de educação concentravam 84,8 % das matrículas do Ensino Médio e, no caso de escolas privadas, a possibilidade de o estudante ter acesso a um currículo composto por uma maior quantidade de componentes curriculares seria maior (BRASIL, 2017).

Em uma conjuntura ainda marcada pelos sinais da crise política iniciada entre os anos 2013 e 2014, atingindo o seu ápice com a abertura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e a sua consolidação em 31 de agosto de 2016, a MP responsável pela implantação da “Reforma do Ensino Médio” foi compreendida como uma reforma gestada de forma abrupta, dada a maneira como ela foi apresentada pelo Executivo, por meio de medida provisória.

As alterações no ensino médio surgiram em um ambiente em que se propagava por meio da grande mídia, a partir dos desígnios de várias frações da burguesia, a tentativa de implantação de diversas reformas no campo social, operada no campo institucional pelo Legislativo e Executivo, e que visava colocar o país nos “trilhos” para retomar o desenvolvimento econômico.

Sem a realização de um amplo debate com os diferentes segmentos da sociedade acerca das modificações que se buscava implementar, o espaço para apresentação de ideias e até mesmo de apreciação das emendas parlamentares apresentadas ao projeto ocorreram em

um período bastante curto, apenas cinco meses entre a apresentação da MP ao Congresso e sua promulgação enquanto lei.

Para reforçar a ideia da reforma ao grande público, o governo federal se utilizou da propaganda em grandes emissoras de TV no país, a fim de tornar conhecido o que foi denominado pelo próprio governo como ‘novo ensino médio’, apresentando a nova estrutura a ser implementada nesta etapa de ensino, evidenciando também sua inspiração em países ricos, com índices educacionais mais altos do que os brasileiros. Destacou-se também a maior atratividade que o ensino médio iria oferecer a partir de sua renovação, além de dar evidência ao ensino profissional, que se constituiria em um dos itinerários formativos.

Não foram poucas as manifestações contrárias à reforma que surgiram em vários setores da sociedade, especialmente os ligados à educação, como entidades de classe, os estudiosos do tema nas universidades e também os estudantes.

Estudantes de ensino médio foram responsáveis pela organização de diversas ocupações a escolas em vários estados do Brasil, contrários à maneira como a reforma do ensino médio foi implantada, reivindicando também a não aprovação da PEC nº 95, que estabelecia o teto de gastos públicos por 20 anos (MEDEIROS *et al.*, 2019).

No Congresso, o governo Temer possuía o apoio da maioria no Senado e na Câmara dos Deputados, o que facilitaria a aprovação da MP dentro do tempo permitido por lei, dificultando a atuação dos opositores ao texto.

Mas, afinal, quais foram as forças políticas que se posicionaram contra a MP? Foram apenas os partidos de oposição política ao governo federal ou estes também se sentiram contemplados pela reforma?

Ao assistir reportagens mostrando os bastidores do mundo político ou até mesmo ao ter acesso às redes sociais de políticos de partidos de oposição ao governo Temer, foi possível observar as críticas que foram dirigidas à MP. Tais críticas vieram acompanhadas de referências ao projeto, como desdobramento do que ficou conhecido por esses partidos como golpe, ao se referir ao processo judiciário e legislativo que culminou com o afastamento de Dilma da chefia do Executivo Federal.

A indagação que passamos a fazer ao ter ciência da discordância com relação à MP por parte da oposição ao governo Temer foi: quais foram realmente os objetivos dessa oposição? Programática, se opondo frontalmente ao projeto contido na MP, que busca uma formação direta para a empregabilidade, com o currículo dividido em itinerários formativos, em que cada um abarca uma área do conhecimento; ou uma oposição que ocorreu apenas em função de sua situação no quadro político, diante dos recentes fatos que haviam provocado um

rompimento na coalizão formada por partidos de diferentes orientações ideológicas que deu sustentação durante quase 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)?

A fim de realizar um processo investigativo sobre a atuação da oposição com relação à MP, optamos por delimitar essa oposição a três partidos com representação parlamentar no Congresso. São eles: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Nossas escolhas foram baseadas em alguns fatores que nos pareceram relevantes para compreender a possibilidade de posições contrárias e propositivas ao projeto. Em primeiro lugar esses partidos possuem uma tradição de ligação com movimentos de trabalhadores e representantes de minorais, o que nos permite inferir que existe uma relação entre as pautas desses grupos e a atuação programática dos partidos; em segundo lugar se deve à proximidade histórica existente entre esses partidos e intelectuais ligados à educação, sendo esses possuidores de uma visão crítica sobre o modelo neoliberal de formação escolar; por último, o fato de as bancadas dos três partidos serem as únicas a votarem em sua totalidade contra o *impeachment* de Dilma (PT), se afastando assim de uma possível composição com a base governista.

Para realização do processo investigativo aqui empreendido, realizamos outra delimitação quanto à atuação dos partidos em destaque, que é a de restringirmos a atuação dos partidos com relação à MP nº 746 ao Congresso Nacional, sem considerarmos o seu papel desempenhado na organização dos movimentos sob os quais eles exercem influência, já que houve também oposição às mudanças no ensino médio se valendo de outros meios que não as instituições do Legislativo.

O caminho percorrido acima, que se transformou nesta dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Rio Claro, na linha de pesquisa “Educação: Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo”, e que teve por objetivo principal contribuir para um balanço quantitativo e qualitativo acerca da atuação desses três partidos no processo de discussão da MP nº 746 no Congresso Nacional, que instituiu a reforma do ensino médio.

A atuação legislativa no processo de uma MP compreende diversos aspectos, pois é um processo complexo, que pode ser estudado sob diferentes prismas. Para fins de recortes de pesquisa, optamos por privilegiar, neste momento, por um lado, alguns aspectos que evidenciaram a forma como o PT, o PCdoB e o PSOL fizeram oposição, bem como a intensidade da resistência à reforma, e por outro lado, as organizações em blocos e coalizões possíveis com vistas a impedir a aprovação do projeto, ou a sua aprovação com modificações.

Então, analisaremos as seguintes fontes de pesquisa: a apresentação de emendas por parlamentares do PT, PCdoB e PSOL das duas casas legislativas, a apresentação de destaques e justificativas; o uso da estratégia de marcação de audiências públicas com a presença de convidados, além da participação em blocos e justificativas. Durante o processo de manipulação de documentos percebemos que a análise dos discursos dos convidados constitui-se em um material rico para uma pesquisa específica, com uma metodologia própria para tal e que poderá nos oferecer resultados importantes, mas que foge ao escopo da presente dissertação, que tem caráter de contribuição introdutória ao tema.

Através da análise do conteúdo das emendas poderemos obter as propostas dos parlamentares dos partidos em destaque, sendo elas voltadas para substituição, modificação, supressão ou até adição ao texto original. Além disso, as emendas vêm acompanhadas da justificativa dos parlamentares ou dos partidos acerca das proposições realizadas.

Com base nas análises realizadas procuramos compreender se a linha política adotada pelos partidos e parlamentares vão na contramão das propostas da reforma ou se elas apenas buscam realizar modificações em trechos da MP que não transformam a estrutura e os princípios de ensino médio proposto, mas se voltam apenas a ajustar detalhes entendidos como errôneos ou até mesmo pela completa rejeição ao texto.

A motivação em realizar a pesquisa partiu do meu convívio com o ensino médio desde 2012, ano em que passei a atuar como professor da disciplina de história na Rede Estadual Paulista. Ao ter contato com esse público e vislumbrando as transformações fixadas pela MP nessa etapa da educação básica, despertou-me o interesse em saber um pouco mais sobre a visão dos parlamentares brasileiros acerca do ensino médio, já que eles são um dos grandes responsáveis pela aprovação de medidas do Executivo nesse campo, como também da proposição de leis direcionadas à educação.

Sabendo do caminho já comum no Brasil com relação a projetos com viés neoliberal, quase sempre aprovados pela maioria dos parlamentares, já que grande parte das forças políticas do país se alinham à agenda pró-reformas sociais e de adequação do orçamento, sob a forma de contingenciamento de verbas para a educação para o pagamento da dívida pública, mediante o aumento das reservas para este fim, o chamado *superávit primário*, decidimos pesquisar como as forças político-partidárias opositoras ao governo Temer, neste caso os três partidos por nós destacados, se posicionaram no Legislativo diante desta MP.

Nossa hipótese inicial é de que não existe uma linha única de pensamento entre parlamentares e partidos populares, de base operária, e movimentos sociais opositores do governo acerca da reforma do ensino médio. Alguns deles enxergam a necessidade de

revogação da MP por motivos a serem explorados e, sobretudo, pelo seu caráter antidemocrático e alinhado aos ditames neoliberais para a educação. Já outros buscam fazer ajustes no texto da MP, concordando com o seu caráter formativo e o caminho percorrido para sua implantação.

Justificamos a realização da pesquisa dada a discussão que ela pode promover, que vai além da nossa curiosidade enquanto docente, que vive o cotidiano do ensino médio, mas a de situar a existência ou não de uma hegemonia dentro do parlamento federal acerca de uma concepção única de ensino médio. E se ela existe, de que forma a sociedade pode tomar conhecimento de sua existência e passar a exercer pressão a fim de que seja implementado um ensino médio que realmente contemple as necessidades da classe trabalhadora com vistas à sua emancipação enquanto classe responsável pelo seu destino.

Esse reconhecimento partiria do meio acadêmico, de sindicatos de trabalhadores na educação, de pais de alunos, de alunos e dos próprios partidos.

O trabalho é de caráter qualitativo mas que, em alguns momentos, se vale de dados quantitativos em suas análises. Como metodologia utilizamos a pesquisa documental e nos fundamentos nos valemos de bibliografia voltada para o tratamento de questões ligadas à educação, mais propriamente do ensino médio, revisitando inicialmente a história da educação, política educacional brasileira e neoliberalismo na educação. Nossas fontes são privilegiadas; documentos oficiais que consistem em legislações e em documentos produzidos pelas duas casas que compõem o Congresso Nacional acerca da tramitação do projeto, como a ficha de tramitação da MP nº 476, onde está presente a íntegra de todas as emendas apresentadas e a descrição das reuniões da comissão mista instalada para tratamento da MP.

Organizamos o trabalho em três seções. Na primeira seção apresentamos o quadro político e econômico de emergência do neoliberalismo no mundo. Abordamos também as mudanças na educação oriundas da nova organização capitalista na política, economia, cultura e sociedade. Por fim, apresentamos como esteve organizado o ensino médio após a década de 1970 até o governo Lula no Brasil, estabelecendo as conexões com as diretrizes neoliberais.

Na segunda seção apresentaremos o quadro político e econômico dos governos Dilma e Temer, além de abordar o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, que propunha a realização de modificações na legislação sobre o ensino médio, sendo muitas delas aproveitadas na redação da MP nº 746, entendendo ser de fundamental relevância para o tratamento do nosso objeto de estudo.

Na terceira seção enfatizamos o projeto inicial de reforma do ensino médio e destacamos a sua tramitação, ao mostrar todo o processo que teve início com a apresentação

do texto original da MP nº 746 e a formação de uma comissão mista para discussão do assunto até a sua transformação em um Projeto de Lei de Conversão (PLV), seguindo pela Câmara e Senado, até a sua aprovação e transformação no Projeto de Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017. Além disso, realizamos as análises das emendas propostas pelos parlamentares do PT, PCdoB e PSOL, como também dos votos acompanhados de justificativa.

2 A FORMAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE NO BRASIL NA CONJUNTURA DA EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DO MUNDO

A segunda metade do século XX foi marcada pela disputa da ampliação do raio de atuação política e econômica entre duas potências mundiais: os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Essa disputa, iniciada após o fim da Segunda Guerra Mundial, ficou conhecida como “Guerra Fria” e despertou a atenção de gerações inteiras diante do perigo iminente de um possível confronto entre as duas nações. Porém, o imaginário construído em torno das possíveis consequências do conflito não se concretizou em dimensão mundial, mas sim em diversos conflitos regionais atingindo vários continentes. Segundo Hobsbawn (1995), a Guerra Fria não ofereceu objetivamente um perigo de guerra mundial, devido à aceitação, pelas duas potências, de um equilíbrio sobre o controle global de forças, conferindo uma razoável estabilidade até a década de 1970, período de extensa crise econômica e política.

Na América Latina e Caribe, o movimento de ampliação das influências de ambas as potências motivou uma linha política de mudanças de regime: de democrático para ditaduras militares. A expansão de regimes políticos autoritários militares contou com o apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria, influenciando o golpe militar de 1964, no Brasil (GERMANO, 2011).

As duas décadas posteriores aos anos 1970 foram momentos históricos da Guerra Fria, com o processo de decadência da URSS enquanto potência irradiadora de influência sobre os países que estavam sobre seu controle. Essas décadas foram marcadas também por um mundo que perdeu suas referências econômicas, mergulhadas na instabilidade e crise, com a introdução de mudanças na organização produtiva e na atuação do capital a fim de criar estratégias para se proteger das oscilações da economia (HOBSEBAWN, 1995).

De acordo com Mattoso (1995), esse período foi precedido de um amplo desenvolvimento econômico ocorrido nos centros do capitalismo, onde constituiu-se o *Welfare-state*, uma estratégia político-econômica que culminou na redefinição da gestão da demanda e das formas de assegurar a reprodução da força de trabalho, como fundos decorrentes da ampliação da coleta de impostos e da atribuição ao Estado as responsabilidades de garantir maiores parcelas dos custos sociais por meio de políticas públicas distributivas de direitos sociais. Essas políticas consistiram na oferta de bens e serviços de educação, saúde, previdência social, integração e distribuição de renda, assistência social e habitação junto à

nova determinação dos salários por meio de contratações coletivas, com a garantia de maior segurança de estabilidade no trabalho.

O fim desse modelo se deu em um ambiente de aumento da concorrência internacional frente à hegemonia norte-americana exercida no pós-guerra e do distanciamento da Grande Depressão de 1929, da Segunda Guerra Mundial, do trauma do desemprego do pós-guerra e da ameaça comunista, fazendo com que a reestruturação econômica não tivesse mais que ser realizada junto à manutenção do Estado de bem-estar, das políticas de pleno emprego e da administração da demanda agregada. Contribuiu também para colocar fim ao modelo, o aumento do preço do petróleo em 1973, a partir de decisão de cartel da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) (MATTOSO, 1995).

Ocorreram modificações no modelo de organização produtiva e nas estratégias utilizadas para acumulação de capital, resultando em uma reestruturação do modelo de produção, que foi possível devido à incorporação das tecnologias da década de 1970, a partir do controle dos estoques com a produção suficiente para abastecer os vendedores, o *just in time*¹, com uma capacidade muito maior de variar a produção de uma hora para a outra a fim de enfrentar as exigências de mudanças nos modelos dos produtos (HOBBSAWM, 1995).

A mão de obra passou a ser empregada de uma forma mais intensa em relação ao modelo produtivo anterior, o taylorismo-fordismo. A relação um homem/uma máquina tornou-se uma equipe/um sistema, onde cada homem opera em média cinco máquinas. A flexibilidade da produção exigiu do trabalhador a sua flexibilização no processo produtivo, onde ele se torna polivalente, sendo-lhe exigidas maiores aptidões. Este modelo, por ter sido introduzido inicialmente na Toyota, indústria automobilística japonesa, passou a ser conhecido como “toyotismo” (GOUNET, 1999).

Foi acompanhado da maior intensificação do trabalho, o aumento de sua qualificação, significando maior instrução e superior capacidade de raciocínio e de organização, abrindo um quadro para a maior complexidade do trabalho. Essa complexidade está intimamente ligada ao maior aproveitamento do trabalhador durante o seu período de labor na empresa capitalista:

O aumento da complexidade do trabalho, em qualquer dos seus aspectos componentes, implica por parte do trabalhador o dispêndio de um maior tempo de trabalho dentro dos limites extremos da mesma jornada, ou até durante uma jornada mais curta. Por um lado, o aumento da intensidade representa uma diminuição da

¹ *Just in time* significa “momento certo”, é um sistema com o objetivo de produzir a quantidade exata de um produto, de acordo com a demanda, de forma rápida e sem a necessidade de formação de estoque, fazendo com que o produto chegue a seu destino no tempo certo.

porosidade do processo de laboração e, portanto, um acréscimo da atividade eficazmente realizada. Por outro lado, um desempenho profissional mais qualificado equivale à execução simultânea de um maior número de tarefas simples. Nestes termos, uma redução dos limites extremos da jornada, que parece ser uma diminuição do tempo de trabalho despendido, é na realidade exatamente o contrário, um prolongamento do tempo de trabalho despendido durante a nova jornada (BERNARDO, 1998, p.18)

Tais transformações foram também acompanhadas pela mudança no modelo de Estado garantidor de benefícios sociais e protetor dos trabalhadores por outro modelo, de desregulamentação da economia e das relações de trabalho estabelecidas coletivamente, em uma conjuntura de revolução tecnológica e de transnacionalização da economia, com a expansão de empresas de diversos países capitalistas desenvolvidos por várias áreas do mundo.

Houve então uma liberalização total da economia, implicando em um conjunto de mudanças operadas nas relações entre Estado e mercado, conhecido como neoliberalismo. A origem desse modelo remonta ao período do pós-Segunda Guerra Mundial, tendo como principal base teórica o livro “A caminho da servidão”, de Friedrich Hayek, publicado em 1944, que atacou a racionalidade econômica, fazendo a defesa da ação dos indivíduos e das empresas. Defendia-se que tanto o governo quanto qualquer outra organização não tinha condições de controlar as questões econômicas, pois existiam limitações em sua visão quanto ao horizonte do mercado. Indicou-se a falta de necessidade de um planejamento preestabelecido da economia, já que esta deveria responder as necessidades do próprio capitalismo, em constante mutação, tendo em vista a conservação do lucro por parte dos capitalistas (CERQUEIRA, 2008).

Esse rearranjo do modelo capitalista teve como resultado o aumento da desigualdade social e da concentração de renda, que atingiu os países capitalistas desenvolvidos, e como resposta à crise do capital de 1970, a desaceleração dos lucros e a presença da carestia, diminuindo o poder aquisitivo e de consumo.

No tocante ao desemprego, esse passou a se constituir como estrutural, não só substituindo o trabalho do homem pela máquina oriunda das transformações tecnológicas das forças produtivas como estratégia de acumulação de capital, mas também devido à intensificação e precarização do trabalho. Os jovens passaram a ser os maiores atingidos por este problema social, acompanhando uma tendência histórica de porcentagens mais altas de desemprego deste grupo, em comparação com os trabalhadores de maior experiência.

Essa intensificação da precarização do trabalho pode ser expressa de diversas maneiras, como através da flexibilização da legislação trabalhista; com a sobreposição dos

acordos individuais entre empregado e patrão em relação aos acordos coletivos com a intermediação dos sindicatos; a terceirização dos trabalhadores e a informalidade, atingindo também os profissionais qualificados. Torna-se contraditório o discurso corrente de que qualificação é sinônimo de emprego garantido e emprego de qualidade, já que segundo Bernardo (1998), a qualificação deixou de ser um atributo para se assegurar um emprego estável, com acesso a boas condições de assistência social, fazendo dos trabalhadores reféns da constante ameaça do desemprego e, em muitos casos, não necessariamente a falta de trabalho, mas a escassez de empregos estáveis diante à proliferação de ocupações eventuais e precárias.

Os direitos sociais foram afetados nesse cenário, criando-se a concepção de serviço a ser oferecido em detrimento de direito, o que pressupõe a transformação de saúde e educação em mercadoria, delegando à iniciativa privada a responsabilidade ou possibilidade frente às regras de mercado, pelo seu oferecimento. Segundo Costa e Basconi (2013), no neoliberalismo se busca uma lógica de Estado eficaz e eficiente, objetivando racionalizar os gastos públicos, utilizando o mínimo com políticas sociais sob o argumento da responsabilidade fiscal, sendo justificada como uma questão de moralização política. Na verdade, essas adequações ao Estado neoliberal significaram “[...] a retração de direitos sociais, previdenciários e trabalhistas que beneficiavam a classe trabalhadora e o corte de gastos com saúde e educação” (COSTA; BASCONI, 2018, p. 23).

Os resultados das transformações atingiram de maneiras diferentes os grupos de países com seus respectivos graus de desenvolvimento econômico dentro do capitalismo, cuja distinção se dá pela distribuição desigual dos benefícios dos progressos técnicos, bem como a forma e intensidade com que trabalhadores e Estado foram afetados.

Faz parte dessas transformações as condições estabelecidas aos países periféricos pelos organismos internacionais, seus credores, cujas dívidas se constituíram em uma estratégia para aplicação de medidas macroeconômicas nos países periféricos, sob os princípios neoliberais que trouxeram inúmeras consequências. Isso se constituiu em uma intervenção externa na soberania e na organização financeira e econômica, levando a aplicar ajustes fiscais, desvalorização cambial e medidas restritivas em seus territórios. A consequência dessa política de globalização foi:

[...] a marginalização de amplas áreas do globo se deu com o virtual colapso das economias periféricas e o aprofundamento da crise da dívida externa enfrentada, sobretudo pelos países da América Latina. Os resultados, para os países periféricos, de mais de uma década de estagnação foram: o aumento da miséria e degradação das condições de vida e de trabalho, o distanciamento crescente, em nível tecnológico e

produtivo, dos países capitalistas centrais e sua marginalização dos centros financeiros, tecnológicos, comerciais e de poder internacionais (MATTOSO, 1995, p. 60).

No Brasil, as reformas do Estado tiveram início durante os anos 1990, no governo Collor, ganhando força durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2000) com o estabelecimento do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela adequação do Estado ao modelo neoliberal.

Massimo (2013) apresentou o conjunto de transformações ocorridas no Brasil dentro desse processo, cujo objetivo maior era atender o mercado. O autor enfatiza quatro conjuntos de reformas ocorridos, são eles:

Quadro 1 - Reformas orientadas para o mercado ocorridas no Brasil na década de 1990.

Conjunto I	Conjunto II	Conjunto III	Conjunto IV
• Abertura comercial • Eliminação de alíquotas de importação • Centralização de tarifas alfandegária • Eliminação ou redução de barreiras alfandegárias • Eliminação ou redução de barreiras não tarifárias	• Liberalização financeira por meio da redução dos programas de crédito dirigido • Eliminação dos controles das taxas de juros • Reforma da legislação bancária e do mercado de capitais.	• Liberalização do regime de investimentos estrangeiros, • Quebra de monopólios em áreas estratégicas • Fomento dos movimentos de fusões e aquisições, recompondo a malha empresarial doméstica • Ampla participação de empresas estrangeiras • Privatização	• Desregulamentação do mercado de trabalho • Redução do orçamento de instituições de seguridade social • Fomento a prática de terceirização • A exclusão de excepcionalidade • Contratação por tempo determinado • Subcontratação, • Contratos de aprendizagem e formação

Fonte: Massimo (2013).

A naturalização dessa série de transformações se constitui em um dos mecanismos utilizados para torná-las aceitáveis pela população, de forma a entendê-las como uma realidade dada e intransponível. Assim sendo, a reestruturação neoliberal econômica, social e política não se torna os únicos aspectos em jogo, mas divide lugar com a redefinição das

formas de representação e significado social, fazendo com que visões alternativas contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas, desaparecendo da imaginação e do pensamento inclusive de grupos vitimizados por esse sistema (SILVA, 1999).

2.1 O neoliberalismo na educação

Na educação, o neoliberalismo se caracteriza pelo corte de verbas e pela descentralização das tarefas executivas, reproduzindo a lógica da liberdade econômica e da transferência de responsabilidades do governo federal para os poderes locais e para a sociedade civil, relegando à educação a condição de atividade que deve ser submetida às regras do livre mercado e, conseqüentemente, a concorrência entre estabelecimentos de ensino, sob a justificativa de melhorar a sua qualidade pela gestão das escolas focadas em resultados.

Dentro dessa lógica, a falta de resultados da educação, que podem ser quantificados através das avaliações em larga escala, é componente importante do modelo gerencial de transposto do segmento da administração empresarial para a educação. Como alçozes dos baixos índices que os sistemas escolares registram nas escalas de desempenho que os classificam, está a má gestão e o desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, a falta de produtividade e esforço por parte de professores e administradores e a existência de métodos atrasados e ineficientes de ensino, bem como de currículos inadequados e anacrônicos (SILVA, 1999).

No que tange as ações governamentais para a educação, o neoliberalismo influenciou a elaboração de políticas que partiam da concepção de sociedade baseada no livre mercado, buscando produzir avanços sociais por meio do oferecimento de serviços eficazes e eficientes, de modo que a gestão das escolas públicas importam para o seu sistema a lógica da gestão dos estabelecimentos de ensino privados, e que:

O mercado, através da concorrência, vai moldando (e especificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. No caso, as provedoras de educação privada já são *empresas*, em si mesmas, operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão “escolhidas” pelos pais e irão à falência como qualquer empresa (FREITAS, 2018, p. 32).

Esses princípios guiaram as reformas educacionais neoliberais na esfera pública, planejadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), voltadas ao capitalismo periférico.

Em diferentes estados brasileiros se propõem políticas de distribuição de recursos entre as escolas, que levam em conta o seu desempenho em relação à quantidade de alunos aprovados, de modo que as mais beneficiadas com distribuição de bônus aos profissionais da educação são as que mais aprovam alunos. Isso ocorre, por exemplo, no sistema estadual de ensino paulista, estimulando a concorrência entre as escolas pela matrícula dos melhores alunos, que terão os melhores desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gerando os melhores dividendos políticos para as escolas, além dos maiores bônus (RODRIGUES; COSTA, 2020).

Segundo Gentili (1998), criou-se na América Latina uma “forma neoliberal” de se pensar e delinear reformas neoliberais, dado ao mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos oficiais acerca da crise educacional e de suas supostas saídas para elas. Essa “forma neoliberal” de reformar a educação está em sintonia com os documentos produzidos pelos organismos internacionais, o que fez com que fossem ultrapassadas as diferenças regionais de cada país na constituição das reformas, “tornando cada vez mais difícil reconhecer algumas divergências substantivas nas ações e nos discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educacional na América Latina (GENTILI, 1998, p. 16).

Krawczyk e Vieira (2012) apresentaram um balanço dessas reformas e identificaram que elas tiveram como justificativa as necessidades colocadas pela reestruturação do setor produtivo e pelas mudanças institucionais, alterando o arcabouço do Estado e das relações sociais dentro da nova ordem mundial. Avaliam que os princípios que orientaram essas reformas educacionais estavam inseridos dentro das mudanças no papel que o Estado vinha a desempenhar na provisão de bens e serviços sociais, levando à substituição do controle centralizado do Estado pela incorporação das funções de coordenação e regulamentação.

No caso do Brasil, as reformas educacionais tiveram início na segunda metade da década de 1990, com o objetivo de implementar uma nova gestão da educação e da escola, e de superar os problemas relacionados aos atendimentos no ensino fundamental e médio, com altos índices de evasão e de fracasso escolar. Houve uma alteração das atribuições dos entes-federados e da própria sociedade civil, ocorrendo “um processo de recentralização-descentralização, pelo qual o Estado concentrou a direção e o controle de todo o sistema e passou a partilhar o provimento desse serviço com a sociedade, concomitantemente” (KRAWCZKY; VIEIRA, 2012, p. 59).

A formação da juventude trabalhadora passou a focalizar o preparo para os novos paradigmas produtivos, tendo como objetivo o enfrentamento de desafios colocados pela vida, diante de um ambiente marcado pelo desemprego estrutural e pela constante adaptação que as situações de trabalho possam oferecer.

O indivíduo passa a ter que exercer a sua capacidade de escolha, buscando conquistar os meios que lhes são favoráveis na competição no mercado de trabalho, o que lhe permite conquistar a condição de “empregável”, o que não significa conquistar o pleno emprego, mas sim concorrer aos empregos disponíveis mediante o investimento em capital humano individual (SAVIANI, 2013).

Em torno da formação para empregabilidade está a pedagogia do “aprender a aprender”, atrelada à necessidade de constante atualização, a fim de aumentar as possibilidades de empregabilidade, consistindo no desenvolvimento da capacidade de comunicação e na recuperação de funções cognitivas deterioradas pelas relações de trabalho mecânicas, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica (SAVIANI, 2013).

Ferreti (1997) avalia que houve um movimento de continuidade e ruptura, a um só tempo, entre o paradigma fordista/taylorista e o paradigma toyotista, apoiando-se na ciência e na tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados delas. Nesse sentido, buscou-se a formação de recursos humanos para a adaptação ao binômio flexibilização e integração, tanto no setor produtivo, quanto no setor de serviços, voltando-se para a obtenção de uma maior produtividade.

Essa formação se deu em conformidade com o modelo de competências para efetivar a qualidade do trabalho a ser executado dentro dos novos paradigmas:

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatíveis com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais sua mobilização para resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora o seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua ênfase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica (FERRETI, 1997, p. 229).

A partir da década de 1970, o modelo de competências foi determinante para a organização dos currículos dos sistemas de ensino que adotaram as diretrizes neoliberais para realização de reformas educacionais, servindo como alicerce para estruturação de todo trabalho pedagógico ocorrido nas escolas.

2.2 O ensino de Segundo Grau durante a ditadura militar: a justaposição entre a formação propedêutica e a profissional

O ano de 1964 foi marcado pelo rompimento com a democracia representativa burguesa através de planos de tomada do poder por grupos civis e militares e interdições e restrições no exercício dos direitos políticos de agremiações como os sindicatos, associações e partidos.

O Golpe de Estado de 31 de março de 1964 se efetivou com deposição do presidente João Goulart pelos quadros das Forças Armadas através de uma coalização civil e militar que marcou a ascensão do bloco composto pela burguesia industrial e financeira–nacional e internacional-, o capital mercantil, latifundiários e militares, e uma camada civil de intelectuais e tecnocratas que, pelo conjunto de interesses representados, foram qualificados como elite (GERMANO, 2011).

Implantou-se um Executivo forte associado à existência simbólica dos outros poderes, já que estávamos diante “[...] de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme a vontade e conveniência do Executivo” (GERMANO, 2011, p. 18).

O forte poder atribuído ao Executivo foi legitimado através da implantação dos Atos Institucionais (AI) que se constituíram em meios para eliminar qualquer interferência a ser manifestada pelas forças políticas oposicionistas, pela imprensa e por movimentos sociais, com destaque para o AI-2 e para o AI-5.

O AI-2, assinado pelo presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, em 19 de outubro de 1965, foi responsável por conferir ao Executivo a competência exclusiva de outorgar atos complementares e decretos-lei, Estado de Sítio, recessos do Congresso e das casas legislativas estaduais e municipais. Dentro dessas condições, o Executivo poderia exercer as funções legislativas em sua plenitude.

A eliminação do espaço de atuação das oposições políticas dentro das instituições se deu através da realização de eleições indiretas para Presidente da República, com o voto de integrantes de um Colégio Eleitoral formado por membros do Legislativo. O Executivo tinha poderes para realizar a cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos dos parlamentares por dez anos. Através deste Ato Institucional houve a extinção dos partidos políticos existentes, sendo suspenso o pluripartidarismo.

Nesse período foram criadas as duas agremiações políticas legais que perdurariam até o final da década de 1970, a Aliança Nacional Renovadora (ARENA), apoiadora do governo militar e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oposição formal ao regime.

De acordo com Carvalho (2014), a ARENA teve um papel majoritário na constituição do parlamento brasileiro durante a ditadura, aprovando todos os projetos do governo federal, bem como oferecendo apoio aos sucessivos presidentes. O MDB realizou uma resistência mais formal do que real, mantendo-se inserido naquela institucionalidade, legitimando um simulacro de democracia.

O processo de cerceamento dos direitos políticos e individuais foi recrudescido com o AI-5, outorgado pelo Presidente da República, general Artur da Costa e Silva, em 13 dezembro de 1968, que implicou no fechamento do Congresso. Foram suspensos os direitos individuais e coletivos, evoluindo para “[...] um executivo forte, poderoso, ditatorial; um governo arbitrário, que violava a sua própria legalidade, cujo comportamento, por conseguinte, era imprevisível (GERMANO, 2011, p. 67).

A garantia do direito à educação pública sofreu com a revogação, na Constituição de 1967, da vinculação orçamentária existente nas Constituições de 1934 e 1946, que obrigava a União, os estados e municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para educação, fazendo prática comum a períodos ditatoriais no Brasil, como pode ser verificado também na Constituição de 1937. Houve a retomada da vinculação orçamentária com a reforma constitucional de 1969, porém ela se restringiu à esfera municipal, ao mesmo tempo em que se expandiu o ensino obrigatório de quatro para oito anos a partir de 1971. Dessa forma, ocorreu a redução progressiva dos recursos federais aplicados em educação, fazendo com que os investimentos do MEC para esta área chegassem a “[...] aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961” (SAVIANI, 2008, p. 299).

Entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 a economia nacional iniciou um processo de recuperação, diante de uma conjuntura marcada pelo aumento da inflação e declínio do crescimento verificados nos anos anteriores. Este período ficou conhecido como Milagre Econômico, tendo como característica a ampliação do setor secundário, consolidando o modelo de indústria implantado nos países capitalistas centrais no início do século XX. Diante de sua curta duração, a política econômica adotada gerou como consequência mais desigualdade social, por promover concentração de renda e arrocho dos salários, fazendo com que amplos setores sociais ficassem à margem da fruição dos resultados da melhora na economia (MATTOSO, 1995).

Sob o ideário da ditadura militar de racionalização e controle de todos os setores da vida social, política e econômica do país, ocorrem transformações significativas na estrutura do sistema de ensino e da formação profissional (KUENZER, 1988).

O discurso adotado pelos apoiadores do regime e pelos quadros governantes foi de realizar na educação adequações às novas exigências do momento econômico do país, fundamentando-se na Teoria do Capital Humano, que vislumbrava na educação escolar um meio para aumentar a produtividade mediante a preparação dos indivíduos e assim promover o crescimento econômico:

O novo discurso, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, a maioria dos cursos eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país (KUENZER, 1988, p. 15).

A configuração do modelo de educação oferecida neste período foi influenciada pelos projetos definidos no meio empresarial, como foi o caso das reuniões realizadas pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), um grupo de empresários de multinacionais, e membros da Escola Superior de Guerra (ESG) que contava com quadros militares atuantes no golpe de 1964. Saviani (2008), ao explorar a síntese de um fórum promovido pelo IPES sobre a temática educação, destacou como objetivo estabelecido para essa área “[...] a formação de recursos humanos para o desenvolvimento dentro dos parâmetros da ordem capitalista”, sendo que para o secundário, devia-se formar “[...] mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 296).

Na década de 1970 foram celebrados acordos entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que ofereceu apoio técnico com a participação direta de profissionais estadunidenses, cujo objetivo era o de “[...] legitimar um projeto de transformação modernizadora de educação imposta à nacionalidade brasileira com a finalidade de direcionar a sua racionalidade pelo modo de produção capitalista” (ARAÚJO, 2009, p. 88). Tal parecer previa o fornecimento de suporte técnico-financeiro à educação, a assistência aos conselhos e secretarias estaduais de educação e a oferta de treinamento da equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino.

A principal reforma, responsável pela reorganização do ensino anterior ao superior durante a vigência da ditadura militar, foi instituída pela Lei nº 5.692/71, outorgada pelo

Presidente da República Emílio Garrastazu Médici em 11 de agosto de 1971, cuja elaboração e discussão no Congresso Nacional se deu em um período marcado por altos índices de crescimento econômico e de cerceamento das liberdades políticas e individuais, tendo como ponto de partida a criação do Grupo de Trabalho no Ministério da Educação (GTME) através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970.

O ministro da educação, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, indicou nove pessoas ligadas à área da educação para sua composição, tendo início os trabalhos de formulação da reforma, ficando por dois meses sob discussão.

Depois de passar pelas mãos do ministro da educação e do Conselho Federal de Educação, o projeto chegou ao Congresso com poucas modificações em relação ao projeto do GTME, sendo apreciado em regime de urgência em sessões conjuntas entre Senado e Câmara dos Deputados, através da organização de uma comissão mista. Dentro do regime de urgência, se não houvesse deliberação dos parlamentares sobre o projeto em 40 dias, ele estaria automaticamente aprovado, por decurso de prazo.

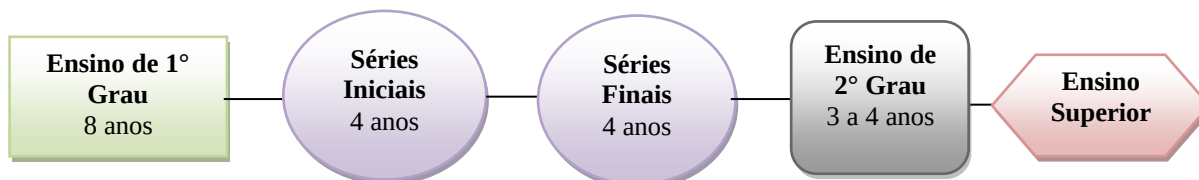
A comissão mista foi composta por 22 parlamentares, sendo dez senadores da ARENA e um do MDB, e oito deputados da ARENA e três do MDB. A apresentação de emendas pelos parlamentares chegou ao número 362, sendo que apenas 27 foram aceitas integralmente e cinco parcialmente. Grande parte delas tratava da substituição de expressões contidas no projeto original, sendo voltadas para a realização de correções na redação do projeto de lei através da substituição e mudanças na grafia de algumas palavras. Assim, as emendas não foram apresentadas com o objetivo de modificar minimamente o projeto do governo federal, em uma comissão cujo relator era membro da ARENA, o deputado Aderbal Jurema, que atuou também no Grupo de Trabalho de formulação do projeto. Seu papel objetivou “[...] garantir não apenas a preservação, mas o próprio aperfeiçoamento do espírito do projeto emanado do Poder Executivo” (SAVIANI, 2015, p. 136).

A Lei nº 5.692/71 realizou alterações nos ensinos primário e secundário, ampliando a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos através da junção dos ensinos primário e ginásial, formando o ensino de 1º grau, reservando ao 2º grau, que constituía a etapa final do ensino de nível secundário adotado até aquele momento, a profissionalização compulsória dos alunos.

A lei previa para as séries iniciais do ensino de primeiro grau a aplicação somente da educação geral, que consistia nas disciplinas comuns aos diferentes currículos, havendo o predomínio destas em relação ao ensino especial nas séries finais, cuja predominância deveria ser de disciplinas voltadas diretamente para a formação profissional. Com relação ao ensino

de segundo grau, neste deveria predominar o currículo especial voltado no primeiro grau para a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e no segundo grau para a habilitação profissional, que deveriam ser feitas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional a partir de levantamentos periódicos renovados (BRASIL, 1971).

Figura 1 - Organização dos níveis de ensino de acordo com a Lei nº 5.692/71.



Fonte: Elaboração do autor a partir de Brasil, 1971.

O discurso adotado pelo governo para a implantação das reformas incluiu a profissionalização compulsória no 2º grau. O ministro da educação Jarbas Passarinho apresentou o projeto como sendo uma proposta de instituição de uma escola para todos, nunca existente no Brasil, já que até então a escola era para a elite prosseguir os seus estudos no ensino superior, dividida em uma escola para a burguesia, de teor academicista e outra para os trabalhadores, voltada para a formação de ofícios manuais, sendo o ensino secundário propedêutico restrito à passagem para o ensino superior (GERMANO, 2011).

Porém, as relações entre trabalho e educação adotadas pelo Estado Militar estavam voltadas para uma visão utilitarista e imediatamente interessada de educação escolar, pois o final do 1º grau e o 2º grau não se ocupavam tanto em profissionalizar, mas formar todos para submissão à disciplinas rígidas das relações de trabalho alienadas, no capitalismo. Dessa forma, buscou-se subordinar a educação à produção, em que “[...] a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho” (GERMANO, 2011, p. 1).

A proposta de universalizar o ensino de segundo grau em nome do combate à fórmula ensino secundário para os filhos dos ricos e ensino profissional para os filhos dos pobres não conseguiu êxito, já que o 1º grau tinha terminalidade, conferindo diploma para jovens de 14 anos de idade no momento em que a Constituição de 1967 instituiu a idade mínima de 12 anos para o trabalho. Assim, as famílias pobres já podiam inserir seus filhos no mercado de trabalho, numa conjuntura de carestia e corrosão dos salários, e que a composição da renda familiar dependia, cada vez mais, do trabalho de todos os membros da família. Foi instituída a terminalidade ideal direcionada para a oferta de ensino profissional antecipado, mantendo

assim “[...] terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2015, p. 162).

Por essas estratégias de instituir a terminalidade no 1º e no 2º graus, coube também à Lei nº 5.692/71 a função de conter a demanda pelo ensino superior. E ao oferecer formação profissional no 2º grau, permitia-se ao aluno terminar os estudos com uma habilitação técnica específica, vindo a ingressar no mercado como profissional qualificado.

Segundo Cunha (1977), após a instalação do regime militar houve um crescimento das ocupações ligadas às funções burocráticas tanto no setor público quanto no privado e a classe média viu no acesso ao ensino superior um meio de poder ocupar essas funções, cuja certificação dada pelas universidades era requisito importante. Isso motivou a procura por vagas em cursos universitários pelos jovens de classe média, o que demandava a expansão de vagas neste nível de ensino.

As estratégias mudaram, mas permaneceu a política de apropriação da escola pública para a distribuição dos jovens de diferentes classes na divisão social e, para além disso,

As sucessivas reformas educacionais significam, na sua essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como: reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos seguimentos sociais; busca de legitimidade para governos carentes de representatividade social; contraposição às realizações socialistas etc. (MACHADO, 1991, p. 30).

Os jovens de classe média preferiam o ensino secundário propedêutico ao profissional, pois preparava melhor para o ingresso dos alunos nas universidades. Houve, portanto, resistência por parte da classe média em cursar o ensino secundário de caráter profissional. O Parecer nº 45 de 1972 da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação teve como objetivo fixar a carga horária a ser reservada para a parte profissional no ensino de 2º grau, mas como se tratava da introdução de algumas disciplinas que abordavam a questão do trabalho ou propunha atividades manuais, o 2º grau, dentro de alguns ramos profissionais, permaneceu com um currículo predominantemente propedêutico.

Constava na preparação para os ofícios ligados aos setores primário, secundário e terciário, conforme apresentado na lista de formações profissionais de 2º grau, a reserva de uma carga horária que variava entre 41 e 47%, voltada para educação profissional. Com relação ao ensino de outras habilitações não especificadas pelo parecer, deveria se reservar dentro de sua carga horária 15% do total do curso de três anos para a formação profissional, podendo ser destinadas as horas restantes para a oferta de uma formação propedêutica.

O espaço exíguo que o ensino profissional podia ocupar nesses cursos permitia arranjos preparatórios para o ensino superior, o que possibilitou, segundo Cunha (1977), o ajustamento dos aspectos formais do ensino profissional ao ensino propedêutico, reconhecido pelos próprios diretores de escola conforme entrevistas realizadas pelo autor:

[...] um curso técnico de turismo estaria *de acordo* com cursos superiores de história, geografia e línguas estrangeiras; um curso de técnico de intérprete estaria *de acordo* com cursos superiores de letras; de técnico em eletrônica, com o curso superior do mesmo ramo; de técnico em análises clínicas, com o de medicina; e assim por diante (CUNHA, 1977, p. 147).

A Lei nº 5.692/71 não logrou êxito na criação de uma escola única, reproduzindo a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, no sentido de profissionalização, já que “[...] a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referendada através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho (KUENZER, 1988, p. 20).

Com o Parecer nº 76/75 de 1976, a ideia de profissionalização ganhou outro sentido, deslocando-se de um preparo efetivo para o trabalho, que visava o exercício de um ofício específico para um outro modelo, voltando-se para um ensino que representou para os alunos a sua adaptação ao mundo do trabalho, por meio da aquisição de uma ampla base de conhecimentos, havendo uma preparação básica por áreas no 2º grau, que seria consolidada no emprego (KUENZER, 2000).

Este parecer surge diante da impossibilidade da oferta de ensino profissionalizante em escolas técnicas a um amplo público, o que Kuenzer reconheceu como a ausência de recursos disponíveis para efetivação da Lei nº 5692/71, já que faltava desde recursos materiais até recursos humanos e financeiros.

Entre os motivos oficiais para as alterações que foram apresentados pelo próprio parecer, estão listadas questões como vícios específicos de determinadas funções, que seriam incompatíveis com as que seriam exercidas pelo aluno, bem como o ajustamento tecnológico contínuo das escolas, o que seria muito dispendioso. Ainda como motivos, se apresentou o excesso de profissionais formados em uma determinadas área e na questão dos custos, a necessidade de se reproduzir uma fábrica em cada escola, gerando muito gasto (CUNHA, 2014).

A análise demonstra que, nesse momento, houve uma intenção de proporcionar uma transformação profunda no ensino secundário da juventude.

No período de 1931 a 1971, o Estado oferecia um secundário regular predominantemente profissionalizante, que inicialmente não possibilitava acesso ao ensino superior, seja por interdição legal, seja pela formação inadequada a esse fim, induzindo ao ingresso precoce no mercado de trabalho qualificado e, à parte, cursos profissionalizantes do sistema S.

A reforma instituída pela Lei nº 5.692/71 passou a dividir o ensino de segundo grau em duas modalidades: a formação técnica, profissionalizante, que proporcionou a qualificação de um ofício ou atuação em um posto de trabalho; e a modalidade 2º grau regular, não profissionalizante, mas que buscou preparar os jovens para submissão à disciplina do trabalho, como se viesse antecipar a formação por competências, não mais para a atuação em um posto de trabalho, mas para adaptar os jovens ao trabalho polivalente, multifuncional e flexível, cujo perfil responde às exigências da nova organização do trabalho que estava em curso nos países do capitalismo central.

2.3 Ensino médio: intermediário, equidistante ou mediano? A formação secundária regular na Constituição Federal de 1988 e na nova LDBEN

O processo de redemocratização do Brasil iniciado no final dos anos 1970, durante o governo do Presidente da República Ernesto Geisel, foi marcado por atos de abertura seguidos de atitudes autoritárias por parte do governo. Buscava-se, segundo o discurso oficial, a restauração de uma gradual democracia, porém realizada com segurança (VIEIRA, 2014).

A promessa de reformas objetivando o gradual retorno dos direitos políticos e civis ocorreu em um período marcado pelo declínio do “milagre econômico”, fazendo com que fosse chamada a atenção das pessoas de outra maneira, de forma a direcionar a população para promessas que possibilitassem a garantia de apoio político e social ao governo. Geisel continuou a postura autoritária adotada pelos governos militares, porém “[...] apresentando-se sob a forma de “combate perseverante, rigoroso, mas em excessos condenáveis, duro, porém sem violência inúteis (VEIRA, 2014, p. 89).

Esse processo foi denominado pelo governo como distensão, que deveria ser realizado de forma paulatina, em ações como a suspensão parcial da censura, o estabelecimento de limites para o exercício dos direitos humanos e reformas eleitorais para melhorar o nível da representação política, institucionalizando os princípios de segurança nacional e do desenvolvimentismo com o disfarce de princípios constitucionais.

O processo de abertura pautado na manutenção dos militares no poder pode ser verificado no chamado “Pacote de Abril” de 1977, que atuou a favor do governo através do fechamento do Congresso Nacional, conseguindo realizar a reforma do Poder Judiciário, criando um órgão específico para a fiscalização dos juízes e instituição do tribunal militar para a realização do julgamento de seus pares, além de instituir modificações na legislação eleitoral, como o estabelecimento de eleições indiretas para os governadores dos estados de forma permanente, além da criação do cargo de senador indicado pelo governo, chamado popularmente de ‘senador biônico’, aumentando a sua representação no Senado.

Havia o descontentamento da população diante da situação econômica do país e do cerceamento dos direitos civis e individuais imposto pelo regime. Tal condição pode ser observada nas eleições de 1974, onde houve um grande avanço do MDB, fazendo com que o partido ampliasse a sua participação no Congresso Nacional. O partido conquistou a maioria das cadeiras do Senado que estavam em disputa, 16 das 22, e ampliou o número de deputados federais de 87 para 165 (CARVALHO, 2014).

Com relação à organização sindical, surge nesta conjuntura, sobretudo na região do ABC Paulista, uma nova classe operária, formada majoritariamente por migrantes de outras regiões do país, atraídos pela expansão industrial do estado de São Paulo. Esses migrantes, em sua maioria oriundos da região nordeste do Brasil, viviam, sobretudo na década de 1960, com dificuldade, exercendo funções não qualificadas ou semiqualficadas no processo produtivo. (TOMIZAKI, 2007).

Com a entrada desses trabalhadores na indústria automobilística, houve uma melhora nas condições de vida e salário, entretanto, mesmo com a enorme contribuição da indústria automobilística para o desenvolvimento econômico do Brasil, a política salarial do período em que vigorou o “milagre econômico” resultou em uma queda de 23% no salário real dos operários entre os anos de 1964 e 1968, ficando abaixo do custo de vida, sendo paradoxal ao aumento da produção do número de veículos produzidos por empregado.

As perdas salariais foram acompanhadas da “[...] intensificação do ritmo e da extensão da jornada de trabalho, somava-se a situação de alta rotatividade no emprego e nas relações de trabalho caracterizadas pela humilhação e pela violência contra os trabalhadores” (TOMIZAKI, 2007).

Alguns passos em direção à abertura aparente são dados de forma lenta como, por exemplo, a restituição da liberdade de organização partidária e o retorno ao voto direto. Em 1979 foi abolido o bipartidarismo forçado, desaparecendo a ARENA e o MDB. Nesse cenário de retomada da liberdade de organização política surgiram cinco partidos em um primeiro

momento, sendo dois deles sucessores das organizações extintas: o Partido Democrático Social (PDS), substituindo a ARENA, e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), substituindo o MDB. Os outros três foram o Partido Popular (PP), um partido de centro formado por ex-membros moderados do MDB e liberais da ARENA; o Partido Democrático Trabalhista (PDT) com a defesa dos ideais trabalhistas; o Partido dos Trabalhadores (PT) formado por intelectuais e lideranças operárias, com uma forte base operária que iria dar origem a uma das maiores centrais sindicais de trabalhadores da América Latina: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), além da retomada da legalidade do PCdoB, que encontrava uma de suas bases mais forte na União Nacional dos Estudantes (UNE) (PASQUARELLI, 2016).

Embora a retomada da liberdade para organização partidária tivesse a aparência de um forte componente na retomada da democracia, é fato que essa ação significava uma maneira de os governistas atrapalharem o crescimento da oposição, visando dividir os votos que outrora eram depositados em candidatos do MDB, já que a ARENA concentrou majoritariamente os seus correligionários no PDS (MOTTA, 2008).

A retomada do direito ao voto para cargos majoritários ocorreu em 1982 com a realização de eleições para governador, com a vitória de candidatos oposicionistas ao regime em 22 estados. A defesa do direito ao voto direto foi a base do movimento Diretas Já, que buscou, através de diversas mobilizações, o retorno ao direito de votar para Presidente da República, sendo frustrado com a derrota da Emenda Dante de Oliveira, que propunha o voto direto nas eleições presidenciais de 1985.

A transição para a democracia representativa não significou, entretanto, a instalação de um regime político dominado pela classe trabalhadora, tampouco voltado diretamente para atender aos seus interesses, configurando-se, através da própria legislação produzida que deu base as transformações em nível político, a estruturação de uma ordem liberal pautada em um modelo político representativo. Dessa forma:

[...] os grupos dominantes, em especial a burguesia, tendem a interpretar a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos privilégios de que desfrutam. Já os grupos dominados, em especial o proletariado, tendem, por seu lado, a considerar “a transição democrática” um processo de libertação da sua condição de dominados. Como, porém, a expressão oculta essas diferenças sociológicas, ela acaba por desempenhar mais frequentemente o papel de camuflar os antagonismos que objetivamente caracterizam as relações entre classes: camuflagem esta que abre espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2015, p. 167).

Mesmo com a realização de eleições indiretas em 1985, ocorreu a vitória de um candidato opositor, Tancredo Neves, que morreu antes da posse, tornando-se Presidente da República seu vice, José Sarney, um antigo apoiador do regime militar.

A convocação de uma Assembleia Constituinte em 1987 levou à instalação de uma Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, localizada dentro de uma comissão mais ampla, responsável pelo tratamento de 11 assuntos: turismo, cultura, ciência e tecnologia, educação, esporte, lazer, comunicação, família, índio, menor e idoso. Ela foi instalada no dia 7 de abril de 1987, sendo os seus membros indicados pelas lideranças partidárias observando o critério de proporcionalidade. Dessa forma, foi eleito para presidente da subcomissão o deputado Hermes Zaneti (PMDB), para 1º Vice-Presidente o deputado Aécio de Borba (PDS) e para 2º Vice-Presidente o deputado Pedro Canedo (PFL), ficando como relator o Senador João Calmon (PMDB) (VIANA, 2013).

As audiências públicas realizadas pela subcomissão contaram com a presença de diversas entidades da sociedade civil, preocupadas em participar da elaboração de uma nova legislação voltada para regulamentação da educação. Estavam representados através das entidades grupos religiosos, educadores, pesquisadores e entidades de classe representando categorias ligadas à educação.

Segundo Viana (2013), a partir de levantamento feito nas atas das audiências, foi possível verificar a predominância de assuntos como a defesa da ampliação dos recursos destinados à educação; o embate entre escola pública e escola privada; a obrigatoriedade, gratuidade do ensino e a laicidade.

Com relação ao ensino de segundo grau e técnico, os trabalhos da comissão estiveram voltados para discussão sobre a questão da dualidade histórica entre ensino propedêutico e profissionalizante. As propostas direcionadas para esta modalidade de ensino marcavam questões como a integração entre cultura geral, porém, permeada por uma divisão em ramos de formação profissional ou formação geral, como foi o caso do documento apresentado à subcomissão pelo Fórum da Educação na Constituinte e em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

A questão da gratuidade se restringindo somente ao primeiro grau foi quase unânime nas discussões realizadas junto às entidades nas audiências públicas. Após pronto o anteprojeto do relator, ficava disposto sobre a gratuidade e a organização do ensino de segundo grau, que passava a se chamar ensino médio.

O relatório que deu base ao anteprojeto não fazia menção à possibilidade de extensão da gratuidade progressiva ao ensino de 2º grau, sendo considerada pelo relator como algo

premature. A partir de emenda apresentada pelo Senador Pedro Canedo, acatada pelo relator, que dispunha sobre a progressiva gratuidade ao ensino médio, é que o texto do anteprojeto ganhou a redação acima reproduzida.

Art. 3º II- garantia da continuidade do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente ao ensino médio, através de cursos de formação geral, de caráter profissionalizante, e de formação de professores de pré-escola e ensino fundamental (VIEIRA, 2013, p. 44).

Essa redação, antes de ser incorporada definitivamente à carta constitucional, passou pela apreciação da Comissão temática da qual ele pertencia, da Comissão de Sistematização² e pelo Plenário.

Com a redação final do projeto, que definiu o texto oficial que esteve presente na Constituição de 1988 de maneira definitiva, a questão da gratuidade do ensino médio ficou estabelecida da seguinte maneira no artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Ficou de fora da Constituição a questão da organização do ensino, presente no anteprojeto.

Com relação à adoção do termo “ensino médio” em substituição ao ensino de 2º grau, em vigência durante grande parte do regime militar, ou mesmo do termo “ensino secundário”, utilizado durante grande parte da história do Brasil para se referir a esta etapa de ensino, se deve a pretensão por parte dos legisladores de conferir um caráter preparatório, propedêutico, intermediário entre o nível básico e o superior.

Durante o processo de elaboração da Constituição, verificou-se a mobilização da comunidade educacional para propor dispositivos legais que viessem contemplar os interesses educacionais dos diversos setores da sociedade civil, representantes das classes antagônicas e suas respectivas frações.

Segundo Saviani (2000), já se esboçava nesse período a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional a partir de diretrizes gerais da constituinte para um projeto nacional de educação, sistematizado pela comunidade educacional nos encontros como a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano anterior em Goiânia. Nesse sentido, a Carta de Goiânia continha algumas propostas que serviram para a elaboração do projeto de educação presente na Constituição.

² A Comissão de Sistematização na Constituinte era responsável pelo recebimento dos projetos elaborados nas demais comissões tendo como função redigir a sua redação final.

Na edição número 13 da Revista ANDE, no ano de 1987, Saviani propõe a estrutura de um projeto de diretrizes e bases para educação nacional, no qual indica princípios para serem aplicados na organização do ensino de 2º grau.

É possível verificar o crescimento do número de estudantes atendidos no 2º grau, dinâmica essa que vinha se revelando desde a década de 1970.

Em pesquisa divulgada por Coltri (2016) foi possível verificar a tendência de aumento do número de matrículas entre as décadas de 1970 e 1990. Em 1970 houve o registro de aumento de 151,8% no número de matrículas no 2º grau. Na década de 1980, mesmo com a diminuição do percentual de aumento no número de matrículas com relação à década anterior, ocorreu um aumento de 33,8 % nas matrículas do ensino de 2º grau.

Uma modificação verificada na década de 1980 era o perfil do alunado, já que o ensino médio noturno passou a concentrar mais da metade das matrículas nas redes estaduais. O ensino noturno assume a preponderância na oferta do ensino médio, com 65,5% das matrículas no país em 1991.

Foi produzido por Saviani um projeto para o 2º grau pautado na associação “[...] entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática [...]” buscando atribuir à escola de segundo grau o papel de “[...] recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2000, p. 30).

Tal perspectiva, segundo o autor, não coadunava com as propostas de um segundo grau profissionalizante, em que a ideia de profissionalização era compreendida a partir de uma qualificação mais específica e o adestramento para execução de uma função no setor produtivo, sem associação com os conhecimentos de cultura geral, as discussões mais profundas sobre o trabalho na vida do homem, bem como as relações entre o desenvolvimento das forças produtivas, a tecnologia e as técnicas numa perspectiva omnilateral, interdisciplinar, dedicada a provocar:

[...] especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2000, p. 39).

Esse princípio foi incorporado ao primeiro projeto de lei para fixação de diretrizes e bases da educação nacional apresentado na Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), recebendo o número 1.258-A/88, com uma redação mais vaga que a de Saviani:

Art.37 Parágrafo único: As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.

Art.39 Parágrafo único: As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados socialmente produtivo.

O segundo projeto para elaboração da lei de diretrizes e bases parte dos trabalhos de um grupo do Legislativo e foi coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT) com relatoria do deputado Jorge Hage (PSDB). Adotando a nomenclatura de ensino médio, acompanhando a Constituição de 1988, o projeto herdou a perspectiva politécnica apresentada no projeto anterior, porém, com uma abertura para a separação entre educação geral e profissionalizante, reproduzindo a justaposição de disciplinas de formação geral e de profissionalização no currículo:

Art. 53: Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto pelo artigo 51, o ensino médio, poderá, mediante ampliação de sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

Esse projeto seguiu para apreciação na Câmara, enquanto paralelamente no Senado, no ano de 1992, teve origem um projeto de diretrizes e bases para educação de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT).

Com relação ao que se encontrava tramitando ele era simplificado, já que se omitia em tratar de questões como o Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, e continha uma proposta de educação básica restrita a cinco anos de primário e cinco anos de ginásio. De acordo com o seu autor, o projeto pretendia “desengessar” a educação brasileira, porém, quem ficava liberado para formular uma política educacional segundo a sua vontade era o poder Executivo, permitindo com que fossem atendidas “[...] as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada” (SAVIANI, 2000, p. 128).

Esse projeto era resultado de uma nova composição das forças políticas no Brasil, representando o modelo de elaboração das leis baseado no sistema de representação das instituições políticas, em detrimento do projeto em andamento, que contou com a participação de diversos setores da sociedade. Sua elaboração ocorria com certa articulação com o governo Collor.

Darcy Ribeiro realizou pedido de urgência com relação ao seu projeto, porém encontrou resistência de parlamentares comprometidos com o projeto em tramitação, sendo reforçado pela troca do ministro da educação após a saída de Collor do poder e a posse de Itamar Franco. O projeto, entretanto, foi interrompido na sessão do Senado de 18 de fevereiro de 1993 sob a justificativa de não constar na pauta do dia, retornando à Comissão de Educação, porém sem ser apreciado novamente.

Não foi somente através da proposição feita por Darcy Ribeiro que se impôs resistência ao projeto original. Foram registradas várias articulações do Legislativo Federal em torno da aprovação de leis que se voltassem para o atendimento dos grupos privatistas, chegando a ser proposto um novo projeto de diretrizes e bases por parte do Deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS), um grande empresário da área educacional, que apresentou também um projeto de diretrizes e bases. Ele utilizou-se de sua designação como relator da LDB na Comissão de Finanças para obter o apoio parlamentar, sobretudo por estar à frente de uma comissão onde predominavam legisladores ligados aos negócios da educação, (SAVIANI, 2000).

Embora não tenha conseguido êxito em sua investida, já que a proposição do projeto encontrou enorme resistência por parte de alguns parlamentares e também do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, ao chegar ao Senado, cuja tramitação já compreendia parte do período do governo Fernando Henrique Cardoso, com a constituição de uma coligação de centro-direita entre PSDB e PFL, foi possível a aprovação de um projeto que consolidava a abertura para atuação do sistema privado no ensino, conforme o desejo de uma ampla atuação parlamentar organizada desde o início da tramitação do projeto e com uma ação mais ou menos intensa de acordo com as diretrizes do Executivo ou com a composição do próprio Legislativo.

O projeto da LDB aprovado em 20 de dezembro de 1996, tornando-se a Lei nº 9.934, estabeleceu com relação à gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio, que essa deveria se dar de forma progressiva, mantendo-se à disposição de progressiva gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio, segundo o artigo 4º, Inciso II (BRASIL, 1996).

Com relação à disposição de preparo para trabalho, a lei assegura a possibilidade de preparação para profissões técnicas, como também prevê uma preparação geral para o trabalho, sendo facultativa a habilitação profissional:

Art. 36 § 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º- A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

2.4 Uma política federal para a conformação do ensino médio estadual

O governo Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998, chegou ao poder através da promessa de continuidade da política de estabilidade econômica, compreendida pela estabilidade da moeda e o controle da inflação que passou a registrar índices expressivos entre a década de 1980 e início da década de 1990.

Durante o seu governo buscou-se realizar uma reforma do Estado com vistas ao que se considerou uma “modernização” através da implantação de um amplo processo de privatizações de empresas públicas, diminuindo assim a atuação de empresas estatais em setores como a extração de minérios, indústrias de base e telecomunicações.

O projeto que fora adotado pelo governo Cardoso no campo econômico-social foi extraído cartilha neoliberal do Consenso de Washington, tomando como princípios principais o fim das polaridades, da luta de classes das ideologias e utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos em um novo tempo, de globalização, de modernidade, reestruturação produtiva, “[...] da qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 205).

Na educação, o governo Cardoso foi responsável por implementar no Brasil as propostas dos organismos internacionais a fim de inserir o país em uma nova perspectiva de crescimento, partindo da perspectiva que o sistema capitalista propunha para os países periféricos, através do movimento de transnacionalização da economia. Dessa forma, o discurso governamental foi o de que existia quase um “consenso” nacional sobre a importância e os rumos da educação, seguindo o horizonte de *concertación*³ estabelecido para a organização da educação nos países emergentes (BUENO, 2000).

Verificou-se a busca por mudanças que vão em direção a uma cisão entre ensino médio e educação profissional, prevendo “refundação” do ensino médio propedêutico através da oferta de uma formação geral objetivando atender as demandas apresentadas oficialmente como necessárias para o novo perfil produtivo, levando em consideração as novas camadas da sociedade brasileira que passaram a integrar o ensino médio na década de 1990 (ZIBAS, 2005).

³ A *concertación* remete a Declaração de Nova Dehli, assinada em 1993 por nove países emergentes, prevendo o compromisso em atender as necessidades básicas de aprendizagem, levando instituições financeiras a reconhecer a educação como investimento, mediante a realização de ajustes estruturais por parte das nações.

Através do Projeto de Lei nº 1.603 de 1996, apresentado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMET), buscou-se instituir a separação entre ensino médio e ensino técnico, estabelecendo uma lei própria para o ensino profissional, a fim de abranger todos os níveis e modalidades, porém separando-o em duas modalidades: técnica e regular.

Segundo Ganzeli e Ortigara (2011), o texto final da LDBEN permitiu que a questão da educação profissional fosse tratada de maneira genérica, como as possibilidades de articulação a serem desenvolvidas entre a educação profissional e outras modalidades de ensino, bem como o papel que cada ente federado deveria desempenhar para garantir a sua oferta.

O governo Cardoso arquivou o Projeto de Lei nº 1.603/96, passando a utilizar as suas prerrogativas para realizar mudanças na legislação, valendo-se de decretos e portarias para regulamentar a questão do ensino profissional de forma fragmentada e autoritária, sem a participação dos setores interessados. Salieta-se que, no âmbito da democracia representativa, especialmente na conjuntura neoliberal, a prerrogativa, a representatividade e a investidura são características dos governantes, usar e abusar, implantar alguma reforma ou qualquer tipo de alteração na legislação que esteja em consonância com as diretrizes do neoliberalismo, como recurso para desviar-se da opinião pública ou até mesmo do próprio Congresso com relação ao projeto. Estas medidas foram em direção à consolidação do teor contido no projeto de lei, consistindo na separação total entre ensino profissional e propedêutico. Este aspecto é ressaltado por Ganzeli e Ortigara (2011), ao destacarem alguns trechos das legislações e demais mecanismos utilizados pelo governo para atingir este fim, que segundo os autores mirava “[...] a formação fragmentada dos trabalhadores de acordo com as demandas do mercado” (GANZELI; ORTIGARA, 2011, p. 15).

O Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997, cuja autoria foi da Presidência da República, dispôs sobre a existência de uma organização curricular do ensino técnico profissional própria e separada do ensino médio propedêutico regular, com a possibilidade de ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a ele.

A Portaria MEC nº 646/97 instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), limitando a oferta de 50% das vagas para ensino médio em instituições federais, delegando às novas instituições federais, que viriam a ser criadas, a função de oferecer apenas cursos profissionalizantes. O programa de expansão previa convênios mediante a realização de ações envolvendo educação profissional e elevação de escolaridade através da oferta da educação básica, sendo prevista a expansão do espaço físico das escolas até o oferecimento de

treinamento para operação de novos equipamentos tecnológicos etc. (GANZELI; ORTIGARA, 2011).

Outra mudança instituída no ensino médio nos anos 1990 diz respeito a uma reforma curricular estabelecida pela Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação que, segundo Zibas (2005), constituiu o fulcro das pretendidas transformações na escola média.

A reforma foi justificada pela explosão de demanda por matrículas no ensino médio, o que levou à maior heterogeneidade do alunado e à necessidade de fugir do modelo tradicional de escola média em busca de uma “escola média inclusiva”; que servisse do novo contexto produtivo; a exigência de conhecimentos e valores para construção de uma cidadania democrática; a exigência de aproximação entre currículo e cultura jovem, diante da diminuição de oportunidades de trabalho que vinha ocorrendo diante das novas estruturas produtivas, o que significava uma diminuição dos interesses dos jovens pela escola (ZIBAS, 2005).

Essa reforma possibilitou a criação do Projeto de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Projeto Escola Jovem) elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, ligada ao Ministério da Educação. Este projeto foi apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento e tinha como objetivo geral

apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura como forma de garantir maior equidade social (MEC/SEMT, 2000).

Carneiro e Maia (2000), o primeiro sendo professor da Universidade de Brasília (UNB) e membro do quadro técnico da área da educação em âmbito federal durante os governos Collor e Itamar Franco, consultor do Banco Mundial durante os anos 2000, e a segunda, irmã do ex-prefeito do Rio de Janeiro, César Maia (PFL), quadro técnico do MEC durante o governo FHC e secretária da educação durante parte do governo Marta Suplicy (PT) na cidade de São Paulo, participaram da elaboração desta proposta de mudanças no ensino médio.

Eles buscaram explicitar alguns pontos que motivaram a reforma no ensino médio iniciada no final dos anos 1990 e tornar claras as perspectivas de homem e sociedade contidas nos documentos voltados para nortear as transformações na educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Para o Ensino Médio (2000). Esses documentos serviram de orientação para implantação da Escola Jovem.

Ao avaliar a amplitude da reforma, Carneiro e Maia (200) a colocaram como ampla e de objetivos que ultrapassavam uma “mera mudança curricular”. O governo federal propôs escola para jovens, devendo realizar, para tanto, um reordenamento pedagógico, forjando uma identidade própria e objetiva bem definida, buscando o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Nesta direção, a construção de uma identidade para o ensino médio deveria levar em consideração a inserção na vida social, contribuindo com “o aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos de modo que o cidadão tenha condições de [...] *planejar o futuro*” (CARNEIRO; MAIA, 2000, p. 26, grifo nosso).

Assim, como consequência do novo modo de produção, deveria se repensar a escola, a fim de se evitar a acentuação dos processos de exclusão, o que significou dentro das reformas o desenvolvimento de competências e habilidades procurando garantir “o pensamento crítico, divergente, a capacidade de interagir e de tomar decisões, entre outros” (CARNEIRO; MAIA, 2000, p. 29).

Prevvia-se também o protagonismo dos alunos no envolvimento com questões relacionadas a problemas da comunidade, que seriam formas de propiciar aprendizagem, dando autonomia às escolas para desenvolver seus currículos com a seleção das competências que lhe fossem caras de acordo com a suas necessidades.

A escola deveria ter o seu projeto próprio voltado para a aprendizagem dos alunos a partir da existência de diretrizes gerais perpassada pela concepção de educação que orienta a reforma. O Projeto Pedagógico de cada unidade passa ser integrante de um projeto maior, o Projeto Escolar, tendo a sua elaboração baseada na detecção das necessidades do alunado (CARNEIRO; MAIA, 2000, p. 43).

Tais necessidades deveriam ser verificadas a partir de um diagnóstico prioritário que consiste no que os alunos sabem, do que precisam saber, os seus interesses e as exigências da sociedade no momento histórico em que vivem (CARNEIRO; MAIA, 2000).

Esse novo projeto proclamava que o ensino médio deveria privilegiar a interdisciplinaridade, o protagonismo dos alunos, a desvinculação da ideia de memorização dos conteúdos para o trabalho a favor do desenvolvimento de competências, envolvendo problemas reais da comunidade, enfatizando que a educação é um instrumento ideológico e que sua autonomia é relativa diante da sociedade, porém, mesmo imerso em uma sociedade

liberal, “[...] não há que se tirar a possibilidade das ideias ligadas ao liberalismo serem discutidas ou questionadas” (CARNEIRO; MAIA, 2000, grifo nosso).

Ao analisar os efeitos da reforma realizada durante o governo FHC, Zibas (2005) constatou a quase impossibilidade de concretização da mesma, já que diversos fatores constituíam entraves à sua aplicação. Entre os fatores, ela cita o desconhecimento do teor da reforma por parte dos professores; a falta de estrutura das unidades escolares; a necessidade de adequação da carga horária dos professores; a introdução das novas disciplinas, o que constituiu voltar o pensamento para as mudanças a partir de um viés estritamente administrativo; as dificuldades de diálogo entre os professores de uma mesma área, mesmo em reuniões, sendo fruto do trabalho docente em várias escolas ao mesmo tempo.

Os resultados da reforma dentro da relação de propostas oficiais e a precariedade material e política dos processos de implementação guarda uma equiparação com a “pretensiosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau” (ZIBAS, 2005, p. 28).

2.5 O ensino médio integrado no governo popular: ruptura ou continuidade?

Luiz Inácio Lula da Silva chegou ao poder após três tentativas de se eleger presidente do Brasil (1989, 1994 e 1998), através de uma aliança que compreendia partidos tradicionais de esquerda, como o PT, PCdoB e PCB, o Partido da Mobilização Nacional (PMB) de pequena expressão e o Partido Liberal (PL), um partido de ordem liberal. A partir desse momento o PT tem um aumento significativo em sua presença no Congresso, disputando assim a posição de partido com maior representatividade no Legislativo Federal. Nas eleições de 1998, o PT elegeu 11,3% dos deputados federais, saltando para 17,7% em 2002 (MOTTA, 2008).

A fim de desconstruir a imagem tradicionalmente ligada ao sindicalismo, linha política mais resistente e um léxico ligado ao socialismo, e para garantir o apoio de grupos que tradicionalmente rejeitavam políticos ligados a movimentos sociais e setores sindicais combativos, o PT publicou o documento *Carta ao Povo Brasileiro*, buscando evidenciar a sua intenção de promover o desenvolvimento econômico se aproximando do grande capital. Como prova disso, o candidato a vice-presidente em sua chapa foi José Alencar (PL), um grande empresário do ramo têxtil do estado de Minas Gerais.

O período que compreende os dois mandatos do Presidente Lula (2003-2007 e 2008-2010) foi caracterizado por alguns rompimentos com o modelo de ensino médio vigente durante o governo FHC, porém com algumas continuidades representadas pelas políticas focais, com o envolvimento do setor privado, o que serviu de sustentação ao modelo e estrutura de educação concebida pelas diretrizes neoliberais para a educação.

O Decreto nº 5.154/04 readmitiu no conjunto de escolas médias a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional, porém, tal medida deixou a critério das escolas e dos sistemas de ensino a adesão ou não a este modelo (DUARTE; MELO, 2011).

Esta medida limitou a uma parcela da carga horária as experiências voltadas para integração entre o ensino médio e profissional, já que a lei nacional não lhe dá a atribuição primária na oferta desta modalidade de ensino.

Inicialmente, este tipo de ensino integrado foi oferecido mediante a realização de parcerias com o setor privado ou através de programas-piloto, marcados por problemas como a insuficiência ou até inexistência de quadros próprios, imprimindo assim uma situação de “provisoriedade e de precariedade” às ações (DUARTE; MELO, 2011, p. 234).

Ciavatta *et al.* (2005) destaca que as primeiras ações no sentido de fazer a junção entre o ensino médio e ensino profissional mediante decreto sinalizava a impossibilidade de se alterar o texto da LDB, como também de se criar uma lei específica para o ensino profissional, que teria grandes chances de ser arquivada. Porém, estas modificações que deveriam seguir o decreto ocorreram no sentido de reforçar a fragmentação entre educação básica e profissional.

Não houve, portanto, nos primeiros anos de governo, a efetivação deste desenho para o ensino médio. Algumas ações e programas do governo federal que foram criados após o decreto promoveram a aproximação da educação pública com terceiro setor e o distanciamento de um projeto unificado de educação.

Segundo Frigotto e Ramos (2017), este decreto é exarado após grande discussão com a classe dominante e grupos defensores do antigo modelo de educação profissional de nível médio. Mesmo tendo sido uma promessa de campanha do governo Lula, o referido decreto amplia para 50% o mínimo de vagas em ensino médio integrado a ser destinado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Porém, a resistência empreendida não permitiu com que houvesse de fato um rompimento com a separação formal entre ensino médio e ensino técnico, permitindo ainda a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. A experiência então ficou restrita, sobretudo, à Rede Federal de Educação.

Após três dias de publicação do Decreto nº 5.15/04, o governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, ocorrendo também a reestruturação do MEC, mantendo a educação profissional separada do ensino médio, ficando este na Secretaria de Educação Básica (CIAVATTA *et al.*, 2005).

O Programa Escola de Fábrica consistia em uma proposta de educação profissional voltada a jovens de 16 a 24 anos matriculados na educação básica (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado) cujas famílias tivessem renda *per capita* de até um salário mínimo.

O investimento previsto pelo governo para ser investido no programa foi a quantia de 25 milhões de reais, oriundos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que deveria ser destinado à criação de 560 escolas em 2005. Estas escolas seriam organizadas por unidades gestoras como ONGs, instituições públicas e outras, tendo a prerrogativa de implantar unidades de ensino em empresas, oferecer orientação técnico-pedagógica e certificar os alunos.

Ao ressaltar as pretensões do Programa Escola da Fábrica, Ciavatta *et al.* (2005) reforça o seu caráter de preparo estrito ao trabalho nos moldes do capitalismo:

No fundo, esta política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para divisão social do trabalho (CIAVATTA *et al.*, 2005, p. 1104).

Durante o segundo mandato do presidente Lula são criadas normas e desenvolvidos programas e medidas em relação ao ensino médio, possuindo algumas variações com relação ao primeiro mandato, porém, de forma geral o que se verifica é a continuidade à política já iniciada, enfatizando a melhoria destes tipos de ensino (DUARTE; MELLO, 2011).

Podemos evidenciar neste mandato a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) através da Lei nº 11.892/2008 e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica, ofertando educação profissional de nível básico e superior.

Com a oferta de cursos profissionais concomitantes, sequenciais ao ensino médio regular, os IF passaram também a oferecer o ensino médio integrado ao ensino profissional, constituindo a instituição federal responsável pela concretização do modelo instituído pelo decreto de 2004 de forma público-estatal.

Mesmo com a instituição da rede voltada para a oferta de parte de suas vagas para o ensino médio integrado, a efetivação desta perspectiva, conforme contida no decreto

elaborado por quadros técnicos do Ministério da Educação (MEC), se apoiou “[...] na concepção de uma educação e caráter integrado, politécnico, omnilateral, no sentido que lhe emprestaram tanto Marx quanto Gramsci [...]” (FERRETTI, 2011, p.797) e não ocorreu tal como disposto no documento.

O autor concluiu que, em linhas gerais, a criação desta cultura verificada no IF e que se constituiu como um entrave à aplicação da perspectiva de integração entre o ensino geral e profissional:

[...] decorre das demandas dos setores produtivos e de serviços que constituem a forma de produção capitalista, a qual determina não apenas o desenvolvimento de inovações tecnológicas, como também uma particular sociabilidade, e nesse sentido, expectativas sociais, culturais e econômicas em relação à educação (FERRETTI, 2011, p. 801).

Outras iniciativas foram desenvolvidas neste período com relação ao ensino médio. Podemos citar entre elas a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, aprovada pelo Congresso Nacional, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade, vista no meio educacional como a democratização do acesso ao ensino médio, porém alvo de críticas devido à restrição da obrigatoriedade a uma faixa etária específica (DUARTE; MELO, 2011).

Medidas como a reelaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o tratamento dispensado pelo governo com relação à questão do protagonismo juvenil foram seguidas de diversas políticas voltadas à juventude.

O ENEM, a partir de 2009, passou a ter como característica a indução da organização curricular do ensino médio, sendo um vestibular unificado para o ingresso nas universidades federais, além de certificar jovens e adultos e ser aceito para verificação do desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior.

A partir de 2005 teve início a institucionalização das políticas para juventude no Brasil com a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude; do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); do Programa Universidade Para Todos (PROUNI); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI); os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude.

Houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído em 2007 com vigência até 2020, tendo sido criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2000.

O FUNDEB consiste em um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, em um total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, 2018).

A partir da instituição deste fundo, o ensino médio passa a usufruir de seus recursos, visto que ele se direciona a toda educação básica.

Outros programas voltados a realizar mudanças no ensino médio, a fim de garantir a ampliação de seu atendimento e a diminuição de problemas como as altas taxas de evasão, repetência e defasagem entre idade/série serão verificados no governo Dilma, ao qual trataremos na próxima seção.

3 O REFORMISMO DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO DILMA E OS PRENÚNCIOS DO GOVERNO TEMER

Dilma Rousseff chegou à presidência da república através das eleições gerais de 2010 com um conjunto de propostas direcionadas à continuidade das ações desenvolvidas durante o governo Lula, sobretudo no sentido de garantir o fortalecimento da soberania econômica do país, diferenciando-se das políticas implementadas no governo Cardoso.

Em dois documentos contendo as propostas de Dilma e que serão analisados neste trabalho, se encontra um lançado na ocasião do registro de sua candidatura no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), elaborado exclusivamente por membros do PT e um segundo lançado durante o segundo turno das eleições, intitulado “Os 13 compromissos programáticos para debate na sociedade brasileira”, apresentado em nome da comissão do programa de governo da coligação “Para o Brasil Seguir Mudando”.

A coligação era formada por diversos partidos de diferentes espectros ideológicos e histórias em sua atuação parlamentar. Faziam parte, além do PT: PMDB, PDT, PCdoB, Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido Republicano (PR), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Cristão (PTC) e Partido Trabalhista Nacional (PTN).

Em ambos estavam presentes propostas que tinham como diretrizes gerais o crescimento econômico, o combate às desigualdades sociais, a geração de emprego, o investimento em ciência e tecnologia e a ampliação do consumo, todos eles como continuidade ao governo Lula.

O modelo de desenvolvimento econômico bastante propagado pela campanha de Dilma é resultante de um período em que o Brasil alcançou a melhoria de alguns índices na economia, reverberando no aumento do poder de compra da população, puxado pela dinâmica internacional da economia, sobretudo durante o segundo governo Lula.

Mesmo em meio à adoção de uma conduta neoliberal no campo econômico, orientada pelos organismos econômicos internacionais, através da manutenção da ortodoxia econômica herdada do governo Cardoso, com o estabelecimento de uma política macroeconômica voltada para garantia do alcance das metas de inflação, a poupança em favor do superávit primário e a política de câmbio flutuante, tais medidas foram ofuscadas diante da atuação progressiva do Estado na oferta de programas sociais, na amortização dos impactos da crise econômica internacional de 2008/2009, no aumento real do salário mínimo, além da valorização internacional do mercado de commodities. (PINTO; TEIXEIRA, 2012).

Essas ações passaram a conferir aos governos populares do PT uma imagem de responsáveis pela introdução de um “novo período de desenvolvimento” em que o Brasil teria entrado, sendo cunhado o termo *neodesenvolvimentismo* para se referir a ele.

Entre os economistas que sustentavam a ideia de novo ciclo de desenvolvimento durante os governos petistas, reivindicou-se para eles a concepção de um modelo econômico que buscava conciliar alguns pontos entendidos como positivos no neoliberalismo, como o compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca pela competitividade internacional e ausência de qualquer tipo de resistência ao capital internacional aliado a algumas características do desenvolvimentismo dos anos 1950 e 1960 no Brasil, entre elas o crescimento econômico, a industrialização, o papel regulador do Estado e a sensibilidade social, partindo do pressuposto que o crescimento econômico constituiu-se de um elemento-chave para o enfrentamento das desigualdades sociais, colocando crescimento e desenvolvimento como fenômenos indiferenciados, determinando-se o que seria uma terceira via de desenvolvimento (SAMPAIO JÚNIOR, 2012).

Ao se apresentar esta “nova fase de desenvolvimento”, seus defensores deixaram de lado questões de ordem estrutural que estão presentes na organização econômica e social brasileira, se baseando apenas em uma série de resultados positivos na economia como uma conquista substancial e solidificada. Tal aparência se expressa em levar em consideração questões inerentes à própria posição do Brasil enquanto uma nação situada na periferia do capitalismo, além de outros condicionantes, sem considerar a incompatibilidade entre os ditames neoliberais e a existência de um ciclo de desenvolvimento sustentado, que assegure transformações sociais irreversíveis:

Na prática a terceira via torna-se uma espécie de versão *ultra light* da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro. O diferencial do neodesenvolvimentismo se resume ao esforço de atenuar os efeitos mais deletérios da ordem global sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social. Não se questiona a possibilidade de a igualdade social e a soberania nacional serem simplesmente antagônicas com a estabilidade da moeda, a busca incessante da competitividade internacional, a liberalização da economia (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 630).

Dilma, durante o seu primeiro governo, deixa de seguir rigorosamente o receituário neoliberal, fazendo frente aos efeitos da crise internacional do capitalismo de 2008. O abandono teve como consequências a redução dos juros dos bancos públicos e a cobrança da

própria presidente sobre a redução os juros praticados pelos bancos privados e dos seus *spreads bancários* ⁴ (PINTO; TEIXEIRA, 2012).

O motivo da adoção dessas medidas não era decorrente da personalidade de Dilma, mas estava ligada às mudanças em curso naquele período, que ocorriam tanto em âmbito nacional quanto mundial, e que permitiu maior autonomia do Estado com relação à elite bancária-financeira. Assim, “[...] começaram a aparecer fissuras na hegemonia da fração bancária-financeira em decorrência tanto do fortalecimento de outras frações (segmentos exportadores e de parte da indústria nacional) como dos efeitos econômicos e ideológicos da crise financeira internacional” (PINTO; TEIXEIRA, 2012, p. 935).

Mudanças como o aumento do consumo interno e a valorização da produção de produtos primários permitiu com que outros grupos pudessem usufruir da posição de destaque assumida dentro do cenário econômico nacional naquele momento, porém sem o exercício pleno da hegemonia do poder por nenhum deles.

Com relação à industrialização, essa não foi impulsionada de maneira tão significativa dentro do que se atribuiu como novo padrão de crescimento da economia brasileira, mesmo diante do aumento do consumo interno e dos programas de transferência de renda:

Especialmente em 2010/2011, entretanto, os limites ao modelo de crescimento baseado no mercado interno e na redistribuição da renda, combinado com a manutenção de juros elevados e apreciação cambial, mostraram-se claros. Observa-se um tipo de crescimento com elevação do consumo das famílias, mas com baixo dinamismo industrial, caracterizado externamente por uma acoplagem passiva às cadeias produtivas asiáticas que puxa para a reprimarização da pauta exportadora e para a especialização regressiva da estrutura produtiva. O consumo cresce sem expansão da produção industrial devido ao vazamento da renda para o exterior com o aumento das importações de manufaturas e desarticulação das cadeias produtivas domésticas (aumento do conteúdo importado). Consequentemente, reduz-se o poder multiplicador das políticas sociais de transferência de renda e aumento do salário mínimo (PINTO; TEIXEIRA, 2012, p. 935).

Na campanha de 2014, o plano de governo lançado para reeleição de Dilma através da coligação “Com a Força do Povo”, que além do PT, mantinha a coligação das eleições de 2010: PMDB, PR, PRB, PCdoB e PDT, além de se coligarem o Partido Social Democrata (PSD), o Partido Progressista (PP) e o Partido Republicano da Ordem Social (PROS).

Recebeu destaque no plano a necessidade de acabar com problemas estruturais do país que impediam o seu desenvolvimento, a fim de garantir que não haja retrocessos nas conquistas obtidas pelos governos do PT. Essas possibilidades de transformações eram vistas

⁴ Spread bancário é a diferença entre os juros que o banco paga para captar os recursos, quando se empresta dinheiro ao banco por meio da poupança e de renda fixa e os juros que esse mesmo banco cobra para emprestar dinheiro em um empréstimo ou financiamento.

como uma forma de inaugurar “um novo ciclo de mudanças” (PROGRAMA DE GOVERNO DILMA ROUSSEFF, 2014).

Para que este novo ciclo fosse inaugurado, havia a previsão de estruturar o governo em três pilares principais: a solidez econômica, a amplitude das políticas sociais, que estavam incorporados ao governo e a competitividade produtiva, pilar acrescentado naquela campanha.

A competitividade produtiva era apresentada como um pilar de destaque pelo documento, objetivando o crescimento econômico do país através da inserção da população no mercado consumidor, característica do neodesenvolvimentismo, além de indicar investimentos no incremento do setor produtivo:

A competitividade produtiva será atingida por meio de investimentos em produção e consumo de massa, investimentos em infraestrutura social e econômica, na construção de um Brasil sem burocracia e nas áreas de educação, ciência, tecnologia e inovação, construindo uma sociedade do conhecimento. Esse novo pilar trará avanços ainda maiores na melhoria da infraestrutura e dos serviços públicos, na desburocratização do nosso país, na ampliação e efetivação do crédito, na melhoria da qualidade do emprego, no estímulo continuado ao empreendedorismo, no desenvolvimento tecnológico e no aumento da produtividade da nossa economia (PROGRAMA DE GOVERNO DILMA ROUSSEFF 2014, p. 6).

Sua vitória nas urnas diante do candidato do PSDB, Aécio Neves, ocorreu em um ambiente já bastante conturbado, com uma forte mobilização social em torno da candidatura de Aécio como representante dos anseios da classe média e contrário à corrupção cometida por alguns integrantes dos quadros dos governos Lula/Dilma, tendo como reforço a exposição midiática que ganhou a operação Lava-Jato, se juntando a fatores de ordem econômica que afetavam alguns interesses da classe média, o que se somou a questões de distinção de classe:

Além da disputa crescente por um número menor de empregos bem remunerados, as camadas médias tradicionais experimentaram ao longo do tempo mais concorrência por rede de infraestrutura (como aeroportos, rodovias e avenidas) e serviços (como educação e saúde) que consideravam exclusivos, experimentando perda de status social e ameaça à pretensão de distinção cultural (BASTOS, 2017, p. 35).

Havia também a compreensão por parte da classe média insatisfeita com o governo Dilma, o direcionamento de seus impostos para garantir gastos sociais voltados a uma parte específica da população e a compreensão do aparelhamento do Estado com políticos corruptos e socialistas mantidos com eles. Tudo isso em um contexto em que o encarecimento dos serviços privados não eram supridos pela melhoria e expansão dos serviços públicos (BASTOS, 2017).

Em contraposição ao primeiro governo Dilma, em que houve certa “flexibilização” na política econômica tradicionalmente adotada por países adeptos do receituário neoliberal, seu segundo mandato foi marcado pela adoção de uma política de austeridade econômica, intensificando a sua aproximação com o mercado financeiro, indicando para cargos de primeiro escalão representantes de bancos privados, como o caso de Joaquim Levy, que foi nomeado Ministro da Fazenda e que fazia parte do quadro de executivos do Banco Bradesco.

Essas medidas de austeridade consistiram em ajustes fiscais e monetários implementados de forma repentina, executando uma agenda empresarial e conservadora que não conseguiu, como esperado, atrair para o governo o apoio destes grupos. Ao contrário, reduziu a lucratividade, afastou o pequeno apoio da classe empresarial ainda existente e da própria tradicional base eleitoral do PT:

Em um momento de ampliação de conflitos sociais e políticos, e em uma fase de desaceleração do ciclo econômico, o governo preferiu realizar políticas que, teoricamente, apaziguariam a insatisfação empresarial, ainda que prejudicassem seus próprios aliados na base. O resultado foi o oposto do esperado: além de aprofundar a recessão e o afastamento empresarial, a virada na política econômica alienou parte da população para quem era verossímil a acusação de “estelionato eleitoral” (ou mesmo “tração”) feita pelos grandes meios de comunicação e pela oposição partidária (BASTOS, 2017, p. 5).

A perda de apoio parlamentar ao longo do mandato, a existência de problemas econômicos e a forte resistência que setores da sociedade como a classe média e membros dos setores financeiro e empresarial já tinham ao governo do PT, sobretudo a partir do primeiro mandato de Dilma, se acentuando ainda mais no segundo mandato, fez como que fosse criado um ambiente de pouca governabilidade.

Sua baixa governabilidade pode ser notada na perda de apoio no Congresso Nacional, que aumentou ao longo de menos da metade do segundo governo, cumprido a partir de janeiro de 2015. Neste ambiente é realizado o pedido de impeachment da presidente.

O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em dois de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Na justificação para o pedido, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso (BRASIL, 2016).

Com a duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma.

Após o impeachment sofrido por Dilma Rousseff, assumiu o poder o seu vice-presidente filiado ao PMDB, Michel Temer, sendo de forma provisória enquanto transcorria o processo de impeachment, a partir de 12 de maio de 2016, e definitivamente a partir de 31 de agosto do mesmo ano.

Durante o governo provisório, o governo Temer agiu de forma rápida para aprofundar as medidas de reajustes fiscais voltadas ao cumprimento do receituário neoliberal para a contenção de crises econômicas próprias do capitalismo.

Entre as suas principais ações, foram tomadas medidas para contenção de gastos públicos e de transferência dos bens públicos para a iniciativa privada. Assim, podemos destacar o envio do projeto do teto de gastos para o legislativo, o cancelamento de nomeações para empresas estatais e fundos de pensões, o cancelamento de novas bolsas do programa Ciências sem Fronteiras para estudantes de graduação, além de uma Medida Provisória (MP) que facilitava concessões de empresas públicas e parcerias com o sistema privado (AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Medidas dessa natureza já eram previstas em um documento da Fundação Ulysses Guimarães, vinculada ao PMDB, publicado no ano de 2015, intitulado *Uma Ponte para o Futuro*.

Em meio a um período marcado pelo aprofundamento da crise capitalista no Brasil, que teve como consequências o aumento de problemas sociais, como a alta do desemprego, e diante do acirramento das disputas dentro do plano político-partidário, intensificado com as eleições de 2014, o documento colocava como caminho a ser seguido para a superação dessas questões a adoção de medidas de contenção de gastos, orçamento enxuto, flexibilização da legislação trabalhista e das obrigações constitucionais, sobretudo com relação a gastos sociais. Este seria o caminho a ser trilhado para “[...] preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos”. Todas essas ações eram apresentadas como uma “[...] necessidade, e quase um consenso, no país” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 3).

Destaca-se também a necessidade de reformas estruturais “a fim de levar o Brasil à retomada de seu desenvolvimento”, como as reformas fiscal, orçamentária e previdenciária. Para tanto, se faria necessária uma coesão legislativa para atingir este fim, o que não ocorria naquele momento do governo Dilma:

Nossa crise é grave e tem muitas causas. Para superá-la será necessário um amplo esforço legislativo, que remova distorções acumuladas e propicie as bases para um funcionamento virtuoso do Estado. Isto significará enfrentar interesses organizados e fortes, quase sempre bem representados na arena política (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 5).

Os gastos públicos são apontados no documento como um dos maiores alçozes do desequilíbrio fiscal, contribuindo para as incertezas econômicas que pairavam sobre o país.

Contraditoriamente, as vinculações constitucionais com gastos sociais, como saúde e educação, são reconhecidas como responsáveis por avanços nessas áreas após a Constituição de 1988, mesmo que comprometendo a autonomia orçamentária:

As despesas públicas primárias, ou não financeiras, têm crescido sistematicamente acima do crescimento do PIB, a partir da Constituição de 1988. Em parte estes aumentos se devem a novos encargos atribuídos ao Estado pela Constituição, muitos deles positivos e virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social. Nestes casos, o aumento das despesas públicas foi uma escolha política correta e que melhorou nossa sociedade (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 6).

Esta constatação não foi suficiente para que tanto a saúde quanto a educação fossem apontadas como áreas cujo orçamento possuía vinculação constitucional, inviabilizando a flexibilização orçamentária e levando a aplicação rígida de recursos, mesmo quando o valor das arrecadações sofriam oscilações negativas:

[...] é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 9).

Defendeu-se a adoção de um orçamento impositivo, onde o valor a ser destinado a cada área seria previamente definido nas discussões orçamentárias de cada ano. Após definido, deveria ser executado durante o ano. Deixaria de se destinar uma porcentagem já estabelecida de recursos, ficando livre ao Congresso para decidir sobre eles:

Para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para o impasse e a estagnação, precisamos de novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações e a implantação do orçamento inteiramente impositivo. A despesa orçada terá que ser executada, sem ressalvas arbitrárias, salvo em caso de frustração das receitas, caso em que se aplicarão às despesas um limitador médio, com índices previamente aprovados pelo Congresso podendo ser variáveis, mas produzindo sempre uma redução final suficiente para o equilíbrio, ao longo do ciclo econômico (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 9).

Parte dessa agenda foi cumprida durante o seu mandato sob a aprovação do mercado financeiro e da grande burguesia.

A Emenda Constitucional nº 95 de 2016 ou PEC da morte, conforme ficou conhecida pelos seus opositores, fixou a contenção dos gastos públicos por vinte anos, onde os valores a serem aplicados em uma determinada área deveriam ser reajustados somente com base nos índices de inflação do ano anterior, sem ganho de aumento real.

Foi aprovada a Lei nº 13.467 de 2017 que instituiu a Reforma Trabalhista. Sob a justificativa de modernizar as relações trabalhistas e adequá-las às novas necessidades do mercado de trabalho, a reforma instituiu mudanças que abarcaram questões como jornada de trabalho, férias, compensação de horas, pagamento de horas extras e salários.

Os resultados dos ajustes neoliberais do governo mantiveram a escalada da queda dos investimentos sociais que já vinham desde o governo Dilma, não resolvendo problemas como o desemprego e inflando ainda mais a dívida pública.

Os investimentos feitos pelo MEC vinham em uma decrescente desde 2014, atingindo o seu pico em 2017, quando os gastos totais com educação pelo MEC caíram 6,8 bilhões de reais com relação ao ano anterior, passando de 112,4 para 105,6 bilhões. Entre os anos de 2014 e 2018, os gastos totais do ministério caíram de 117,3 para 103,5 bilhões de reais. Durante os dois últimos anos da gestão Temer, 2017 e 2018, os investimentos totais do MEC foram de 105,6 e 103,5 bilhões de reais, respectivamente (BRASIL, 2019, p. 1).

Os gastos públicos com investimentos em diversos setores diminuíram com a política de controle de gastos implantada pelo governo, o que não impediu o aumento da dívida pública. Entre maio de 2016 e agosto de 2018, o déficit primário⁵ acumulado em 12 meses caiu de 2,5% para 1,3% do PIB, havendo também no mesmo período a queda do déficit nominal⁶ de cerca de 10% para 7,5% do PIB. Já a dívida pública saltou de 39,2%, em maio de 2016, para 52% do PIB em fevereiro de 2018, isto é, a elevação de 32,6% acumulados em 21 meses ou 1,4% ao mês (POCHMANN, 2018).

A reordenação dos gastos públicos acabaram beneficiando setores específicos, sobretudo:

⁵ O Déficit Primário acontece quando um país não consegue gerar recursos que superem seus gastos durante um período. Então, ao fechar o balanço do ano, o país acaba reconhecendo que gastou mais do que arrecadou. O Déficit Primário exclui o pagamento dos juros da dívida no seu cálculo, no caso brasileiro uma das grandes despesas da nação é excluída. O Déficit Público pode ser demonstrado por meio de uma porcentagem do PIB.

⁶ No cálculo do Déficit Nominal, além das receitas e despesas, são considerados os gastos com os juros da dívida e suas eventuais correções. O Déficit Nominal mostra o cenário das contas públicas de um país deficitário.

(...) detentores privados da dívida pública, impondo simultaneamente o desembarque dos pobres das políticas públicas, o desmonte das áreas sociais (saúde, habitação, educação, assistência e outras), da infraestrutura (estradas, portos, aeroportos e outras) e dos investimentos na economia (PCHMANN, 2018, s/p).

3.1 O ensino médio entre a democratização e a mercantilização: breve balanço das políticas de ensino médio regular e profissional no período de 2010 a 2016

Na primeira campanha de Dilma Rousseff à presidência, a atenção para a área da educação foi apontada como uma das grandes heranças do governo Lula, na medida em que os programas educacionais foram considerados no documento de propostas de sua coligação, um elemento de “inclusão social” (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010).

Nos dois documentos programáticos de campanha analisados, se enfatizou a criação do FUNDEB, do piso salarial nacional para os professores de educação básica, do PROUNI e da expansão do número de unidades de universidade federais e de Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFT).

Nas diretrizes para o Programa de Governo da candidata, elaboradas especificamente pelos quadros do Partido dos Trabalhadores, foram elencadas entre as prioridades da futura gestão questões que vão desde creche até a pós-graduação:

A sociedade que se está constituindo é uma sociedade do conhecimento. Para alcançá-la e garantir condições de competitividade global será necessário: a) erradicação do analfabetismo no país; b) garantir a qualidade da educação básica brasileira; c) promover a inclusão digital, com banda larga, produção de material pedagógico digitalizado e formação de professores em todas as escolas públicas e privada no campo e na cidade; d) expandir o orçamento da educação, ciência e tecnologia e melhorar a eficiência do gasto [...] (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE DILMA ROUSSEFF, 2010, p. 8).

A ideia de sociedade do conhecimento, colocada na proposta de Dilma como “uma sociedade que se pretende construir”, é algo recorrente dentro das proposições de concepções educacionais que se colocam como “alinhadas com as necessidades do século XXI”, diante da forma efêmera em que ocorrem as mudanças e da grande disponibilidade de informações aos estudantes.

O discurso em defesa da sociedade do conhecimento tem como base a preparação para viver em uma sociedade dinâmica, de conhecimentos provisórios dada a pouca duração que a verdade apresentada por um conhecimento possui, em oposição aos conhecimentos transmitidos dentro de um modelo de educação tradicional, considerado como resultante de

uma sociedade estática nas quais “[...] a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações [...]”. Na sociedade do conhecimento torna-se um imperativo sua adequação ao novo modelo de ensino, fora isso, o indivíduo estaria fadado “[...] ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos [...]” (DUARTE, 2008, p. 10).

A sociedade do conhecimento não representa a existência de uma nova sociedade, mas ela é resultante das mudanças sofridas pelo capitalismo entre o final do século XX e início do século XXI, mantendo a essência. Segundo Duarte (2008), a chamada sociedade do conhecimento consiste em uma ideologia produzida pelo capitalismo, sendo responsável por cumprir uma função ilusória na sociedade capitalista contemporânea. A função seria a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação do capitalismo.

O documento também faz alusão ao aumento do orçamento direcionado à ciência, tecnologia e educação, porém com maior eficiência do gasto. Tal perspectiva de eficiência dos gastos está inserida dentro da perspectiva em que a educação, mais especificamente a escola enquanto núcleo onde ocorrem as atividades do dia a dia da educação formal, se transforma em uma organização empresarial.

Gentili (1996) assemelha o modelo de racionalização da educação no neoliberalismo ao funcionamento das redes de *fast-food* onde, sob a visão dos homens de negócio, a mercadoria deveria ser produzida com rapidez, seguindo rigorosas normas de eficiência e produtividade. Assim, a educação, por adotar este modelo baseado nas concepções empresariais, onde se deve “produzir mais com menos” aplica o conceito de Gentili, a *mcdonaldização* da educação, em referência ao sistema de funcionamento da multinacional de *fast-foods*.

O ensino para juventude, apresentado em seu programa de governo, fez uma forte referência a investimentos na educação profissional e em ciências e tecnologia, além de buscar a criação de um Sistema Nacional de Articulação de Educação e o investimento em educação superior pública através da expansão de unidades, porém sem deixar de lado a garantia de qualidade das instituições privadas:

e) consolidar a expansão da educação profissional por meio da rede de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia; f) tornar os espaços educacionais lugares de produção e difusão da cultura; g) construir o Sistema Nacional Articulado de Educação de modo a redesenhar o pacto federativo e os mecanismos de gestão; h) aprofundar o processo de expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado; i) ampliar programas de bolsas de estudos que

garantam a formação de quadros em centros de excelência no exterior, capazes de atrair estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros para o Brasil; j) dar prosseguimento ao diálogo com a comunidade científica, como fator fundamental para definir as prioridades da pesquisa no país. k) fortalecimento da política de educação do campo, e ampliação das unidades escolares assegurando a educação integral e a profissionalização (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE DILMA ROUSSEFF, 2010, p. 8).

No plano de governo apresentado no segundo turno das eleições há uma seleção das propostas que deveriam ser apresentadas com relação ao documento no primeiro turno, mais amplo e detalhado. São inclusos neste segundo plano a apresentação de números positivos do governo Lula no campo da economia e a realização de abordagens a questões mais voltadas à realidade perceptível do eleitor. Nas propostas para educação são excluídas questões como a repactuação das responsabilidades entre os entes federados, que representa a relação financeira e pedagógica entre União, estados e municípios, como também a questão do fortalecimento da política de educação do campo:

Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento. Será garantido aos brasileiros – especialmente aos jovens – acesso a uma escola de qualidade, **que combine ensino e capacitação para o trabalho**. O governo Dilma expandirá e melhorará o ensino público e cuidará da educação da pré-escola à pós-graduação. Nas suas atribuições específicas, dará continuidade à ampliação e à qualificação da educação superior. Mais universidades públicas, mais campi e extensões universitárias garantirão a ampliação das matrículas. Mais verbas para estimular as pesquisas e fortalecimento da pós-graduação, que será expandida a todas as regiões do país. A experiência do Prouni será potencializada, permitindo as mais estudantes de baixa renda ingressar na universidade. **O projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) será ampliado. As cidades polo ou com mais de 50 mil habitantes possuirão, pelo menos, uma escola técnica** (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 13, grifos nossos).

Há uma forte alusão à formação em uma perspectiva voltada para o preparo da juventude para o trabalho, na medida em que se busca a ampliação do número de escolas federais profissionais em cidades menores, além de entender uma “escola de qualidade” como aquela que combine ensino e capacitação para o trabalho a partir da compreensão de que formação geral e preparo para o trabalho são coisas distintas. Ressalta-se também a expansão do ensino e da pesquisa em instituições públicas, ao lado da ampliação do ProUni, direcionado ao ingresso de estudantes de baixa renda, neste caso, no ensino privado.

As políticas direcionadas à formação de professores e o piso nacional salarial para educação aparecem no documento como uma forma de alcançar o incremento da qualidade em todos os níveis educacionais, tudo através da cooperação entre União, estados e municípios (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE DILMA ROUSSEFF, 2010).

No trecho em que são mencionados os planos de investimentos em infraestrutura, se faz alusão à atuação compartilhada entre poderes públicos e sociedade civil, frente à já mencionada racionalização dos gastos:

O Governo Federal assumirá a responsabilidade da criação de 6 mil creches e pré-escolas e de 10 mil quadras esportivas cobertas. Será estabelecida uma articulação entre políticas educacionais, de esporte e cultura. Uma ampla mobilização – envolvendo poderes públicos e sociedade civil – terá como objetivo a erradicação do analfabetismo (COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO, 2010, p. 13, grifos nossos).

Uma proposta que foi ventilada por Dilma, porém que não constava nos documentos que continham o seu plano de governo, foi a possibilidade de concessão de bolsas de estudos custeadas pelo governo federal para estudantes do ensino médio em escolas privadas.

Em uma entrevista concedida a uma rádio da cidade de Londrina, interior do Paraná, Dilma disse ter entre as suas propostas a implantação de uma espécie de “ProUni da educação” (G1, 2010).

Com a apresentação dos resultados do ENEM de 2009 na mesma data da entrevista, evidenciando grandes diferenças entre escolas privadas e públicas, onde entre as dez melhores escolas em desempenho no exame, nove eram privadas e apenas uma era pública de administração federal e entre as dez piores escolas em desempenho, todas são unidades públicas estaduais, Dilma apontou alguns meios para resolução dos maus resultados da educação pública no exame.

Entre esses meios estava a qualificação do professor e a oferta de melhores salários para os profissionais. Além disso, a candidata fez menção ao aumento do número de estudantes em escolas privadas como forma de melhorar o nível dos alunos de ensino médio, utilizando-se do mecanismo de bolsas, à semelhança do ProUni e do financiamento das mensalidades com a utilização de prazos longos e juros baixos (G1, 2010).

A política não se efetivou durante o seu mandato, porém a oferta de vagas de ensino superior através do ProUni e a realização de parcerias entre instituições públicas e privadas de ensino médio, através do intercâmbio de experiências pedagógicas, marcam a aproximação e muitas vezes a interpenetração entre público e privado na educação durante os governos populares do PT.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é uma das ações que preveem esta aproximação entre público e privado. Voltado ao atendimento de escolas de ensino médio não profissional que apresentassem ações curriculares inovadoras, o programa, instituído em

2009, consistia na oferta de apoio financeiro para desenvolver a melhoria e a expansão do ensino médio buscando o incentivo “[...] ao diálogo entre a escola e os sujeitos e jovens [...]” como a promoção da autonomia intelectual dos estudantes e a realização de aprendizagens significativas (BRASIL, 2009, p. 52).

O ProEMI previa parcerias entre as instituições federais, redes estaduais de ensino, escolas profissionalizantes do sistema S, além da previsão da criação de uma rede de intercâmbio com experiências inovadoras relacionadas ao ensino médio entre escolas públicas e privadas.

O trabalho de coordenação do ProEMI envolvia a União e as Secretarias Estaduais de Educação, ficando a cargo destas a seleção das escolas participantes baseando-se em diretrizes fixadas através de resoluções produzidas pelo MEC (BRASIL, 2011, p. 7).

Em 2011, através de um documento norteador sobre a organização e implantação do programa, foram expostos os critérios a serem observados pelas escolas que quisessem participar com a reforma de seus currículos através do Projeto de Reformulação Curricular (PRC). Entre os critérios estava a ampliação progressiva de sua carga-horária; atividades práticas em espaços diferenciados, como laboratórios de ciências e matemática; fomento a atividades artísticas, corporais e que envolvam a cultura digital; oferta de atividades optativas que poderiam se estruturar em disciplinas ou em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar (BRASIL, 2011).

As ações de reformulação curricular onde ocorreriam as atividades pedagógicas inerentes ao programa estariam organizadas nos chamados Macrocâmpos, que consistiam em um “[...] 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).

A questão orçamentária do ProEMI é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem entre suas atribuições a realização de cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, a indicação orçamentária, os trâmites processuais relativos à formalização, o repasse dos recursos e o acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas. O

valor dos repasses dos recursos às escolas teve a sua base em variáveis como o número de alunos e o tempo de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2011).

Foram criados mecanismos para acompanhar e avaliar a implantação do projeto através da parceria entre a Secretaria de Educação Básica do MEC junto às secretarias estaduais, verificando-se dados relativos ao abandono, evasão, reprovação, além da apresentação de plano de metas para melhorar a qualidade da educação e o registro das estratégias utilizadas pelas unidades escolares para implementação das ações (BRASIL, 2011).

Segundo Silva (2016), no momento da implantação do ProEMI, o programa foi indicado como uma referência para implantação das novas DCNEM, tornando-se o programa de indução das mesmas após a publicação de parecer propondo as diretrizes em 2011. Em 2013 o ProEMI passa a ser um dos eixos principais do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi estabelecido através da Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, que estabelecia a realização de ações estratégicas entre União e estados com vistas na formulação e implantação de políticas visando “[...] elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro em suas diferentes modalidades, orientado pela perceptiva de inclusão de todos que tem direito (BRASIL, 2013).

Além do redesenho curricular proposto no ProEMI, considerou-se como outro eixo estabelecido pelo pacto o investimento na formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino público, cujos cursos tinham seu desenho baseado nas discussões realizadas nos últimos anos entre MEC, secretarias estaduais de educação, entidades representantes da área educacional, universidades, movimentos sociais e o CNE (BRASIL, 2013).

A valorização docente apresentada no pacto como uma questão de formação continuada é colocada junto a um conjunto de políticas pelo MEC pelas secretarias estaduais de educação e estão direcionadas pela superação de alguns desafios apontados no ensino médio:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016 (Emenda Constitucional nº 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade-ano-escola;
- Ampliação da jornada para o Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia de formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores e demais profissionais da escola;

- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química, Inglês) em regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

Ações como o ProEMI e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio estabeleceu mecanismos para superação de problemas apresentados pelo ensino médio brasileiro que envolviam questões como o baixo número de professores de algumas disciplinas, a participação em exames como o ENEM e o baixo estímulo aos estudantes a questões intraescolares, sem levar em consideração a atuação de fatores sociais externos inerentes à própria realidade econômica e social.

3.1.1 O PRONATEC e a transferência da profissionalização para outras mãos

Durante o primeiro governo Dilma foi criado um programa voltado para a profissionalização da população, inclusive de estudantes do ensino médio.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído pela Lei nº 12.513 de 2011, executado pela União, e tinha como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tanto para nível básico quanto para superior, como também para cursos profissionalizantes (BRASIL, 2011).

Entre os seus objetivos estavam:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

O programa tinha como público-alvo estudantes de ensino médio regular e de educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de

transferência de renda e estudantes que já tenham concluído o ensino médio desde que tenham cursado esta etapa de ensino integralmente em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.

As ações para o seu desenvolvimento estavam ligadas ao incentivo para criação de vagas em cursos de ensino profissional e tecnológico em instituições federais e de cursos profissionais em instituições estaduais e do Sistema S⁷. Entretanto, previa-se a criação de vagas em instituições privadas, desde que atendidos os critérios estabelecidos no artigo 8º da lei que institui o programa, sendo eles “[...] entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2011).

Houve o estabelecimento de dois tipos de bolsas para o acesso à educação profissional e tecnológica, a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador. A Bolsa-Formação Estudante era voltada inicialmente para estudantes regularmente matriculados no ensino público propedêutico para cursos de formação profissional técnico de nível médio na modalidade concomitante, sofrendo modificações através da MP nº 593 de 2012 e pela Lei nº 12.816 de 2013, que estendeu a validade deste tipo de bolsa para todo o público-alvo do programa, além de atender também alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado e subsequente. Outra modificação ocorreu através da Lei nº 12.863 de 2013 que incluiu no programa o curso de formação de professores em nível técnico na modalidade normal. A Bolsa-Formação Trabalhador destinava-se ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011).

Prevvia-se a possibilidade de financiamento através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para alunos de instituições superiores privadas e, para cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio, foi estabelecido o Fies-Empresa, voltado aos estudantes trabalhadores, onde a “[...] empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o FIES, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado” (BRASIL, 2011).

⁷ No campo do ensino o sistema S é composto pelo SESI, SENAI, SENAC E SESC, cada um atrelado a um setor da economia. O seu financiamento vem de uma contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas que são recolhidos junto com os tributos do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), passam pelo Ministério da Previdência e vão para as Confederações Nacionais, como a da Indústria e a do Comércio, que os repassam às onze entidades que formam o Sistema. Outra parte vem da cobrança da oferta de cursos e outras atividades. Assim, o seu financiamento se constituiu como público e privado.

Os repasses de recursos financeiros realizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) às instituições públicas e privadas de ensino pelas vagas gratuitas eram custeadas pela Bolsa Formação (MEC, s/d).

Pinto (2016) apresentou um levantamento dos gastos do governo federal com a manutenção do programa através da concessão de Bolsa-Formação aos alunos. Entre os anos de 2011 e o mês de maio de 2014, durante a vigência do primeiro mandato de Dilma, o governo federal despendeu 6.456 milhões de reais com concessões de bolsas do PRONATEC, sendo que quase 70% desse montante (4.528 milhões de reais) repassados ao Sistema S, classificado como um sistema público-privado.

O governo Dilma aplicava 27% das verbas do PRONATEC em instituições públicas estatais, sendo distribuídos 20,4% para a rede federal, 6, % para rede estadual e 0,3% para a rede municipal. Para instituições privadas, inclusive com fins lucrativos, infringindo a lei que instituiu o programa, foram direcionados 3% desses recursos.

Quanto à distribuição de bolsas PRONATEC, a maioria dos alunos contemplados eram matriculados no Sistema S, de modo que as bolsas para alunos das redes federal e estadual eram em menor número, pois “[...] o PRONATEC Bolsa-Formação atingiu um total de 3,1 milhões de estudantes, 71% atendidos pelo Sistema ‘S’, 20%, pelas instituições públicas, e 9%, pelas demais instituições privadas de ensino” (PINTO, 2016, p. 140).

A grande maioria dos estudantes que foram beneficiados pelo PRONATEC frequentavam cursos de rápida duração, entre 400 e 800 horas, oferecidos predominantemente pelo Sistema S.

O PRONATEC direcionava seus recursos para ampliação do número de alunos em instituições que não são público-estatais, diversamente às promessas de campanha de expansão das redes públicas de ensino médio. Entretanto, não deixa de seguir uma linha já adotada nos governos anteriores do PT, que consistia na transferência da função de educar do Estado para escolas privadas, o que concorre para a transformação do direito à educação em serviço educacional, uma forma de mercantilização.

3.1.2 As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012

Em 2012 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), trazendo algumas modificações com relação às estabelecidas em 1998, durante o governo Cardoso. Suas linhas gerais foram dispostas pela Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, formuladas pelo MEC e pelo CNE.

Seu processo de elaboração contou com participação de diversas associações e instituições ligadas à educação, como representantes do MEC, universidades, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), da Associação Nacional pelos Formadores de Profissionais em Educação (ANFOPE), educadores brasileiros e membros do Conselho Nacional de Educação (ROCHA; MAGALHÃES, 2014).

O novo documento orientador tinha como uma de suas linhas mestras a integração entre ensino médio e profissional, aliando educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Este alinhamento estava disposto nas DCNEM como:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Houve a ênfase na interdisciplinaridade e no tratamento dos conhecimentos por área, porém, sem deixar de fora as disciplinas consideradas obrigatórias, bem como as especificidades de cada uma delas com relação aos seus saberes próprios constituídos e sistematizados (BRASIL, 2012, p. 3).

Estavam previstas doze disciplinas obrigatórias, além do espanhol, cuja sua oferta era obrigatória pelas unidades escolares, mas facultativa aos alunos. Estabeleceu-se a divisão em áreas do saber, sendo elas linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, além dos temas transversais que eram obrigatórios e deviam permear os componentes curriculares (BRASIL, 2012, p. 4).

O documento trouxe a possibilidade de organização de um currículo flexível, conforme já previsto na LDBEN, ficando a cargo da unidade escolar a sua escolha:

Nas DCNEM de 2012, a busca dessa integração ocorre: na existência de um eixo integrador a partir de diferentes dimensões; na articulação entre uma base comum nacional e uma parte diversificada dos conteúdos; na pretensão de diálogo entre disciplinas em áreas, tendo como eixo a interdisciplinaridade; na compreensão ampla sobre os componentes curriculares, que considera desde a manutenção da organização disciplinar do conhecimento até uma reorganização, com a presença de componentes curriculares apresentados de forma não disciplinar (ROCHA; MAGALHÃES, 2014, p. 458).

As unidades escolares deveriam formular a sua proposta curricular na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, baseando-se em princípios estipulados pelas DCNEM, como a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador, o trabalho como educativo, e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012, p. 4).

Em contraponto às diretrizes de 1998, amplamente contestadas por diversos grupos de educadores, estas DCNEM mantiveram a sua perspectiva de integração curricular, elegendo o trabalho como princípio educativo com um de seus eixos, na perspectiva ontológica, cujos seres são humanizados por sua prática (ROCHA; MAGALHÃES, 2014).

A concepção de trabalho como princípio educativo é explorada por Manacorda (2017) ao apresentar o conceito dentro das perspectivas de Gramsci. Nesse sentido, o trabalho aparece como um elemento essencialmente constitutivo do ensino, sendo inserido pelo conteúdo e pelo método. Defende-se o conhecimento sobre ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão desde a escola elementar, a fim de possibilitar aos homens uma posição mais adequada para dominar as leis da natureza, facilitando assim o seu trabalho, que é a forma como o homem participa ativamente da vida da natureza e que permite transformá-la e socializá-la.

3.1.3 A reforma interditada: O PL nº 6.840/2013

A iniciativa de uma reforma voltada para a realização de modificações na estrutura do ensino médio surgiu através de indicação do deputado federal Reginaldo Lopes, do PT de Minas Gerais, sendo solicitada ao presidente da Câmara a instalação de uma comissão parlamentar especial a fim de discutir melhor a realização de mudanças nessa etapa de ensino.

Entre as justificativas do deputado para instalação dessa comissão para discussão do tema, decorria da necessidade de um novo modelo de formação com uma definição clara de seus objetivos e a urgência da eliminação de uma organização de ensino médio considerado por ele como extenuante e essencialmente superficial (BRASIL, 2012).

É claro que a estrutura do ensino médio oferecido pelo poder público de hoje não vem produzindo resultados que possam sustentar o crescimento social e econômico do país. Um dos principais desafios da educação hoje consiste no estabelecimento do significado dessa etapa: uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômico-produtiva? É preciso uma nova concepção inovadora do ensino médio, com a formação integral do estudante, estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e esporte. Estabelecer um significado mais amplo e reconhecer na integração à educação profissional técnica uma importante política pública, mas

que precisa ser complementada com a mudança curricular do ensino médio “tradicional” não profissionalizante (BRASIL, 2012, p. 2).

O deputado vinculou diretamente a necessidade de mudanças no ensino médio brasileiro às exigências profissionais dos estudantes dentro de uma nova configuração produtiva, além de associar o excesso de temas trabalhados nesta etapa de ensino com superficialidade do aprendizado, indicando uma concepção de ensino médio antes, como função social do jovem no mundo do trabalho, do que um momento de aprofundamento dos estudos do ensino fundamental:

Ao contrário de muitos países, no Brasil as horas de ensino profissionalizante não substituem as horas exigidas pelo ensino médio, ou seja, o aluno que pretende um ensino profissionalizante é obrigado primeiro a cursar todo o ensino médio e, somente depois, ingressar no curso técnico. Tal exigência muitas vezes acaba por desestimular o aluno, que ao terminar o ensino médio se vê obrigada a procurar um emprego, não dispondo mais de tempo suficiente e nem mesmo disposição física e mental para conciliar trabalho e estudo (BRASIL, 2012, p. 3).

Ademais, o autor critica o currículo do ensino médio como conteudista:

Prova da necessidade urgente de tal reformulação consiste no fato de que, no Brasil, o ensino médio ainda trata, ao mesmo tempo, de muitos temas diversos, porém, nenhum deles em profundidade, sendo que na maioria das vezes os alunos são obrigados a memorizar fórmulas, datas, princípios, que nem sempre lhes serão úteis no futuro ou contribuirão para sua formação profissional prática, tornando para muitos alunos o ensino cansativo e nem um pouco interessante. Não podemos deixar de mencionar também a excessiva carga horária a que é submetido o aluno (BRASIL, 2012, p. 3).

Enfim, Reginaldo Lopes reivindicou a implantação de um ensino médio diversificado, com suas variações feitas em função das pretensões profissionais dos alunos, manifestando a tendência à defesa do protagonismo juvenil e profissionalização precoce, cuja discussão não articulou com as reais condições do mercado de trabalho de absorver esses jovens profissionais:

[...] Assim, é mister que o novo ensino médio seja diversificado, as escolas sejam diversificadas, e que os currículos disponíveis permitam a cada aluno escolher aquele que melhor se adapta as suas pretensões profissionais, para que possam então se preparem com confiança e prazer para enfrentarem o mundo e o mercado de trabalho extremamente competitivos que lhes esperam após a conclusão de seus estudos (BRASIL, 2012).

Embora o autor da proposta criticasse a superficialidade dos conteúdos do currículo por ser diversificado, contraditoriamente propõe um currículo diversificado que produza

diferentes tipos de profissionais especializados com o mínimo de conhecimentos gerais. Ao justificar sua propositura, o deputado Reginaldo Lopes cita um estudo apresentado no ano de 2008 pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República como um referencial para uma reformulação “urgente” nesta etapa de ensino básico.

O estudo aponta a incapacidade das reformas anteriores de superar as dificuldades de aliar formação geral com habilitação profissional com vistas a colocar fim à dualidade histórica presente no ensino médio brasileiro entre a perspectiva profissionalizante e a propedêutica. Portanto, define como objetivo superá-las em favor de um ensino médio unitário, que preserve o caráter de terminalidade da educação básica (BRASIL, 2008).

Quando se refere à característica unitária do ensino médio, o documento destaca que sua unidade deveria ocorrer no campo dos princípios, permitindo com que esta etapa do ensino básico contemple as diversas necessidades da juventude brasileira, buscando assim unidade com flexibilidade e respeito à diversidade:

[...] essa última etapa da educação básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas ‘juventudes’ e a expressiva, frações de população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades, em suma, os diversos apelos da sociedade brasileira, no sentido da universalização com qualidade. Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para formação do jovem e do adulto, fomentadores no processo de construção da nação da nação brasileira soberana que se que firmar (BRASIL, 2008, p. 7).

A formação para o trabalho é discutida enquanto necessidade premente dada às condições da grande maioria dos alunos desta etapa de ensino que não podem ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão do ensino superior. Contudo, o documento ressalta que a profissionalização não poderia ser o principal objetivo do ensino médio.

Assim, defende-se uma concepção de ensino médio unitário como aquele voltado para a articulação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos, em que a cultura se torna aliada na preparação para trabalho produtivo, objetivando

[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2008, p. 7).

A defesa do trabalho como princípio educativo foi uma das referências da organização que deveria permear o ensino médio em oposição à formação essencialmente

profissionalizante, colocada como um modelo a ser seguido como forma de compreensão crítica da organização produtiva, e justificado por sua função de ampliar as potencialidades humanas:

[...] o trabalho é princípio educativo do ensino médio, posto ser por meio do trabalho que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é princípio educativo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir num contexto de uma formação específica para o exercício de profissões (BRASIL, 2008, p. 12).

O modelo de ensino médio defendido é o ensino médio integrado, que não deve ser integrado só na matrícula conjunta entre médio e técnico, mas sim ter objetivo de aliar princípios como a formação humana em sua dimensão omnilateral, integrando as dimensões fundamentais da vida, que incluía trabalho, conhecimento e cultura; a formação baseada em uma concepção de conhecimento voltada para compreensão da totalidade; a integração com o trabalho, permitindo uma formação profissional técnica, diante da realidade da juventude brasileira (BRASIL, 2008).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a perspectiva de educação integrada através do trabalho, conhecimento e cultura se direciona à concepção de trabalho enquanto princípio educativo, não tornando esta etapa do ensino básico essencialmente profissionalizante devido a duas questões:

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 33).

Propunha-se a implantação dos princípios do ensino médio integrado em todos os arranjos que esta etapa da educação pudesse admitir: formação técnica profissional regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, o documento sugeriu dois modelos sob os quais o ensino médio poderia se organizar, possuindo estas suas combinações:

- a) Modelo I: Ensino médio integrado: Integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional;
- b) Modelo II: Ensino Médio integrado Profissional: Integração do ensino médio com a educação profissional;
- III-A: Ensino Médio integrado com a Educação profissional Técnica de nível médio;
- III-B: Normal médio.

O documento tinha como função ser um balizador para implementação de políticas públicas para o ensino médio ou mesmo para realização de um rearranjo nessa etapa de ensino, apresentando as disciplinas que deveriam compor o currículo, a estruturação de carga horária e as possibilidades de itinerários de formação específicos.

Entretanto, o estudo foi utilizado de maneira distorcida para elaboração do documento de autoria do deputado Reginaldo Lopes, na medida em que este tinha uma visão bem mais simplificada das relações entre trabalho e educação, conforme será visto a seguir.

A Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) foi instalada em 15 de março de 2012, sendo eleito para sua presidência o próprio deputado Reginaldo Lopes e para relatoria o deputado Wilson Filho, do PTB da Paraíba.

Além das discussões ocorridas em Brasília, as atividades da Comissão contaram com a realização de diversas audiências públicas em diversos estados do país, das quais participaram os representantes dos diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das associações estudantis, de entidades sindicais, da iniciativa privada, bem como Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas da área. Entre os presentes estiveram representantes do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI), do Movimento Todos pela Educação, do Instituto Alfa e Ômega

da Associação Nacional de Pós-Graduação em educação (ANPED). O trabalho da Comissão Especial durou cerca de 17 meses, sendo apresentado ao final um substitutivo ao projeto inicial.

O projeto de lei já antecipava a ideia de formação por meio de itinerários formativos implementados na reforma do ensino médio, realizada em 2017. Porém, a escolha desses itinerários se daria somente no terceiro ano:

§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.

Com relação às possibilidades de se cursar um segundo itinerário, este deveria ocorrer após a conclusão do ensino médio. Com relação aos estudantes que estivessem cursando o ensino técnico, estes deveriam escolher o itinerário que estivesse em consonância com o curso profissional que estivessem realizando:

§ 7º É permitido ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outra opção formativa.

§ 8º A opção formativa do aluno do ensino médio matriculado na educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada ou subsequente, deverá estar em consonância com a habilitação profissional escolhida (BRASIL, 2013).

O projeto de lei colocou bastante ênfase sobre o arranjo curricular, sobretudo nas possibilidades de trabalho de forma transversal e interdisciplinar. Estabeleceu-se a organização do currículo do ensino médio por áreas do saber, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas.

Entre os componentes curriculares obrigatórios estão

[...] o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada [...] (BRASIL, 2013).

Os temas transversais a todo o currículo do ensino médio versavam sobre onze questões importantes no mundo contemporâneo, com uma tendência à formação de caráter mais legalista, como requerimento para a adoção cidadã nesta conjuntura nacional e de mundialização da economia:

§ 3º Serão incluídos como temas transversais no ensino médio os seguintes:

- I – prevenção ao uso de drogas e álcool;
- II educação ambiental;
- III – educação para o trânsito;
- IV – educação sexual;
- V – cultura da paz;
- VI – empreendedorismo;
- VII – noções básicas da Constituição Federal;
- VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor;
- IX – importância do exercício da cidadania;
- X – ética na política;
- XI – participação política e democracia.

Houve, também, a ampliação da carga horária do ensino médio com vistas à implantação de um regime integral, bem como a extensão das jornadas diárias do ensino noturno e a realização de uma extensão no tempo de duração do ensino noturno. Havia de fato, pelo proponente do PL, o objetivo de estabelecer a uniformização entre ensino médio diurno e noturno por meio do estabelecimento do mesmo currículo:

Art. 35-A. A jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 35-B. O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino.

§ 1º Observadas suas especificidades, o ensino médio noturno deverá observar o mesmo currículo e conteúdos desenvolvidos no ensino médio regular.

§ 2º Somente serão admitidos no ensino médio noturno os alunos maiores de dezoito anos (BRASIL, 2013).

Para a educação profissional na modalidade técnico, o projeto previa a realização de parcerias com os entes federados e com o setor produtivo a fim de fomentar a sua oferta, mesma linha política que seria seguida mais à frente com a reforma do ensino médio de 2017.

Houve forte resistência por parte de associações ligadas ao meio acadêmico na área da educação, como a criação do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por dez entidades do campo educacional, entre elas a ANPED, o CEDES e a ANPAE, que haviam participado das assembleias e que eram contrárias ao texto elaborado pela comissão.

A ênfase da crítica do movimento recaiu sobre dois pontos principais a serem modificados pelo projeto de lei: ensino médio noturno e currículo. Sobre o ensino médio noturno, criticava-se a extensão de sua carga-horária, aumentando em um ano a sua duração, como também a aproximação de seu currículo com o utilizado no ensino diurno, sob a

justificativa que tais propostas desconsideravam “[...] as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses adultos e jovens” (ANPED, 2014, s/p).

Sobre o currículo, o movimento o comparava ao adotado no ensino secundário durante a ditadura militar, como viés mercadológico e eficientista, desconsiderando as DCNEM de 2012, com o fatiamento dos conhecimentos, quando se considera a flexibilização do currículo através das opções formativas. Além disso, quando se refere à opção formativa profissional, essa se afasta da organização do ensino médio integrado ao técnico, modelo que mais se aproxima das DCNEM (ANPED, 2014).

O movimento defendia o ensino médio enquanto última etapa da educação básica, um ensino de base, que assegure formação comum a todos, considerando o modelo contido no projeto como “[...] uma formação de ensino médio em migalhas” (ANPED, 2014, s/p).

Apresentaram-se, por parte do movimento, diversas estratégias para impedir o andamento do projeto tal como apresentado pela CEENSI, como a realização de petição pública e de reuniões com representantes do MEC e da comissão, a fim de que fosse revertido o projeto de lei. Essas reuniões ocorreram tendo como pauta os pontos criticados pelo movimento.

A partir da participação das instituições, houve a elaboração de um substitutivo ao projeto de lei original, sem acabar com a flexibilização do currículo em opções formativas, porém equilibrando o seu espaço na grade com a formação geral.

Assim, foram promovidas alterações com relação aos critérios para a escolha dos itinerários formativos, propondo o seu início não mais no terceiro ano, mas sim no primeiro ano do ensino médio, assegurando a formação geral em todas as séries.

O projeto de lei inicial não trazia todas as disciplinas consideradas parte da base comum que deveriam ser implementadas no ensino médio como obrigatórias, fazendo menção apenas à matemática, língua portuguesa, filosofia, sociologia e língua estrangeira moderna, omitindo as demais disciplinas. Com o substitutivo, treze disciplinas foram apresentadas como obrigatórias:

§ 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o caput os seguintes componentes curriculares obrigatórios: I - linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte; e) educação física; II – matemática; III - ciências da natureza: a) biologia; b) física; c) química; IV - ciências humanas: a) história; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia (BRASIL, 2014)

Com relação ao total de horas mínimas a serem compreendidas diariamente pelo ensino médio, o substitutivo estabeleceu 4 horas em oposição às 7 horas do projeto. Com relação à carga-horária anual, o substitutivo retirou o mínimo de 1.400 horas, substituindo-o para o progressivo alcance destas 1.400 horas:

Art 24 -VIII – a carga horária mínima anual de que trata o inciso I deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas, a critério dos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, objetivos, metas e estratégias estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR) (BRASIL, 2014).

No tocante ao ensino noturno, as menções à idade mínima para matrícula e extensão de sua carga horária desaparecem do texto, fazendo com que a única menção a ele seja da possibilidade de seus alunos cursarem uma opção formativa em outro turno, o que não contempla parte significativa dos alunos desse período, já que a maioria de seus alunos trabalham grande parte do dia.

A questão das parcerias para oferta da educação sofreu modificações em seu texto, retirando a menção às parcerias com o setor produtivo, que foi substituído por “[...] oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser feita em regime de parceria e cooperação, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014).

O projeto não chegou ser discutido no plenário da Câmara, recebendo, ao longo de sua tramitação, apenas pedidos de apensação⁸ de outros projetos. Porém, ele não foi arquivado até a promulgação da reforma de 2017.

O deputado Pauderney Avelino, do Democratas (DEM) do Amazonas, requisitou à presidência da Câmara urgência na apreciação do projeto, em uma das últimas tentativas de retomar sua tramitação antes da aprovação da reforma do ensino médio, em 2016.

3.2 Os prenúncios da reforma do ensino médio: a articulação entre o governo Temer e a sua base de apoio no Congresso

O governo Temer ocorreu entre maio de 2016 e dezembro de 2018, sendo dividido em dois períodos. Na primeira fase, Temer governou o Brasil como Presidente da República interino durante o período de afastamento da presidente Dilma Rousseff, para o prosseguimento do processo de impeachment. Isso ocorreu entre 12 de maio e 31 de agosto de

⁸ A apensação é um instrumento que permite a tramitação conjunta de proposições que tratam de assuntos iguais ou semelhantes. Quando uma proposta apresentada é semelhante a outra que já está tramitando, a Mesa da Câmara determina que a mais recente seja apensada à mais antiga.

2016. O segundo período foi de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018, quando ele assume definitivamente o cargo, após a consumação do impeachment de Dilma.

Durante o seu mandato, ainda no período interino, Temer conseguiu formar uma aliança partidária no Congresso Nacional que lhe permitiu obter a aprovação de propostas neoliberais e autoritárias que atingiram de forma direta a classe trabalhadora, como o estabelecimento do teto de gastos através do estabelecimento da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio, objeto de nossos estudos.

Temer ofereceu cargos nos seus ministérios para quadros políticos filiados aos partidos que lhe dessem base política no parlamento, o que acabou levando ao fortalecimento do poder e da participação desses grupos. Os partidos deram um apoio estimado ao governo que lhe garantia maior tranquilidade na aprovação de suas propostas, contando com cerca de 365 votos garantidos na Câmara, de um total 513, e 61 votos no Senado, de um total de 81 votos (EL PAÍS, 2016, s/p).

Além da distribuição de cargos, outra estratégia adotada por Temer em busca de governabilidade foi a de distribuir a quadros desses partidos os ministérios responsáveis pela administração dos maiores valores orçamentários. O fator de um alto orçamento a ser administrado se configura como um dos critérios que despertam interesses dos partidos políticos na ocupação de um ministério, junto a outros fatores, como grau de visibilidade, capacidade de orientar políticas públicas, número de cargos no segundo escalão para empregar apadrinhados e capacidade regulatória em contratos e concessões, sendo um mecanismo para garantir o cumprimento da agenda do Executivo (BBC BRASIL, 2018).

O presidente Temer conseguiu manter o apoio dos deputados e senadores no Congresso Nacional até o final do mandato.

O jornal O Estado de São Paulo, ao acompanhar as votações na Câmara do Deputados, elaborou uma metodologia para calcular os votos alinhados ao governo e obteve que, durante o seu mandato, em 76% das vezes os deputados votaram a favor do governo nas ocasiões em que ele, através de seu líder, expôs a posição oficial (O ESTADO DE S. PAULO, s/d).

Entre os sete partidos com maiores bancadas que votaram as propostas governamentais estão: PSL 97% das votações; DEM 95%; PSDB 94 %; PP 93%; PSD 92%; MDB 91% e PL 90%. Os demais partidos, que não fizeram parte da coalizão governista e também votaram favoravelmente às propostas governistas, porém com frequência menor são: PSB 47% das votações; PDT 42% e PT 19%.

No Senado, a sua base de apoio também foi mantida e teve importância na aprovação de medidas neoliberais no Brasil, como se pode verificar na aprovação da Emenda

Constitucional nº 95 de 2016, que instituiu o teto de gastos e teve forte impacto no contingenciamento de gastos com a educação, que viria a ser um obstáculo para implantação da reforma do ensino médio nos anos seguintes (SAVIANI, 2020).

Tabela 1 - Votação do 2º turno no Senado da Emenda Constitucional nº 95 que instituiu o teto de gastos públicos dos partidos da base aliada ao governo (voto por partido).

Bancada Aliada		
Partidos	Favorável	Contrário
PSDB	11	0
PMDB	13	3
PV	1	0
DEM	2	0
PP	6	0
PSD	3	0
PR	4	0
PPS	1	0
PTB	2	0
PSC	2	0
TOTAL	45	3

Fonte: Elaboração própria a partir de Senado (2016).

Tabela 2 - Votação do 2º turno no Senado da Emenda Constitucional nº 95 que instituiu o teto de gastos públicos dos partidos da bancada opositora ao governo (voto por partido).

Bancada Opositora		
Partidos	Favorável	Contrário
PT	0	10
PDT	3	0
PCdoB	0	1
PSB	3	2
TOTAL	6	13

Fonte: Elaboração própria a partir de Senado (2016).

Essa mesma base de apoio é a que dará condições ao governo Michel Temer de levar adiante a MP nº 746 de 2016, transformando-a em lei em 2017, realizando alterações na legislação que regulamenta o ensino médio no Brasil, conforme veremos na próxima seção.

4 A MAIS RECENTE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.417 de 2017, teve a sua origem na Medida Provisória (MP) nº 746, publicada em 22 de setembro de 2016, vinte e três dias após o início do mandato definitivo de Michel Temer.

Sua promulgação através de uma MP causou polêmica e gerou críticas de diversos estudiosos, políticos e ativistas ligados à área educacional, bem como de estudantes que se mobilizaram em várias regiões do país. O movimento ocorreu devido ao uso desta prerrogativa legislativa do Presidente da República para realizar a reforma que, mesmo sendo legal, foi entendida como pouco indicada para o tratamento desta questão.

A MP levou à aceleração do processo de tramitação, restringindo o tempo para debates envolvendo parlamentares e a sociedade civil, fazendo com que não houvesse, antes de sua promulgação, a consulta nem às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, como também aos Conselhos Estaduais de Educação, principais responsáveis por esta etapa do ensino, caracterizando uma atitude autoritária do governo (SAVIANI, 2020).

4.1 A MP nº 746 de 2016

A Medida Provisória nº 746, publicada no Diário Oficial da União no dia 22 de setembro de 2016, modificou a Lei nº 9.394 de 1996, a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei nº 11.994 de 2011, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além disso, implantou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dando também outras providências.

As modificações eram relacionadas ao currículo do ensino médio, às exigências de formação para contratação de professores, à carga-horária destinada ao cumprimento da BNCC e aos itinerários formativos, bem como a implantação do ensino médio de tempo integral nos moldes estabelecidos pela MP. Tal MP previa a ampliação da carga horária do ensino médio e os critérios para o financiamento a serem seguidos pelos sistemas de ensino, com vistas à concretização desse intento.

Até a edição da MP o currículo teve uma diminuição na oferta de disciplinas obrigatórias previstas na LDBEN. Componentes curriculares, como arte e educação física, deixaram de ser obrigatórios para todas as etapas da educação básica, restringindo-se a sua

oferta, nessa condição, à educação infantil e ao ensino fundamental, conforme disposto em alteração no artigo 26, parágrafos 2º e 3º da LDBEN:

Art. 26

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno (BRASIL, 2016).

A oferta de línguas estrangeiras, constando no parágrafo 5º da LDBEN, sofreu modificação quanto à liberdade de escolha pela comunidade escolar com relação à língua a ser oferecida em caráter obrigatório. O texto deixou de tornar livre a escolha pela comunidade da língua estrangeira, a partir do quinto ano e, de acordo com as possibilidades da unidade escolar, definindo a língua inglesa como obrigatória a partir do sexto ano, sendo facultado o ensino de uma segunda língua, preferencialmente o espanhol, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino.

As restrições colocadas pela MP quanto à possibilidade de escolha de uma língua estrangeira para estudo podem ser verificadas na revogação da Lei nº 11.161 de 2005, que obrigava as escolas a oferecerem, através de matrícula facultativa, a língua espanhola no ensino médio, direcionando o aprendizado do inglês, o que pressupõe um direcionamento político-ideológico do governo federal e a sua visão sobre globalização, elevando o Estados Unidos e sua cultura como referência para o mundo.

A inclusão da filosofia e da sociologia enquanto disciplinas obrigatórias, conforme estabelecido pela Lei nº 11.684 de 2008, também deixam de constar na LDBEN, tornando-se obrigatórias para o ensino médio, enquanto componentes curriculares, somente matemática, língua portuguesa e língua inglesa, sendo estas integrantes da Base Nacional Comum Curricular, que ainda não estava finalizada naquele momento.

Apenas o ensino de língua portuguesa e matemática deveriam ser obrigatoriamente ofertados nos três anos do ensino médio. Não foi feita nenhuma menção a outros componentes curriculares obrigatórios nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2016).

Adotou-se, na nova, lei um estreitamento do conceito de educação, característica marcante das reformas empresariais da educação. Há uma redução do conceito de educação e aprendizagem de leitura e matemática, componentes curriculares esses voltados para a resolução de testes padronizados, permitindo o esvaziamento da ênfase em disciplinas como

artes, história e filosofia, entre outras que não são cobradas nessas avaliações (FERITAS, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teria papel determinante para organização da nova estrutura do ensino médio, já que ela seria responsável por estabelecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes de ensino médio, como também por trazer os componentes curriculares obrigatórios e dar embasamento aos sistemas de ensino para organizar os seus itinerários formativos.

A ideia de base comum teve a sua constituição ainda nos governos petistas, e propunha promover maior igualdade educacional entre as diversas regiões do Brasil, trazendo uma definição mais delimitada para constituição dos currículos pelos sistemas de ensino. A BNCC do ensino médio seria aprovada em dezembro de 2017, depois de mais de um ano da publicação da MP nº 746.

Segundo Ximenes (2019), a BNCC produziria efeitos desejáveis ao empresariado da educação, restringindo a diversidade cultural e social através de um documento engessado. Assim, haveria a padronização do currículo, reduzindo os objetivos curriculares, adaptando-os às expectativas do mercado de serviços e do subemprego e, pela via da omissão, aos privilégios de gênero, raça que se reproduzem na escola, além de submeter as escolas a diferentes interesses privados, como a eliminação da diversidade pedagógica, da gestão democrática e das práticas pedagógicas.

As discussões acerca da definição de novos componentes curriculares obrigatórios que deveriam compor a BNCC ficaram restritas ao CNE, ao Consed e a Undime, no caso gestores da educação, sem se estender a entidades compostas por representantes de trabalhadores na área da educação e por estudantes:

Art. 26

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime (BRASIL, 2016).

Houve o estabelecimento dos chamados “itinerários formativos” como arranjos curriculares abrangendo diferentes áreas do saber, cuja escolha caberia ao estudante. Os percursos a serem escolhidos seriam voltados para as áreas de ciências humanas, matemática, linguagens, ciências da natureza ou formação técnica e profissional (BRASIL 2016).

Quanto à oferta desses itinerários, a liberdade de escolha dos estudantes não estava garantida por parte dos sistemas de ensino, já que a MP facultava a oferta de mais de um deles, criando condições para cenários diversos quanto ao acesso às diferentes áreas do saber que se alinhassem com os desejos dos estudantes.

Caso o estudante manifestasse o desejo por cursar outro itinerário formativo, isso quando os sistemas de ensino fizessem a oferta de mais de uma opção, a MP facultava a oferta de uma segunda opção “[...] mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo” (BRASIL, 2016).

A esta parte diversificada, que faria parte do currículo, colocou-se a integração à BNCC e sua articulação “a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” da unidade escolar. De forma geral, fixou-se como objetivos formativos para os currículos do ensino médio “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2016).

Para implantação do novo desenho curricular foi estabelecido como prazo o ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC.

O texto da MP abriu prerrogativa para a formação fora das unidades escolares, flexibilizando aos alunos oportunidades de realizarem formação em ambiente de trabalho ou até mesmo o aproveitamento de cursos realizados em outras instituições, para fins de creditação.

No que diz respeito ao itinerário de formação técnica e profissional, a MP autorizou, além da formação de trabalho, condições aos estudantes para que escolham a opção de terem certificação intermediária ao longo de seu processo formativo, o que facilitaria a sua inserção no mercado de trabalho:

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do *caput* considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e
II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2016).

A comprovação das atividades realizadas fora do ambiente da unidade de ensino e que poderiam ser reconhecidas para fins de certificação no ensino médio foram dispostas de maneira genérica, sem a fixação de carga horária mínima e nem da perspectiva de uma possível regulamentação da forma de atribuição de créditos para certificação, a fim de realizar o controle dessas atividades:

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e

VI - educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Abriu-se a possibilidade de organizar o ensino médio em módulos, a adoção do sistema de créditos ou de disciplina com terminalidade específica, com a justificativa de dar incentivo ao estudante a prosseguir os seus estudos. Esta abertura à adoção de novos arranjos, nesta etapa, foi complementada pela extensão ao ensino superior deste aproveitamento, conforme passou a ser disposto pelo artigo 36, parágrafo 16 da LDBEN, onde ficou estabelecido que “os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2016).

A justificativa de liberdade e flexibilidade do currículo estão estritamente ligadas ao caráter neoliberal da reforma, que oferece, sobretudo para os alunos da classe trabalhadora, uma única possibilidade: o ingresso no mercado ou a possibilidade de garantir renda se adaptando às oscilações do mercado de trabalho e à produção de um grande contingente de exército reserva de mão de obra, tão necessário para o funcionamento do capital.

Em nome da liberdade, condena-se uma escola com um currículo “amarrado”, sem espaço para escolhas que vão de encontro ao jovem do século XX. Tal concepção que norteia a elaboração do texto da MP nº 746 foi criticada por Silva (1999):

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto

é o da estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e os interesses das pessoas e grupos envolvidos- sobretudo aqueles prejudicados – e não as especificações e exigências do capital. (SILVA, 1999, p. 25).

A contratação de professores sem formação em cursos de licenciatura também foi um dos pontos aprovados pela MP, em que se ampliou a possibilidade de contratação de profissionais para o itinerário profissionalizante, mesmo sem o preparo específico para o magistério, desde que tenham conhecimentos técnicos na área de ensino. Conforme se estabeleceu na MP, fora acrescentado ao artigo 61 da LDBEN, que versa sobre os profissionais da educação, a liberdade a pessoas com formação em uma determinada área ligada à formação profissional de exercer a docência, utilizando-se a nomenclatura de “profissionais com notório saber:

Art.61 I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio,

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas e;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL 1996).

A abertura para contratação de professores sem formação pedagógica nos remete para a tendência neotecnista de educação, aplicada pelas políticas neoliberais de orientação internacional. Dentro desta perspectiva, o “fazer pedagógico” que remete a subjetividade do professor, recebe menor valor que as orientações preexistentes vindas de órgãos centrais de educação, cuja cartilha está atrelada ao cumprimento das recomendações das apostilas, das diretrizes para treinamento em função das avaliações em larga escala e também dos currículos cada vez mais restritos à determinação de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

No capitalismo, o professor perde o controle sobre o próprio trabalho, ajustando-se a um modelo de trabalho semelhante ao utilizado nos sistemas produtivos:

Desde há muito tempo que a assimilação completa da escola pelos moldes capitalistas implicara alterações substanciais. Desapareceu aquele tipo de professor que, apesar de modesto e mal pago, tinha o controle sobre a sua aula, sobre o ritmo de sua atividade e a maneira como a exercia. Esses mestres só restam na memória dos mais idosos, e o ensino assumiu as características básicas do trabalho proletário: a padronização e segmentação (BERNARDO, 1998, p. 34).

Não houve apresentação de qualquer tipo de regulação para ocupação desta função, fixando apenas que o reconhecimento dos conhecimentos proferidos por estes profissionais ficariam por conta dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

A MP buscou legislar acerca da expansão do número de escolas de ensino médio de tempo integral com algumas características específicas, em especial a adoção do desenho curricular estabelecido por ela.

Neste sentido, a legislação publicada discorreu sobre questões acerca da carga horária a ser adotada pelos sistemas de ensino e as regras a serem seguidas pelas unidades escolares que adotarem o modelo de ensino médio integral proposto pela MP para receberem ajuda financeira com vistas à sua implantação, o que implicou em modificação na lei que regulamenta o Fundeb e na criação de uma política de fomento à implantação de escolas de ensino médio de tempo integral.

A previsão para a ampliação da carga horária do ensino médio não foi definida na MP, versando apenas sobre a sua progressiva ampliação para o mínimo de 1.400 horas, levando em consideração “[...] as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecida no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016).

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral estabeleceu os critérios e prazos para a destinação de recursos da União aos Estados e Distrito Federal para implantação do programa de ampliação da carga horária escolar.

Após a implantação do programa na unidade escolar, a transferência de recursos estava restrita a quatro anos, com a condição de observação dos critérios estabelecidos pela MP e por regulamento próprio. Tornava-se obrigatório o repasse de recursos atendidos os seguintes critérios:

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecida nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2016).

A definição do valor anual do repasse às unidades escolares estaria condicionado ao número de matrículas fornecidas pelos Estados e Distrito Federal ao Censo Nacional da Educação Básica, sendo definido valor único por aluno. Cabe ressaltar, entretanto, que esse

valor deve obedecer anualmente a disponibilidade de orçamento da União, o que não permitiria a fixação de valores inalteráveis anualmente.

Sobre a aplicação dos recursos recebidos a partir desta política, abriu-se a possibilidade para gastos suplementares com merenda, como também a manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme consta no artigo 70, incisos I a VIII da LDEBEN, que engloba:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Nos casos em que, no ato da transferência de recursos desta natureza ainda houvesse saldo dos recursos repassados anteriormente, esse montante seria descontado no repasse, com exceção de apoio financeiro complementar (BRASIL, 2016).

Os recursos deverão ser repassados pelo MEC ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “[...] dispensada à celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta corrente específica [...]” cabendo ao conselho deliberativo do FNDE decisões acerca das “[...] condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro [...]” (BRASIL, 2016).

O acompanhamento do manejo desses recursos seria feito pelo Tribunal de Contas da União, pelo FNDE e pelos aos órgãos de controle interno do Poder Executivo Federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social, mediante solicitação as escolas atendidas de documentos que comprovem a execução dos recursos recebidos (BRASIL, 2016).

4.2 A tramitação da reforma

A publicação da MP foi antecedida por um documento assinado pelo ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, no dia 15 de setembro de 2016, e endereçada ao

presidente Michel Temer, expondo os motivos da necessidade de se realizar uma reforma no ensino médio brasileiro.

O documento indicou, ao longo de 25 tópicos, questionamentos e críticas ao currículo do ensino médio, as opiniões do ministro, os resultados do ensino médio no IDEB, as diretrizes dos organismos internacionais e a urgência em se reformar o ensino médio.

O ministro Bezerra Filho argumentou que apenas 58% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino regular, cogitando que a falta de escolaridade teria impactos negativos nos indicadores econômicos do país (BRASIL, 2016).

Ao enfatizar os resultados do IDEB, o documento chama a atenção para o seu baixo crescimento entre 2005 e 2011, que foi de 8%, e sua estagnação entre 2011 e 2015. No caso do IDEB de 2015, último índice divulgado naquela ocasião, este estava 14 % abaixo da meta estabelecida, com o registro de 3,7 diante dos 4,3 esperados (BRASIL, 2016).

Para justificar as condições em que se encontrava o ensino médio, mediante os indicadores apresentados, ele caracterizou o modelo adotado nesta etapa de ensino como engessado quanto às possibilidades de atender as necessidades dos alunos, com um currículo carregado de 13 disciplinas, que não conseguia fazer valer os 20% de currículo diferenciado previsto nas DCNEM de 1998 e 2012, sendo muito conteudista e distante das demandas do capital de profissionalização precoce dos jovens, na medida em que se julgou o ensino médio em tais condições:

[...] modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois é forçada a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, p. 2).

Foram apontadas questões de ordem demográfica para se reformar o ensino médio, destacando-se o declínio da população de jovens a partir de 2022, quando esta atingirá o seu ápice, com a população de 50 milhões de habitantes. Assim, reformar o ensino médio teria, além da garantia de manutenção de uma economia ativa, a sustentação do sistema previdenciário:

[...] o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente (BRASIL, 2016, p. 2).

Após apresentar a situação do ensino médio, o documento apresenta as linhas gerais sob as quais se baseou a reforma, propondo um currículo flexibilizado, restringindo a obrigatoriedade aos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática e língua inglesa nos três anos, além da implantação de itinerários formativos variados, o que permitiria maior aprofundamento em uma determinada área do saber, ao gosto do aluno.

A reforma possibilitaria a oferta do ensino médio com diferentes arranjos, com possibilidades profissionalizantes através de estágios, cursos de qualificação e técnico profissional “[...] o que se alinha às premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (BRASIL, 2016, p. 2).

A ampliação do tempo de estabelecimento do estudante dentro da escola ocupou destaque nas linhas que nortearam a reforma através da ampliação do ensino médio de tempo integral.

Essa ampliação foi associada ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que ainda estava distante de atingir várias de suas metas estabelecidas:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016, p. 3).

Há, ainda, outra novidade na reforma, que é a mobilização de competências socioemocionais nos estudantes, além das competências cognitivas, passando a ter papel fundamental para a superação dos problemas do ensino médio. Tais competências são utilizadas para “[...] se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (SILVA, 2018, p. 45).

As constatações feitas pelo MEC quanto aos problemas do ensino médio e as soluções por ele apresentadas, junto ao modelo proposto por organismos internacionais, justificara, do ponto de vista formal, a urgência de uma reforma para o ensino médio, por meio de uma MP, dispensando o debate na sociedade

Está claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016, p. 3).

Sete dias após a publicação do documento, ele se transformou em lei, publicada na edição extra do Diário Oficial da União, em 23 de Setembro de 2016, através de uma MP voltada para reformar o ensino médio, a MP nº 746.

Essa MP, após publicada, levou cinco meses até ser convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Apesar do tempo exíguo, esse processo envolveu diversas atividades, tais como reuniões, análise das emendas.

Apresenta-se abaixo o calendário das atividades envolvendo a tramitação da MP nº 746 e do Projeto de Lei de Conversão PLV nº 34, no Congresso Nacional.

Quadro 2 - Calendário de tramitação da Medida Provisória nº 746 e do PLV nº 34 - anos 2016 e 2017.

	Atividade	Dia
Setembro	Publicação da MP no Diário Oficial da União (edição extra)	23
	Designação da Comissão Mista	27
	Publicação no Diário oficial da União de emendas parlamentares a MP	30
Outubro	Recebimento pela Comissão Mista da Nota Técnica nº 45, de 2016, da Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle do Senado Federal, sobre a viabilidade da reforma ao orçamento da União	3
	Realização da primeira reunião da Comissão Mista com a eleição do Presidente, Vice-Presidente, Relator e Vice-Relator da comissão	19
	Realização da segunda reunião da Comissão Mista com a aprovação do plano de trabalho apresentado pelo relator	25
Novembro	Realização de audiências públicas com convidados dos membros da Comissão Mista e demais participantes que contribuíram para discussão do projeto	1, 8,9,16,23,24 e 28
	Apresentação do parecer do relator	29
	Votação do parecer do relator pela Comissão Mista Aprovação do parecer do relator Recebimento pela Câmara dos Deputados do parecer do relator e do PLV	30
Dezembro	Apreciação e votação do texto-base do PLV na Câmara dos Deputados	7
	Votação dos destaques na Câmara dos Deputados	13
	Chegada da PLV ao Senado Federal	14
	Inclusão na ordem do dia no plenário do Senado, mas não apreciada	15
Fevereiro	Apreciação e aprovação do PLV no Senado	8
	O PLV é encaminhado para sanção presidencial	13
	Publicação no Diário Oficial da União como Lei nº 13.45/2017	17

Fonte: Elaboração feita a partir de informações obtidas em ficha de tramitação publicada pelo Congresso Nacional.

4.2.1 A instalação da Comissão Mista para apreciação da MP nº 746/2016

As comissões mistas são formadas por parlamentares das duas Casas Legislativas, ou seja, deputados e senadores que atuam conjuntamente e se reúnem para discutir questões de relevância nacional e elaborarem os textos das leis.

Nessas comissões, as vagas são distribuídas entre partidos e blocos parlamentares de forma proporcional ao número de membros de cada legenda. Dessa forma, quanto mais congressistas houver no partido, maior o quantitativo de vagas a que terá direito na comissão. É comum alguns partidos ou blocos não conseguirem vagas, por terem poucos congressistas, ou seja, bancadas pequenas. Para estes, se adota o sistema de rodízio:

§2º A Comissão Mista será integrada por 12 (doze) senadores e 12 (doze) deputados e igual número de suplentes, indicados pelos respectivos líderes, obedecida, tanto quanto possível, a proporcionalidade dos partidos ou blocos parlamentares em cada Casa.

§ 3º O número de membros da Comissão Mista estabelecido no § 2º é acrescido de mais uma vaga na composição destinada a cada uma das casas do Congresso Nacional, que será preenchida em rodízio, exclusivamente, pelas bancadas minoritárias que não alcancem, no cálculo da proporcionalidade partidária, número suficiente para participar da Comissão (BRASIL, s/d).

O estabelecimento da regra de proporcionalidade na composição de comissões do parlamento brasileiro é utilizada a favor da defesa de interesses políticos e econômicos no congresso, já que a ocupação majoritária de uma comissão torna-se indispensável para a aprovação de projetos de relevância.

Segundo Miranda (2010), a distribuição dos cargos nas comissões entre os partidos, a partir da regra da proporcionalidade, bem como os acordos de lideranças, pode resultar na formação de um “cartel legislativo” favorável aos interesses do governo, se os maiores partidos integrarem a base de apoio governamental dentro de cada comissão.

Com relação às indicações dos membros das comissões por líderes de partidos ou blocos no Congresso, esta possui uma relação muito específica com a própria figura do líder e o alinhamento que o parlamentar possui com o seu líder nas duas casas, sobretudo com relação à ocupação de comissões de maior prestígio (MIRANDA, 2010).

A formação de blocos partidários se constitui em uma condição com previsão legal nos estatutos da Câmara e do Senado e é utilizada muitas vezes com a finalidade de se formar

um quadro que permite aos membros destes partidos se unirem em blocos para ocuparem cargos na mesa diretora das comissões ou a sua própria (BRASIL, 2010).

Para sua formação se faz necessária a união de, no mínimo, 2 partidos com 16 parlamentares, no caso da Câmara, e 8 no Senado, havendo a destituição do bloco quando este número não for mais atingido. Com a escolha das lideranças partidárias, os blocos passam a possuir somente um líder que responderá por todos os partidos que integram.

Em função de sua utilidade direcionada à ocupação de cargos nas comissões, muitos blocos são dissolvidos após a distribuição dos partidos nas comissões, voltando cada um dos partidos a possuir a sua própria liderança (BRASIL, 2010).

A designação da comissão mista formada para as atividades de discussão da MP nº 746/2016 foi instituída oficialmente através de publicação no Diário Oficial da União no dia 27 de setembro de 2016, quatro dias após a publicação da MP, sendo apresentados os membros titulares e suplentes que a iriam integrar.

O fato dos dois dias seguintes à publicação da MP no Diário Oficial da União não serem úteis levou a instalação da comissão ocorrer legalmente somente quatro dias depois, porém, totalizando 48 horas após a publicação, em horas úteis.

Esta comissão mista teve 13 senadores titulares e 11 suplentes. O MDB possuía três senadores titulares. Os demais senadores se dividiam em cinco blocos (Quadro 3). Quanto aos deputados federais, a comissão possuía 13 titulares e 13 suplentes, com apenas dois blocos (Quadro 3).

Quadro 3 - Composição inicial da Comissão Mista para análise da MP nº 746 de 2016 - Senadores e Deputados Federais.

	Partido/Bloco Partidário	Membros titulares	Membros suplentes
Senadores	PMDB	Rose de Freitas Simone Tebet Valdir Raupp	
	Bloco Social Democrata (PSDB/DEM/PV)	Paulo Bauer Ronaldo Caiado	José Aníbal José Agripino
	Bloco Parlamentar de Resistência Democrática (PT/PDT)	Humberto Costa Telmário Mota	Lindenbergh Farias Gleisi Hoffmann
	Bloco Parlamentar Socialismo e Democracia (PSB, PPS, PCdoB, REDE).	Antônio Carlos Valadares Randolfe Rodrigues	Vanessa Grazziotin Cristovão Buarque
	Bloco Parlamentar Democracia Progressista (PP/PSD)	Benedito de Lira Omar Aziz	Sérgio Amorim
	Bloco Moderador (PTB/PR/PSC/PRB/PTC)	Elamano Férrer Wellington Fagundes	Eduardo Amorim Eduardo Lopes
Deputad	Bloco PMDB/PEN	Baleia Rossi Carlos Marun	Altineu Côrtes Daniel Vilela

	PSDB	Antônio Imbassahy	Daniel Coelho
	PR	Aelton Freitas	José Rocha
	PSD	Thiago Peixoto	Evandro Roman
	PSB	Paulo Foletto	Tadeu Alencar
	DEM	Pauderney Avelino	Efraim Filho
	PRB	Márcio Marinho	Vinícius Carvalho
	Bloco PP/PTB/PSC	Aguinaldo Ribeiro Jovair Arantes	Pedro Fernandes Wilson Filho
	PT	Afonso Florence Ságuas Moraes	Érika Kokay Henrique Fontana
	PROS	Ronaldo Fonseca	Eros Biondini

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Congresso Nacional.

Os senadores pertencentes aos partidos populares escolhidos para este estudo atuaram na comissão de dois blocos, o “Resistência Democrática”, composto por PT e PDT, sendo três senadores do PT, Humberto Costa, Lindbergh Farias e Glesi Hoffmann, e no “Socialismo e Democracia” formado por PCdoB, PSB, PPS e REDE, contando apenas com a senadora Vanessa Grazziotin na condição de membro titular, pertencente ao PCdoB.

Dos partidos populares apenas o PT, de forma autônoma, sem a participação em blocos, possuía representação entre os deputados no quadro inicial da comissão, tendo como membros titulares os deputados Afonso Florence e Ságuas Machado, e como suplentes a deputada Érika Kokay e o deputado Henrique Fontana. A ausência do PSOL na comissão e do PCdoB entre os parlamentares indicados na Câmara Federal se deve à pequena bancada que os dois partidos possuíam, já que se adota a proporcionalidade de representação como forma de distribuição de vagas. O PT era a maior dentre as legendas investigadas neste estudo.

É importante ressaltar que o espaço em branco no quadro referente aos membros suplentes do PMDB no Senado se deve ao fato de que as indicações ocorreriam posteriormente, como o caso do senador Romero Jucá, que teve sua nomeação para suplência realizada apenas no dia 6 de outubro.

Destaca-se que a composição da comissão sofreu alterações consideráveis antes mesmo do início de seu trabalho, visto que os partidos e blocos partidários realizavam modificações constantes, a exemplo do PT, que trocou seus quatro representantes da comissão na Câmara no dia 11 de outubro, em que, naquele momento, se tornou membro titular o deputado Reginaldo Lopes, proponente da reforma do ensino médio elaborada pela Lei nº 6.840 de 2013.

4.2.2 A presidência e a relatoria da Comissão Mista

Após instalada a Comissão Mista, na reunião do dia 19 de outubro, houve a escolha do presidente e do relator. A presidência ficou a cargo do deputado Izalci Lucas (PSDB) e a relatoria do senador Pedro Chaves (PSC). A vice-presidência ficou a cargo do senador Élmanno Férrer (PTB) e como relator revisor foi escolhido o deputado Wilson Filho (PTB), o mesmo que havia sido relator da Comissão Mista instalada para discussão do Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, que também propunha reformar o ensino médio.

Izalci Lucas era representante do Distrito Federal na Câmara dos Deputados e estava em seu terceiro mandato naquela casa. Com formação em Pedagogia e Ciências Contábeis, Izalci já tinha tido uma extensa atuação na área da educação e das ciências e tecnologias. Consta em sua biografia que foi presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal, fez parte da Associação Brasileira pela Qualidade da Educação (ABEDUQ), possuiu cargo de secretário distrital de ciências e tecnologias do Distrito Federal, além de integrar a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia durante o seu mandato no parlamento federal.

Sua ação nestas instituições esteve voltada para questões educacionais ligadas à criação de projetos para oferta de *vouchers* no ensino básico e superior e na discussão do projeto Escola sem Partido, através do Projeto de Lei nº 867/2015⁹.

Izalci foi responsável pela elaboração de um dos projetos de lei contendo os princípios do movimento Escola sem Partido, o Projeto de Lei nº 867 de 2015, apresentado na Câmara Federal a fim de impor nas escolas públicas princípios da “neutralidade”, com a defesa do recebimento, pelos estudantes, de uma educação alinhada com as convicções morais dos pais, além de limitar a liberdade de cátedra, circunscrevendo-a a um regime disciplinar quanto à sua atuação em sala de aula, através de um anexo nomeado de “deveres docentes”, além de ser responsável junto a outros 13 deputados federais pela proposição coletiva do Projeto de Lei nº 1.859 de 2015, que versa sobre a retirada do contexto escolar o tratamento de questões envolvendo ideologia de gênero, bem como o uso do termo gênero e orientação sexual (BRASIL, s/d).

⁹ Sua vinculação ao empresariado da área da educação também pode ser demonstrada através do financiamento de sua campanha. Para sua campanha de 2014 que o elegeu a deputado federal, legislatura em que ele ocupou o papel de presidente da Comissão Mista para discussão da reforma do ensino médio, ele recebeu R\$270.010,34 em doações de instituições privadas de ensino e declarou R\$685.502,23 em investimentos em escolas da rede de ensino privado no mesmo ano (CAETANO *et al.*, 2017).

Além disso, teve um papel importante na defesa de pautas conservadoras na Câmara dos Deputados, sendo ligado a grupos religiosos através de sua participação na Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e na Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana (CAETANO *et al.*, 2017).

Pedro Chaves era suplente de Delcídio Amaral (PT) no Senado, assumindo a vaga em 17 de maio de 2016, após a cassação do titular. Era empresário do ramo educacional no estado do Mato Grosso do Sul, sendo mantenedor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da região do Pantanal (UNIDERP) durante muitos anos, instituição vendida em 2006 ao grupo Anhanguera Educacional.

A presidência e a relatoria têm um papel indispensável na condução dos trabalhos de uma comissão parlamentar. Através de sua ocupação é possível também utilizar-se de mecanismos do regimento interno do congresso, a fim de orientar os rumos que os trabalhos na comissão irão tomar.

Ao presidente cabe intermediar os debates e as votações das leis e projetos que são apresentados na comissão, além de encaminhar os documentos relativos aos trabalhos realizados e aceitar ou não os requerimentos, mediante a observância do regimento interno.

Cabe a ele também a nomeação do relator e vice-relator, atribuindo-lhes a matéria que lhe é sujeita a parecer (OLIVEIRA, 2015).

Assim, na condição de presidente da comissão, Izalci Lucas concentrava certo poder sobre os seus rumos, podendo caminhar em direção à construção de uma reforma para o ensino médio que atendesse suas perspectivas de educação manifestadas ao longo de sua vida.

Ao relator são distribuídas as funções de acompanhar as discussões sobre o projeto ao qual está se discutindo, realizar o estudo sobre o tema ao qual ele versa e emitir o parecer que será votado pela comissão e posteriormente enviado ao plenário das casas legislativas para votação. O relator pode propor a aprovação total ou parcial da proposição, a rejeição, apresentação de emendas, o arquivamento, ou apresentar um projeto totalmente diferente, um substitutivo. Nesse último caso, é aberto um novo período para apresentação de emendas (BRASIL, s/d).

Oliveira (2015), ao discorrer sobre a importância do relator, apresentou como justificativas para a escolha do nome que iria ocupar esse cargo não somente o conhecimento sobre o assunto ao qual seria tratado na comissão, mas a sua experiência e habilidade política e a defesa do projeto do governo, sendo estes requisitos de extrema importância para se alcançar os objetivos estipulados pelo proponente e para o grupo político majoritário.

Com relação ao pertencimento à casa legislativa a qual o presidente e o relator da comissão deveriam pertencer, existe uma regra para essa escolha. Segundo o regimento do Congresso Nacional, baseado na Resolução nº 1 de 2002, em seu artigo 3, parágrafo 1º, determina a alternância entre Senado e Câmara na ocupação da presidência das Comissões Mistas. O relator sempre é da casa diversa ao presidente, sendo no caso desta comissão a vez de um membro da Câmara ocupar a presidência (BRASIL, 2002).

De forma concomitante, nas primeiras reuniões da Comissão Mista foram apresentados por seus integrantes diversos requerimentos, tendo como principais solicitações a realização de audiências públicas e a convocação de pessoas tidas como importantes para a discussão dos assuntos ligados à MP.

4.2.3 A viabilidade da lei para os cofres da União

As emendas elaboradas para serem apreciadas pela comissão foram publicadas no Diário Oficial da União em 30 de setembro. Os parlamentares da Câmara e do Senado tiveram um prazo de sete dias para elaborarem emendas e apresentarem à Comissão Mista. Ao todo, foram 568 emendas protocoladas e publicadas.

No dia 3 de outubro houve o recebimento pela comissão de um parecer técnico do Senado emitido pela Consultoria de Orçamentos, Fiscalização e Controle daquela casa, a fim de apresentar um estudo sobre a viabilidade financeira da MP.

A MP tinha relação direta com questões ligadas ao financiamento educacional, já que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que seria implementada através do FNDE, além de alterar a Lei nº 11.494 de 2007, que regulamentou o FUNDEB.

Este parecer se baseia, sobretudo, na análise de algumas leis específicas ligadas à área de finanças, no caso a Lei Complementar nº 9.101, de 4 de maio de 2000, que instituiu a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); a Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, que instituiu o Plano Plurianual do período 2016-2019; a Lei nº 13.242, de 30 de dezembro de 2015, que definiu as Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2016 e a Lei nº 13.255, de 14 de janeiro de 2016, que fixou o Orçamento para 2016. Esse estudo foi feito pela equipe técnica da casa legislativa ao qual pertencia o relator da comissão da MP, no caso o Senado (BRASIL, 2016).

Essa nota enfatizou questões relacionadas à capacidade financeira da União quanto ao custo financeiro que a reforma do ensino médio iria impactar em seu orçamento, com foco no

custo da ampliação do número de escolas de tempo integral no ensino médio brasileiro que adotassem este modelo a partir de critérios publicados pela MP:

Algumas informações sobre qual seria esse custo podem ser encontradas na imprensa, de forma geral, e na página eletrônica do MEC⁵. Por ocasião do lançamento da nova política, o Ministro da Educação anunciou que o repasse do governo federal para essa iniciativa deverá alcançar R\$ 1,5 bilhão nos próximos dois anos. É razoável supor que parte desse montante seja aplicada já em 2017 (BRASIL, 2016, p. 5).

Segundo a nota, a MP não atende nem aos requisitos da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2016, visto que ambas preveem para a elaboração de uma lei o estabelecimento dos recursos a serem empregados em sua execução, aspecto não contemplado na MP.

Os redatores da nota associam os dispêndios necessários com a reforma com as despesas obrigatórias voltadas para a educação, o que justificou o fato de as fontes de financiamento não serem explicitados no projeto em trâmite:

Outro aspecto merecedor de destaque refere-se ao fato de as transferências serem qualificadas como despesas obrigatórias da União (art. 6º da MP), desde que atendidas algumas condições fixadas na norma e respeitada à disponibilidade orçamentária. Dessa forma, entende-se que essas transferências não estarão sujeitas a contingenciamento (BRASIL, 2016, p. 5).

Há que se considerar que, mesmo a MP prevendo que a transferência de recursos para implantação da escola de tempo integral esteja dentro das despesas obrigatórias da União com a educação e que elas estão condicionadas à disponibilidade orçamentária, a nota não apresentou a possibilidade de contenção de recursos que a emenda constitucional em tramitação naquele momento no Congresso poderia impor ao desenvolvimento da política, no caso Emenda Constitucional nº 95 que, se aprovada, começaria a valer para o orçamento de 2018.

No sentido de se apontar a viabilidade da MP e minorar a falta de informações que ela trazia, a nota destacou a pequena participação que a União possuía na oferta do ensino médio ao citar dados do INEP relativos a 2017. Deve-se considerar que a nota dizia a respeito apenas aos investimentos que deveriam ser realizados pela União, conforme previsto por resolução do Congresso Nacional sobre este tipo de estudo:

Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2015, a quantidade de matrículas no ensino médio regular e/ou especial alcançava 8,08 milhões no Brasil, sendo 84,4%

em escolas estaduais; 13% em escolas privadas; 1,9% em escolas federais; e, 0,6% em escolas municipais. Nesse montante estão incluídas as 477,7 mil (5,9% do total) matrículas no ensino médio integral. Considerados apenas os estabelecimentos públicos, as matrículas alcançavam 7,03 milhões, sendo 441 mil (6,3%) no ensino integral. Dessas 441 mil matrículas, 386 mil (87,5% do total) eram na rede estadual; 53 mil (12, 1% do total) na federal; e 1,8 mil (0,4% do total) na municipal (BRASIL, 2016, p. 4).

A maioria considerável do número de matrículas no ensino médio era realizada em instituições estaduais, correspondendo a 84,4% dos estudantes, ante 15% somando instituições privadas, federais e municipais.

Com relação às matrículas em ensino médio integral, consideradas pelo INEP as turmas que tenham sua carga-horária diária de sete horas ou mais, elas correspondem a apenas 5,9% do total do ensino médio e 6,3% se consideradas apenas as realizadas em instituições públicas. A nota, entretanto, não fez alusão aos desafios orçamentários para que a expansão do ensino de tempo integral pudesse ocorrer, diante de sua ainda pequena participação no quadro de matrículas. Fez-se referência apenas aos recursos que já estavam previstos no orçamento de 2017 para este fim, com o valor de 837 milhões, porém sem considerar sua viabilidade financeira futura.

O parecer emitido não tinha como objetivos impor obstáculos à tramitação da reforma do ensino médio, mas mostrar as possibilidades ou não de sua implantação a partir da disponibilidade de recursos financeiros.

4.2.4 Os requerimentos

Nas primeiras reuniões da Comissão Mista foram apresentados por seus integrantes diversos requerimentos, tendo como principais solicitações a realização de audiências públicas e a convocação de representantes de instituições ligadas à educação, bem como profissionais diversos desta área.

Entre as instituições que tiveram requisição para sua participação através de seus representantes estavam associações de educadores, sindicatos ligados à educação, movimentos sociais, estudiosos do ensino médio, representantes de diversos setores empresariais e financeiros, como também representantes da educação em âmbito federal e estadual.

O quadro 4 está organizado de acordo com a ordem das requisições, de maneira que é possível notar a repetição de alguns parlamentares. Isso significa que o parlamentar

apresentou mais de uma requisição, em alguns casos solicitando a requisição de diferentes convidados em cada uma delas, e repetindo o convite a determinados convidados.

Quadro 4 - Requerimentos feitos por membros da Comissão Mista da MP nº 746 de 2016 no período entre 27 de outubro de 2016 e 9 de novembro de 2016.

Requerente	Requerimento
Deputado Thiago Peixoto (PSD)	Requer a convocação dos seguintes Sr(a)s: Sr. José Mendonça Filho, Ministro da Educação; Sra. Roseli Soares da Silva, Secretária de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação; Sra. Maria Helena Guimarães Castro, Secretária Executiva do Ministério da Educação; a Sra. Maria Inês Fini, Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); a Sra. Priscila Fonseca da Cruz, Presidente do Movimento Todos pela Educação; o Sr. Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); o Sr. Deniz Mizne, Diretor-Executivo da Fundação Lemann; o Sr. Ricardo Chaves de Rezende Martins Júnior, Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados; Sra. Anna Penido, Diretora Executiva do Instituto Inspirare; a Sra. Paula Louzано, professora da USP; o Sr. Eduardo Deschamps, Presidente do Consed; para participarem de audiência pública desta Comissão, com o intuito de debater aspectos atinentes a MP 746/2016.
Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM)	Solicitou para serem convidados para audiência pública o Sr. José Mendonça Filho, Ministro da Educação; o Sr. Eduardo Deschamps, Presidente do Consed; o Sr. Daniel Tojeira Cara, Coordenador-Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; a Sra. Carina Vitral, Presidente da União Nacional da Educação; Mônica Ribeiro da Silva, Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Ana Inue, Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.
Senadora Fátima Bezerra (PT)	Solicitou a realização de uma audiência pública na cidade de Natal (RN) para discutir a MP e a convocação das seguintes pessoas para participação de audiência pública: o Sr. José Mendonça Filho, Ministro da Educação; o Sr. Eduardo Deschamps, Presidente do Consed; o Sr. Daniel Tojeira Cara, Coordenador-Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; o Sr. Heleno Araújo, Coordenador do Fórum Nacional de educação; a Sra. Camila Canes, Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); o Sr. Roberto Franklin de Leão, Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Sr. Marcelo Bender Machado, Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); o Sr. Prof. Gaudêncio Frigotto, Presidente do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Deputada Maria do Rosário (PT)	Requer realização de audiência pública com a presença dos seguintes nomes: do ex-ministro da educação, Sr. Fernando Haddad; o ex-ministro da educação, o Sr. Renato Janine Ribeiro; a Sra. Camila Lanes, Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); o Sr. Roberto Franklin de Leão, Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); o Sr. Marcelo Bender, - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Sra. Cláudia Schideck-Reitora do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul); a Sra. Marilena Chauí, professora de Filosofia Política e História da Filosofia Moderna da Universidade de São Paulo (USP); do representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); o Sr. Mário Sérgio Cortela, Professor da Pós-graduação em Educação da PUC-SP; o Sr. Leandro Karnal, Professor de História da UNICAMP. Realizou-se também a requisição de seminários nos estados do Rio Grande do Sul e do Acre.
Deputado Alex Cansiani (PTB)	Requer a realização de audiência pública com a presença dos Srs. Prof. Odacir Antonio Zanatta, Reitor do Instituto Federal do Paraná e Prof. Rodolfo Fiorucci, Diretor-Geral do Campus de Jacarezinho.
Senadora Fátima Bezerra (PT)	Requer a presença em audiência pública dos representantes das seguintes instituições: representante do Ministério da Educação; representante da Associação Nacional dos Dirigentes dos Profissionais da Educação (Andifes); representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); representante da União Nacional dos Estudantes (UNE); representante Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Representante do Fórum Nacional de Educação; Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); representante da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB-MEC); representante da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); representante do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); o Sr João Antônio de Monlevade, Consultor Legislativo.
Deputada Luizianne Lins (PT)	Requer a realização de Seminário, no estado do Ceará, para debater a MP.

Senadora Fátima Bezerra (PT)	Propõe a presença dos seguintes convidados para as audiências: representante do Fórum Nacional de Educação; representante da Campanha pelo Direito à Educação; representante do Movimento Todos pela Educação; representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Sr. Prof. Remi Castioni, Professor da Faculdade de Educação da UnB; representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); representante Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.
Senador Ricardo Ferraço (PSDB)	Requer a realização de audiência pública, recomendando a presença dos seguintes convidados: Sr. Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE; Sr. Simon Schwartzman, Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade no Rio de Janeiro; Sr. Claudio de Moura Castro, Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras; Sra. Ana Inoue - Fundação Itaú-BBA, Consultora do Itaú-BBA para projetos de educação; Sr. Fred Amancio - Seduc Pernambuco, Secretário de Educação de Pernambuco. Sr. David Saad - Instituto Natura, Diretor-presidente do Instituto Natura; Eduardo Dechamps - Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e Secretário de Educação de Santa Catarina.
Senadora Ana Amélia (PP)	Requer a inclusão dos seguintes nomes para participação dos debates: Sra. Professora Mariza Abreu - Consultora Legislativa na área de educação, na Câmara dos Deputados; Sr. Professor Fernando Schuler - Professor titular da Cátedra Insper e Palavra Aberta; Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Deputado Wilson Filho (PTB)	Requer a realização de audiência pública com a presença dos seguintes convidados: o Sr. Professor Moaci Alves Carneiro - Autor da obra "O nó do Ensino Médio" e o Sr. Professor Aléssio Trindade de Barros - Secretário de Educação do Estado da Paraíba
Deputado Átila Lira (PSB)	Solicita convidar o Sr. Moaci Alves Carneiro para participar de audiência pública.
Deputado Evandro Roman (PSD)	Solicita convidar para participação de audiência pública o Dr. Jorge Steinhilber – Presidente do Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e a Profa. Simone Rechia - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).
Deputado Átila Lira (PSB)	Solicita convidar o Sr. Moaci Alves Carneiro para participar de audiência pública.
Deputado Lelo Coimbra (PMDB)	Requer a inclusão para a realização de debates dos nomes do Sr. Prof. Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst, ex-secretário de Estado e ex-presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (1994); ex-presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Políticas Públicas – IBEPP (2002) e ex-secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2004-2006); da Profa. Andréia Medrado – Professora do Ensino Médio em São Paulo e estudiosa do tema debatido; do Padre José Eduardo Oliveira, representando a Faculdade São Bento de São Paulo.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Congresso Nacional.

Alguns requerimentos foram realizados oralmente, sendo aceitos pela Comissão Mista. Outros que estão expostos no quadro acima foram rejeitados sob a justificativa de falta de base legal no regimento interno, o que ocorreu com todas as requisições de realização de seminários para discussão do tema de forma descentralizada, principalmente nos estados a qual pertenciam os parlamentares requerentes, evidenciando o caráter centralizado das decisões.

Observa-se a predominância de requerimentos partindo da oposição, sobretudo de parlamentares do PT, pela senadora Fátima Bezerra e as deputadas Maria do Rosário e Luizianne Lins, solicitando representantes de movimentos sociais, sindicatos ligados à educação, bem como de professores universitários, associações acadêmicas, ex-ministros da educação dos governos petistas para a participação de audiências públicas.

Os membros da base aliada ao governo variaram bastante quanto à requisição para participação em audiências públicas, contando com solicitações para presença de entidades ligadas a educação, professores universitários, representantes do MEC e representantes de fundações e movimentos ligados ao empresariado e ao setor financeiro.

Em relação aos parlamentares de base que tiveram entre a sua lista de requisições a participação de representantes de fundações ligadas ao empresariado e ao setor financeiro, estão os senadores Ricardo Ferraço e Thiago Peixoto.

Entre os nomes apresentados de forma recorrente tanto entre parlamentares da base governista como de opositores, estão o do representante do Eduardo Dechamps, representante do CONSED e de Priscila Fonseca da Cruz, representante do movimento “Todos pela Educação”.

Tanto o movimento “Todos pela Educação” quanto o COSEND têm uma atuação ligada à implantação das diretrizes dos organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial na educação, além de ter um forte atrelamento ao setor financeiro e empresarial, atuando cada qual em sua função, a fim de implementar tais diretrizes (CAETANO, *et al.*, 2017).

Entre representantes do Governo Federal houve a predominância do pedido de convocação do ministro da educação José Mendonça, sendo feito tanto pela oposição quanto pela base do governo.

Pode-se destacar também a convocação do Sr. Moaci Alves Carneiro, estudioso do ensino médio, que teve atuação no governo Cardoso, na implantação da legislação voltada naquele momento para a educação profissional, além de ter sido consultor da UNESCO.

Percebe-se, a partir de uma breve análise acerca dos convidados e a participação das audiências públicas do processo de discussão na comissão, que há uma divisão entre os convidados da oposição e dos apoiadores do governo, sobretudo com relação às instituições e movimentos chamados a participar.

Enquanto os membros do governo dirigem os convites a grupos representantes de frações burguesas que já vinham discutindo a implantação de mudanças no ensino médio nos moldes daquelas que foram apresentadas através da MP nº 746/2016, os oposicionistas realizaram requisições a representantes com um histórico de oposição ao modelo de ensino médio fragmentado em opções formativas e diretamente voltados para formação ao mercado de trabalho, conforme pode ser verificado no processo de discussão da Lei nº 6.840/2013.

Verifica-se, assim, certa previsibilidade nas defesas realizadas nos debates, sendo que cada grupo buscava ver os seus interesses sendo defendidos pelos seus convidados, defesa essa que se daria por conta de sua posição política frente ao governo Temer e na defesa de determinados grupos e de suas propostas históricas para essa etapa da educação básica.

A partir da terceira reunião realizada pela Comissão Mista, passaram a ser feitas as discussões com representantes da sociedade civil. Foram realizadas oito reuniões em forma de audiência pública contando com a participação de representantes do setor educacional, onde foram discutidas questões relacionadas ao ensino médio, suas características, o contexto desta etapa do ensino naquele momento e demais contribuições às discussões da MP.

Quadro 5 - Audiências Públicas realizadas pela Comissão Mista com a participação de convidados para discussão e contribuições à MP nº 746 de 2016 - mês de novembro de 2016.

Data da Reunião	Convidados	Ocupação/ Cargo do convidado
1	Rossieli Soares Da Silva	Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC
	Celso Augusto Souza de Oliveira	Presidente da União Nacional dos Dirigentes de educação Municipais - Undime Paraná
	Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE Representante brasileiro no Mercosul Educacional
	Antônio Lacerda Souto	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)
	João Antônio Cabral de Monlevade	Consultor Legislativo do Senado Federal
	Maria Inês Fini	Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep
8	Ronaldo Motta	Reitor da Universidade Estácio de Sá
	Wilson de Matos Silva	Reitor da Unicesumar e Ex-Senador da República

	Maria Alice Setubal	Socióloga e Presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec
	Danival Roberto Alves	Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira – MG
	Mariza Abreu	Consultora Legislativa na área de educação na Câmara dos Deputados
	Ricardo Henriques	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco
9	Monica Ribeiro da Silva	Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
	Iria Brzezinsk	Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)
	Carina Vitral	Presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE)
	Olavo Nogueira Filho	Gerente de projetos do Movimento Todos pela Educação
	Daniel Tojeira Cara	Coordenador Geral da Campanha nacional pelo Direito à Educação
	Francisco Jacob Paiva	Primeiro Secretário da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)
	Thays de Oliveira Soares	Vice-Presidente Regional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)
16	Rodolfo Fiorucci	Diretor Geral do Campus de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná
	Rafael Ribas Galvão	Diretor de Ensino do Instituto Federal do Paraná
	Ângela Maria Paiva	Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES
22	Walter Pinheiro	Secretário de Educação da Bahia
	Frederico Amâncio	Secretário de Educação de Pernambuco e Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED
	Claudia Schiedeck	Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
	Remi Castioni	Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB
23	Eduardo Deschamps	Presidente do Conselho Nacional de Educação
	João Batista Araújo e Oliveira	Presidente do Instituto Alfa e Beta
	Adilson César de Araújo	Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal de Brasília – IFB e Membro do Fórum de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF
	Simon Schwartzman	Pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

	Moaci Alves Carneiro	Professor e Autor da obra "O nó do Ensino Médio"
	Ricardo Chaves Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados
	Marta Vanelli	Secretária-Geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
24	Eduardo Rolim de Oliveira	Presidente e Diretor de Assuntos Jurídicos da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – PROIFES
	Isaac Roitman	Representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
	Maria Helena Guimarães de Castro	Secretária-Executiva do Ministério da Educação
28	José Mendonça Filho	Ministro de Estado da Educação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Congresso Nacional

A partir do Quadro 5 é possível notar que a participação de representantes ligados aos diversos setores da sociedade e que representam instituições ou movimentos ligados à educação, ou mesmo de profissionais da educação com carreira docente e acadêmica, havendo um equilíbrio com relação aos convidados dos parlamentares oposicionistas e governistas.

Ferreti e Silva (2017) destacam algumas posições tomadas nas audiências públicas e comprovam a existência de dois grupos diametralmente opostos com relação à defesa das mudanças promovidas através da MP nº 746.

Um dos grupos é composto por representantes do empresariado, do mercado financeiro e do MEC, defensores de um ensino médio mais conectado às necessidades do século XXI e dirigidos ao preparo para aos novos desafios da vida produtiva, ao planejamento de um projeto de vida e à liberdade de escolha mediante a oferta de diferentes percursos formativos.

Entre os opositores, defensores de um ensino médio que entende o direito à educação enquanto o acesso a toda produção do conhecimento, sem enfatizar uma área do saber em detrimento de outras, estavam representantes de movimentos sociais e entidades acadêmicas ligadas à educação.

Essa posição já foi verificada em outros momentos, quando o ensino médio foi objeto de discussão e de disputa quanto ao alinhamento político-ideológico de seus debatedores. Ferreti e Silva (2017) ressaltam a falta de atendimento às reivindicações dos opositores à reforma, sendo atendidas somente as solicitações dos grupos privados. Nesse sentido,

ressaltou-se os principais pontos em disputa pelos dois grupos participantes das audiências públicas:

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Ao longo dos trabalhos da comissão foram recebidos diversos documentos contendo mensagens vindas de diversas câmaras municipais do país, várias delas consistindo em manifestação de apoio ou de repúdio as modificações apresentadas pela MP.

4.2.5 A votação

Com o fim das reuniões voltadas para a discussão da MP envolvendo os convidados, houve a apresentação do relatório do parecer sobre as atividades da comissão, contendo as mudanças propostas com relação ao texto original e a análise das emendas apresentadas com a justificativa de sua admissibilidade ou não.

O parecer do relator foi apresentado no dia 29 de novembro de 2016, dia seguinte à realização da última audiência pública que contou com a presença do ministro da educação. Após o relator fazer a leitura do relatório à comissão, foi concedida vista coletiva aos integrantes da comissão, adicionando 24 horas para o estudo da matéria.

No dia 30 de novembro de 2016 o parecer do relator foi votado na comissão. Houve destaque para os votos feitos de forma separada: da senadora Fátima Bezerra (PT) e da deputada Maria do Rosário (PT), com o apoio dos deputados Reginaldo Lopes (PT), Luizianne Lins (PT) e das senadoras Lídice da Mata (PSB) e Ângela Portela (PDT). O teor desse voto será apresentado posteriormente neste trabalho.

O voto em separado é um mecanismo utilizado como forma de apontar as discordâncias quanto ao relatório apresentado pelo relator da comissão e que, em caso de não

aprovação do relatório original, os direcionamentos dados pelo voto passam a ser objeto de apreciação pela comissão.

Na mesma data o relator complementou seu voto sobre o relatório apresentado, acrescentando parcialmente ou integralmente outras emendas que não foram consideradas como válidas no primeiro documento, apresentado anteriormente.

Assim, o placar da votação sobre o parecer do relator e as modificações do projeto de reforma do ensino médio foi de dezesseis votos favoráveis e cinco contrários, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 - Votação do relatório apresentado pelo relator da MP nº 747 de 2016 na Comissão Mista - Senadores e Deputados Federais.

	Partido/Bloco Partidário	Membros titulares	Voto com relação ao parecer do relator
Senadores	PMDB	Romero Jucá Simone Tebet Valdir Raupp	Favorável Favorável Favorável
	Bloco Social Democrata (PSDB/DEM/PV)	Ricardo Ferraço Antônio Anastasia	Favorável Favorável
	Bloco Parlamentar de Resistência Democrática (PT/PDT)	Fátima Bezerra	Contrário
	Bloco Parlamentar Socialismo e Democracia (PSB, PPS, PCdoB, REDE)	Cristovão Buarque Lídice da Mata	Favorável Contrário
	Bloco Parlamentar Democracia Progressista (PP/PSD)	José Medeiros	Favorável
	Bloco Moderador (PTB/PR/PSC/PRB/PTC)	Pedro Chaves	Favorável
Deputados Federais	Bloco PMDB/PEN	Celso Jacob Lelo Coimbra	Favorável Favorável
	PT	Reginaldo Lopes Maria do Rosário	Contrário Contrário
	PSDB	Izalci Lucas	Não votou, presidente da comissão
	PR	Soraya Santos	Favorável
	PSD	Thiago Peixoto	Favorável
	PSB	Danilo Cabral	Contrário
	DEM	Professora Dorinha Seabra Rezende	Favorável
	PROS	Toninho Wandscheer	Favorável
	Bloco PP/PTB/PSC	Wilson Filho	Favorável

VOTOS COM RELAÇÃO AO PARECER DO RELATOR: FAVORÁVEIS: 15 CONTRÁRIOS:5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo Congresso Nacional.

Independente da forma como os parlamentares se organizaram, seja através dos partidos de forma autônoma, seja através de blocos partidários, senadores e deputados do mesmo partido tenderam a proferir votos iguais favoravelmente à proposta.

Destacamos o voto do senador Cristovão Buarque (PPS), que foi favorável, contrapondo-se ao voto da senadora Lídice da Mata (PSB), que foi contrário.

Portanto, votara contrariamente à proposta, além de Lídice da Mata, seu correligionário no PSB, deputado Danilo Cabral, a senadora Fátima Bezerra, os deputados Reginaldo Lopes, Maria do Rosário e Luizianne Lins, todos do PT.

Após a aprovação do parecer, que passou a ser numerado como Parecer nº 95 de 2016 do Congresso Nacional, o projeto deixou de ser uma MP e tornou-se um Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34 de 2016, devido às modificações sofridas com relação ao texto original.

Ainda no dia 30, tanto o parecer do relator quanto o PLV chegam até a Câmara dos Deputados. A apreciação do PLV é apresentada como tramitação que deve ser feita em regime de urgência.

O regime de urgência dispensa algumas formalidades regimentais. A tramitação enquadrada neste regime deve ser aplicada ao tratamento de matéria que envolva a defesa da sociedade democrática e das liberdades fundamentais; tratar-se de providência para atender a calamidade pública; de Declaração de Guerra, Estado de Defesa, Estado de Sítio ou Intervenção Federal nos estados; acordos internacionais e fixação dos efetivos das Forças Armadas, entre outros casos. Uma proposição também pode tramitar com urgência, em caso de apresentação de requerimento nesse sentido. Caso a urgência seja aprovada, a proposição será colocada na Ordem do Dia da sessão deliberativa seguinte, mesmo que seja no mesmo dia (BRASIL, s/d).

Mesmo tendo sido apresentado como urgência, a apreciação e votação do PLV não ocorreu nas três primeiras sessões seguintes ao seu recebimento pela Câmara dos Deputados, sendo na primeira delas, do dia 1º de dezembro, retirada da pauta do ofício por meio de acordo e nas duas seguintes, dias 6 e 7 (matutina) de dezembro por razão do encerramento da reunião.

No dia 7 de dezembro, no período da tarde, foi apreciado e votado o texto-base do PLV, ficando para o dia 13 do mesmo mês a votação dos destaques, se restringindo assim a duas sessões.

É importante destacar que a oposição tentou, no dia 7 de dezembro, não pautar para votação o PLV nº 34, através dos pedidos dos deputados Bohn Gass (PT) e Zé Geraldo (PT). O primeiro solicitou a não votação do projeto naquele dia; já o segundo solicitou o adiamento de votação do projeto para duas sessões. Ambas foram rejeitadas pelos deputados presentes.

Foi também requerido, por parte do deputado Ivan Valente (PSOL), a votação do projeto por artigos. Entretanto, a requisição do deputado foi retirada da pauta do dia a partir de um acordo entre líderes partidários.

O projeto teve a sua aprovação no plenário da casa. O texto, entretanto, sofreu somente uma modificação com relação ao recebido da Comissão Mista, que foi a aprovação de um destaque que previa a obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia na BNCC, emenda de autoria deputado Daniel Trigueiro (PDT), porém encaminhada como destaque pela deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM).

A aprovação do texto-base contou com 263 votos favoráveis e 106 contrários.

Tabela 4 - Votação do PLV nº 34 de 2016 na Câmara dos Deputados (votos por partido).

Partido	Favorável	Contrário
DEM	22	0
PHS	4	2
PSB	21	6
PR	22	2
PSDB	30	0
PP	29	3
PMDB	45	1
PSD	21	1
PCdoB	0	10
PTN	9	2
PPS	6	0
PT	0	47
PTB	13	0
PSC	7	0
SOLIDARIEDADE	9	0
PRB	12	2
PDT	1	15
PROS	4	2
PT do B	2	2
PRP	1	0
PEN	2	0
PSOL	0	5
REDE	0	4

PV	3	0
PMB	0	1
PSL	1	0
TOTAL	263	106

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Congresso em Foco.

É possível observar, a partir da tabela acima, o amplo alinhamento dos votos pela aprovação da reforma dos partidos com maior bancada e que possuíam ministérios no governo. Nenhum deputado do DEM, PSDB, PTB, PPS, PSC, SOLIDARIEDADE e PV votou contrário à aprovação do PLV. Já partidos como o PSD e PMDB tiveram somente um deputado com voto contrário à reforma, sendo seguidos por partidos como o PRB, PR e PTN, com dois votos contrários cada e o PP, com três votos contrários.

O PT, maior partido de oposição ao governo Temer na Câmara, teve a totalidade de sua bancada de deputados votantes que optaram pela rejeição ao PLV nº 34, assim como o PSOL e PCdoB.

O partido REDE também teve todos os seus deputados participantes da sessão com voto contrário ao projeto de conversão. O PDT contabilizou a maioria dos votos de seus parlamentares contrários ao projeto, com 15 votos contrários e somente 1 favorável.

O PSB, embora tivesse um ministro no governo Temer, obteve uma divisão entre as posições de seus deputados, registrando 21 votos favoráveis e 6 contrários.

Os demais partidos com menor bancada tiveram seus votos realizados de maneira muito difusa, com a predominância de votos favoráveis à aprovação do projeto, como nos casos do PV, PRP, PEN e PSL, nos quais a totalidade dos deputados participantes da sessão votou pela aprovação. PHS e PROS, de um total de seis deputados que participaram da votação, quatro votaram favoravelmente.

Um dia após a análise e aprovação dos destaques na Câmara dos Deputados, no dia 14 de dezembro, o PLV nº 34 foi mandado ao Senado, sendo incluído na ordem do dia no dia seguinte, 15 de dezembro. Entretanto, em função da suspensão das atividades por causa do recesso parlamentar, a matéria foi apreciada e votada somente em fevereiro de 2017, sendo votada em turno único no dia 8 daquele mês, sendo dada a sua aprovação na casa por 43 votos favoráveis e 13 contrários. A senadora Vanessa Grazziotin requereu a votação em separado das emendas de sua elaboração, sendo negada a sua solicitação.

Abaixo apresenta-se a tabela de votação por partido da PLV nº 34 no Senado. Os votos foram organizados por partido e não por bancada aliada e opositora, pelo mesmo motivo utilizado na votação na Câmara dos Deputados.

Tabela 5 - Votação do PLV nº 34 de 2016 no Senado (votos por partido).

Partido	Favoráveis ao PLV	Contrários ao PLV
PPS	1	0
DEM	3	0
PMDB	13	0
PCdoB	0	1
PL	3	0
PP	3	0
PSB	0	2
PSC	1	0
PSD	3	0
PSDB	11	0
PT	0	9
PTB	2	0
PTC	1	0
REDE	0	1
PRB	1	0
Sem Partido	1	0
TOTAL	43	13

Fonte: Elaboração própria a partir da ficha de tramitação do Congresso Nacional.

A votação no Senado não teve grandes diferenças com relação à ocorrida na Câmara dos Deputados, a começar pelo próprio placar onde o PLV teve a aprovação de mais da metade dos parlamentares, com votos vindos tanto dos maiores partidos da base do governo, quanto de partidos com bancadas menores.

Os partidos com maiores bancadas que apoiavam o governo e com maior número de participantes na votação, PMDB e PSDB, todos os seus senadores votaram de forma favorável ao PLV.

A bancada de outros partidos que também ofereciam apoio ao presidente, porém que possuíam menor número de senadores, como é o caso do PPS, DEM, PL, PSD, PSC, PRB e PTB, também tiveram todos os parlamentares participantes desta votação sendo favoráveis ao

projeto. Com relação à Câmara, houve uma maior coesão entre os parlamentares desses partidos com relação à opção pela aprovação do projeto.

Todos os senadores do PT e PCdoB presentes na sessão votaram de forma contrária. O PSOL não tinha representantes no Senado.

O PSB, diferentemente da Câmara, onde a maioria de seus deputados votou de forma favorável, no Senado os seus dois parlamentares votaram contrários ao projeto.

Nota-se que houve resistência ao andamento do projeto na Câmara, com o uso da prerrogativa de requisição de adiamento por parte de parlamentares petistas, e no Senado a proposta de votação em separado das emendas apresentadas por Vanessa Grazziotin, consistindo na tentativa de modificação do texto com relação ao elaborado pelo relator da comissão mista.

Mesmo assim não foram atendidas as solicitações realizadas, o que mostra a existência de um consenso prévio entre os parlamentares da bancada governista pela aprovação do projeto, de forma bastante rápida, sem a mínima discussão, seja na Câmara ou no Senado. A maioria dos parlamentares pouco ou quase nada puderam refletir e dar as suas contribuições ao projeto, pois o número de participantes da comissão mista representa uma porcentagem bem pequena do grupo que compõe as duas casas legislativas, assim como também é inexpressiva a parcela daquelas que apresentaram emendas propositivas a MP.

Esta situação mostra as dificuldades de se vencer um projeto hegemônico no Legislativo quando já existe previamente uma correlação de forças ao entorno de um determinado interesse, com a contribuição do Congresso para sua consolidação em torno de governos que buscam implementar a agenda neoliberal.

4.3 As emendas e o voto em separado justificado

Após apresentar como ocorreu a tramitação da Medida Provisória nº 746 de 2016 até tornar-se Lei nº 13.415 de 2017, abordamos com maior profundidade uma das partes deste processo, a elaboração de emendas com vistas à modificação da lei produzida pelo Executivo Federal.

Elegeu-se as emendas das propostas de modificação da MP como objeto de análise, dado ao farto material produzido pelos parlamentares e ao seu possível atendimento aos objetivos específicos traçados por esta pesquisa, já que os seus conteúdos são reveladores dos consensos e dissensos em torno do conteúdo e forma da lei que estabeleceu mudanças na

legislação que regulamenta a organização do ensino médio no Brasil, possibilitando capturar os debates sobre o tema nas casas legislativas.

A elaboração de emendas às MPs é regulada pelo Decreto nº 1 de 2002 do Congresso Nacional, que complementa o disposto pelo artigo 62 da Constituição Federal de 1988, responsável pelo estabelecimento de MPs.

Em seu artigo 4º, o decreto estabelece os prazos estabelecidos para elaboração e emendas e as possibilidades que elas oferecem aos parlamentares que desejam modificar as MPs.

O prazo para apresentação de emendas é de seis dias após a publicação da MP, sendo a sua proposição aberta aos parlamentares de ambas as casas legislativas federais, ficando sua aceitação condicionada à decisão do presidente da Comissão Mista, cabendo recurso quando ela não for aceita (BRASIL, 2002).

As emendas podem ser classificadas quanto ao caráter das alterações das mudanças na redação, sendo classificadas em aditivas, modificativas, supressivas e substitutivas. As emendas aditivas propõem o acréscimo de disposições ao texto original; as modificativas fazem proposições para alterar questões pontuais do texto, mantendo intocadas suas linhas gerais. As supressivas propõem a retirada de parte de uma proposição; as substitutivas visam retirar uma parte existente na proposição e acrescentar outra em seu lugar (BRASIL, s/d).

A não aceitação de uma emenda pelo presidente da Comissão Mista responsável pelos trabalhos envolvendo a MP dá ao parlamentar proponente a chance de recorrer da decisão com a condição de obtenção do apoio de três membros da comissão. Após esta fase inicial, o julgamento por sua aceitação depende de aprovação da maioria simples dos integrantes da comissão, não ocorrendo discussões ou encaminhamento da votação¹⁰.

Uma possibilidade prevista no decreto, com relação às emendas apresentadas para uma MP, é a da apresentação em forma de emenda de projetos que já tramitam em uma das casas legislativas. Com o fim da tramitação da MP os projetos não retornam mais para a Câmara ou Senado, sob a presunção de sua aceitação, acarretando seu arquivamento. Só em casos em que a MP é considerada inconstitucional torna-se possível o retorno para a casa legislativa de origem, dando sequência ao seu curso normal (BRASIL, 2002).

No total, foram apresentadas à MP nº 746/2016 568 emendas. Dessas, selecionou-se 263, que foram aquelas apresentadas por parlamentares filiados a partidos ligados a sindicatos representantes de categorias de trabalhadores e a movimentos sociais, portanto, PT, PCdoB e

¹⁰ Pronunciamento dos líderes ou parlamentares por eles designados, a favor ou contra a proposição cuja votação foi anunciada, a fim de orientar o voto da respectiva bancada.

PSOL, os únicos que se enquadram nesse grupo e que possuem representação parlamentar. Além de serem os únicos que todos os seus parlamentares votaram de forma contrária ao *impeachment*, não fizeram parte da base de apoio ao governo de Michel Temer. A expectativa nesta pesquisa foi que tais emendas viriam a propor medidas para garantir a qualidade socialmente referenciada do ensino médio público, motivo do objeto desta análise.

A partir do material disponível, foram analisadas questões como a unidade ou não de propostas pelos partidos sob objeto de análise; as perspectivas de rompimento total com as concepções de educação para o ensino médio presentes na MP ou apenas a atenuação da mesma; a tentativa de imprimir a reformulação do projeto ou de simplesmente regulá-lo, exemplificando melhor o seu conteúdo.

Como a MP abrange diversas questões acerca da organização do ensino médio, as emendas também foram produzidas de forma a abranger esta diversidade. De modo a facilitar as análises, dividimos essas emendas em cinco categorias: currículo, carga horária, contratação de professores, financiamento e sistema de créditos e módulos.

A categoria currículo abrange questões ligadas à aplicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), definição dos itinerários formativos, inclusão ou retirada de disciplinas e transformação de disciplinas em práticas educativas ou temas transversais.

Na categoria carga horária foram analisadas as emendas que trouxeram propostas voltadas para expansão das horas que o estudante de ensino médio deverá passar na escola, partindo de sua defesa ou crítica, assim como também a fixação de prazos para a extensão da carga-horária, sendo a maioria das questões ligadas à oferta do ensino médio de tempo integral, um dos elementos mais propagandeados da MP.

A terceira categoria que versa sobre a contratação de professores irá compreender as emendas apresentadas que objetivavam extinguir ou regular os critérios de formação estabelecidos pela MP para admissão de professores para o ensino médio.

Sobre o financiamento do ensino médio, questão de relevância na MP, dada à instituição da política de fomento e implantação do ensino médio de tempo integral, se encontram emendas que versam sobre os critérios estabelecidos pelas unidades escolares para receber os recursos financeiros oriundos desta política de fomento. Pertence também à categoria financiamento propostas voltadas para o controle dos recursos, sobretudo no que diz respeito à participação da comunidade escolar e de instituições que representam grupos ligados à educação.

A última categoria, que chamamos de sistema de créditos e módulos, é voltada para o tratamento de emendas sobre questões diversas, como é o caso do tratamento do

aproveitamento de estudos do ensino médio no ensino superior, a oferta do ensino médio em módulos ou sistema créditos e a formação fora do espaço escolar, para citar um dos temas mais recorrentes dentro desta categoria.

4.3.1 Análise quantitativa das emendas

A maior parte dos parlamentares federais eleitos em 2014 pertencia aos partidos da coligação “Com a Força do Povo” da candidata vitoriosa à presidência da república, Dilma Rousseff. Entretanto, PT e PCdoB, partidos que pertenciam a essa coligação, perderam parlamentares com relação aos eleitos na eleição de 2010. O PT diminuiu o número de 88 deputados federais para 70; o PCdoB de 15 para 10. No Senado, o PT diminuiu o número de senadores de 14 para 12 e o PCdoB de 2 para 1 (D'AGOSTINO, 2014).

O PSOL lançou candidatura própria à presidência da república, Luciana Genro, que terminou a disputa em quarto lugar. Em contrapartida aos dois outros partidos aqui analisados, o partido registrou um crescimento no número de parlamentares, mesmo com a perda de um senador. O partido foi de três para cinco representantes na Câmara e de dois para um no Senado.

PT e PCdoB estavam entre os partidos da base de apoio do governo Dilma Rousseff ao longo de sua existência.

É esse o quadro de atuação dos três partidos no contexto da apresentação e tramitação da MP nº 746/2016. Os três partidos juntos somavam, naquela legislatura, 99 parlamentares dentro um universo de 594 componentes do Congresso nacional, sendo 513 deputados federais e 81 senadores.

Dentro do processo de tramitação da MP nº 746 uma parte desses parlamentares apresentou, como forma de resistência ao projeto do Executivo Federal, emendas com objetivos diversos.

A tabela abaixo traz um levantamento dos parlamentares desses partidos que participaram da tramitação através da apresentação de emendas, contabilizando também de forma quantitativa como ocorreu a produção.

Tabela 6 - Parlamentares do PT, PCdoB e PSOL que elaboraram emendas à MP nº 746/2016.

Partido	Parlamentar	Unidade da Federação	Número de Emendas	Total de emendas do Partido
PT	Deputada Luizianne Lins	CE	25	134
	Deputado Angelim	AC	17	
	Deputado Marco Maia	RS	13	
	Senador José Pimentel	CE	10	
	Senador Lindbergh Farias	RJ	10	
	Deputada Maria do Rosário	RS	10	
	Senador Paulo Paim	RS	10	
	Deputado Pedro Uczai	SC	8	
	Deputado Bohn Gass	RS	7	
	Deputado Marcon	RS	7	
	Deputado Afonso Florence	BA	5	
	Deputado João Daniel	SE	4	
	Deputada Erika Kokay	DF	2	
	Deputada Margarida Salomão	MG	2	
	Deputado Padre João	MG	2	
	Deputado Zé Carlos	MA	1	
	Deputado Paulo Pimenta	RS	1	
PCdoB	Deputado Chico Lopes	CE	32	115
	Deputado Daniel Almeida	BA	30	
	Senadora Vanessa Grazziotin	AM	19	
	Deputada Jandira Feghali	RJ	13	
	Deputado Orlando Silva	SP	11	
	Deputada Jô Moraes	MG	10	
PSOL	Deputados Glauber Braga e Ivan Valente	RJ/SP	14	14
TOTAL				263

Fonte: Elaboração própria a partir de ficha de tramitação disponibilizada pelo Congresso Nacional.

Observa-se, a partir do levantamento feito, que o PT foi o partido com o maior número de parlamentares que participaram da elaboração de emendas, 17 ao todo, e que produziu 134

emendas. Em seguida vem o PCdoB, com a participação de 6 parlamentares e a produção de 115 emendas. O PSOL teve 2 parlamentares elaborando 14 emendas em conjunto.

Se tomarmos como referência a quantidade total de parlamentares de cada partido, podemos destacar que o PT não foi o partido com maior participação parlamentar entre os três, pois dos 82 parlamentares, apenas 17 participaram, correspondendo a cerca de 20% de sua bancada. O PCdoB, em contrapartida, mesmo com uma participação numericamente maior de parlamentares e na produção de emendas, o que correspondeu a 60% de sua bancada e a média de emendas por parlamentares participantes foi de 19 ante 8 dos parlamentares do PT.

Há que se considerar, para efeito de análise numérica das emendas, que muitos parlamentares elaboraram grande quantidade delas, como é o caso dos deputados Chico Lopes e Daniel Almeida, ambos do PCdoB, que apresentaram 32 e 33 emendas, respectivamente; e da deputada pelo PT, Luizianne Lins, com 25 emendas. Entretanto, várias delas tratam do mesmo assunto, com a mesma proposição, e a única diferença é a mudança na redação, sem alterações de sentido entre uma e outra. Dessa forma, não podemos considerar que o maior número de emendas se confunde com emendas originais ou que buscam acrescentar mudanças significativas ao texto original.

Para efeito de análise, considera-se também o tipo de emenda que foi apresentado, conforme Tabela 7, o que nos permite aprofundar as conclusões acerca da posição dos parlamentares e partidos em relação ao conteúdo apresentado pela MP.

Tabela 7 - Distribuição de emendas por partido - classificação quanto ao tipo.

Tipo de Emenda	PT	PCdoB	PSOL
Aditiva	23	4	0
Modificativa	59	82	0
Supressiva	52	29	14
Substitutiva	0	0	0
TOTAL	134	115	14

Fonte: Elaboração própria a partir de ficha de tramitação divulgada pelo Congresso Nacional

De acordo com a Tabela 7, é possível destacar a predominância de emendas modificativas e supressivas diante das aditivas e substitutivas.

O PT alcançou quase um equilíbrio entre emendas modificativas e supressivas, com uma pequena maioria das primeiras em relação às segundas, sete emendas a mais. Já o PCdoB

apresentou uma quantidade bastante superior de emendas modificativas em relação às de caráter supressivo.

Merece destaque o PSOL, que se restringiu à elaboração de emendas supressivas, apresentadas por Glauber Braga e Ivan Valente, os dois únicos parlamentares do partido a apresentarem emendas.

As emendas modificativas fazem alterações no texto original e nem sempre mudam totalmente o seu sentido. O que se pode observar neste processo é que, em sua maioria, as emendas apresentadas pelos três partidos visavam tornar o texto mais detalhado, diante da redação genérica do texto original. Em outros casos houve modificações no texto a fim de ampliar os direitos relacionados aos estudantes, porém sem romper com a estrutura de ensino médio contida na MP.

As supressivas nem sempre representam a tentativa de seu autor em desfigurar o texto original ou até mesmo acabar com ele através da proposta de suspensão de artigo por artigo. Em alguns casos, conforme verificado nas emendas apresentadas por parlamentares desses partidos, a suspensão consiste na retirada de trechos pontuais das emendas, sem alterar a sua característica mais geral. É importante citar os casos de três parlamentares em especial, que se utilizaram da estratégia de propor a anulação completa do texto da reforma mediante supressão, publicando diversas emendas que anulam artigo por artigo. São eles: Marco Maia (PT), Ivan Valente e Glauber Braga (PSOL).

Foram totalizadas 26 emendas aditivas entre os três partidos, o que nos revela que, entre os parlamentares, havia antes o desejo de modificar ou suspender o que já estava na lei do que adicionar novos pontos que fugissem das questões tratadas no texto da MP.

Não foi apresentada nenhuma emenda substitutiva, com a preferência dos parlamentares, em modificar trechos dos textos a substituí-los.

4.3.2 Análise qualitativa das emendas

A apresentação de emendas pelos três partidos que foram selecionados para a realização da pesquisa abarcaram pontos diversos do texto apresentado pelo governo, vários deles enfatizando as mesmas questões dentro de um determinado artigo e com justificativas muito parecidas. Muitos pontos com a proposição de mudanças pontuais a fim de aperfeiçoar o texto, porém, sem alterar os princípios de formação presentes na reforma, que foram na direção da formação por competências voltadas para a construção de um projeto de vida baseado na inserção do jovem no mercado de trabalho.

Outras emendas, em menor quantidade, vão em direção da supressão total do texto, reconhecendo-o como “antidemocrático”, sobretudo pela forma como ele foi apresentado e devido ao atentar-se contra o direto constitucional à educação.

4.3.3 Currículo

As questões que compreendem o tratamento do currículo tiveram papel de destaque na MP nº 746, sobretudo pelo fato de trazer a grande novidade do que governo Temer chamou de “Novo Ensino Médio”, que foi a flexibilização do currículo através da oferta de itinerários formativos.

O currículo do ensino médio também sofreu modificações com relação à retirada de componentes curriculares considerados obrigatórios para o ensino médio pela LDBEN. Desta forma, os parlamentares do PT, PCdoB e PSOL propuseram diversas emendas com vistas à realização de alterações em diversos pontos do desenho curricular estabelecido pela MP.

Uma das questões que teve grande quantidade de emendas apresentadas diz respeito à desobrigação da oferta do estudo de arte e educação física no ensino médio, conforme constava no artigo 26, parágrafos 2 e 3 da LDBEN, retirando a obrigatoriedade desses estudos, presentes até então na legislação.

A grande parte das emendas trouxe a necessidade de garantir uma formação integral ao aluno, desenvolvendo sua atuação como cidadão, sem simplesmente se restringir à aquisição de competências matemáticas e linguísticas, conforme emenda 17, apresentada pela senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB), que suprime a não obrigatoriedade do ensino de arte no ensino médio.

A senadora associa a necessidade de os estudantes terem acesso a conhecimentos que vão além daqueles dispostos como obrigatórios na MP justificando, para isso, a utilização das diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para educação, tomando-as como referencial de uma educação que desperta nos indivíduos toda as suas potencialidades:

Nunca é demais repetir Jacques Delors, que, em relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, propõe que a educação, ao longo da vida, deve se basear em quatro pilares: aprender a conhecer, que envolve cultura geral e habilidade para aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Assim, nas palavras 3 do sábio parecerista, “a educação deve levar em consideração todas as

potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para se comunicar” (BRASIL, 2016, EMC 17).

Entretanto, a parlamentar faz referência equivocada às diretrizes da UNESCO, já que elas tomam a formação à concepção de preparação integral dos estudantes não através da inclusão de componentes curriculares, mas sim presentes nas habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, renunciando à organização disciplinar.

A deputada representante de Minas Gerais pelo PCdoB, Jô Moraes, também elaborou emenda supressiva acerca dessa questão. Ela busca suprimir os parágrafos 2 e 3 do artigo 26 da LDEBN que, com a MP, retiraram a obrigatoriedade da oferta de arte e educação física no ensino médio, frisando que o aumento da carga-horária do ensino médio previsto na lei acaba se contradizendo com a exclusão da obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas no ensino médio. Como justificativa, a parlamentar apontou a necessidade do ensino de arte dado aos “[...] prejuízos social e cultural aos alunos já que o estudo da arte proporciona, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a preservação da cultura universa [...]” (BRASIL, 2016, EMC 68).

Com relação à educação física, Jô Moraes justificou que a manutenção da oferta obrigatória do componente curricular deve se dar por razões de proteção da saúde dos alunos, devido aos elevados índices de estudantes sedentários e também a sua função formativa, já que a educação física trabalha “[...] psicomotricidade, o controle neuromuscular, a sociabilidade, o espírito de equipe e de cooperação, além da concentração, condições básicas para aprender e conviver em sociedade (BRASIL, 2016, EMC 68).

Maria do Rosário (PT), através da Emenda nº 505, também propôs a supressão dos parágrafos que apresentam as disciplinas de arte e educação física como não obrigatórias no ensino médio, sendo antecedida por uma emenda da mesma parlamentar, a emenda 504, de caráter aditivo, retomando a obrigatoriedade dos dois componentes curriculares:

“§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:” (BRASIL, 2016, EMC 504).

Como justificativa das duas emendas, Maria do Rosário apresentou um texto defendendo a necessidade de garantir um currículo que amplie os horizontes dos estudantes,

de forma a garantir a todos o acesso aos níveis mais elevados de ensino, descumprindo a LDBN:

Ao alterar os artigos da LDB que definem os componentes curriculares obrigatórios do ensino médio, e estabelecer que ficarão obrigatórias somente as disciplinas de português, matemática e inglês, a Medida Provisória 746/2016 contribui para o empobrecimento cultural e educacional do currículo escolar, e para a negação da igualdade de direitos de acesso aos demais conhecimentos, antes assegurados por lei, e agora relativizados. Todas as formas de expressões lúdicas perdem espaço, contrariando até mesmo a Constituição Federal, em seu artigo 208, em que estabelece o dever do Estado para com a educação, e determina a sua garantia por meio do acesso aos: “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”. Antes previstas a todas as etapas da educação básica, a MP termina com a obrigatoriedade do ensino de arte e de educação física no ensino médio (BRASIL, 2016, EMC 504).

O deputado Angelim (PT) propôs o reestabelecimento da obrigatoriedade da oferta da arte e da educação física, porém através da emenda modificativa número 119, a partir de uma alteração na redação dos parágrafos 2 e 3 do artigo 26 da LDB que foram modificados:

Art.26

§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, sendo sua prática facultativa ao aluno (BRASIL, 2016, EMC 119).

Angelim também apresenta uma emenda aditiva (Emenda nº116) em que são listados os componentes curriculares que deverão tornar-se obrigatórios no ensino médio, dividindo-os em quatro áreas de conhecimento que deverão compor a BNCC:

Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas. § 1º A base nacional comum do ensino médio abrangerá as quatro áreas do conhecimento (BRASIL, 2016, EMC 116).

O deputado também ressaltou que a oferta desses componentes deveria ser feita em todas as séries desta etapa de ensino, incluindo componentes como arte, educação física, sociologia e filosofia, e de vários outros cujos nomes não aparecem na LDBEN:

Art. 36. § 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o caput os seguintes componentes curriculares obrigatórios: I – linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte; e) educação física; II – matemática; III – ciências da natureza: a) biologia; b) física;

c) química; IV – ciências humanas: a) história; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia (BRASIL, 2016, EMC 116).

A exclusão da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola através da revogação da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 também foi objeto de inúmeras propostas por parte desses parlamentares, através da apresentação de emendas supressivas e modificativas e com justificativas que vão da necessidade de integração cultural e econômica até a garantia de escolha pela comunidade escolar de uma língua com a qual se tem maior identificação, visto que a língua inglesa tornou-se a única língua estrangeira com oferta obrigatória no ensino médio.

As emendas nº 86, 121 e 531, de autoria dos deputados do PT de Minas Gerais, Acre e Ceará, Margarida Salomão, Angelim e Luizianne Lins, respectivamente, com o mesmo texto, propunham a obrigatoriedade da língua espanhola junto da língua inglesa, facultando aos sistemas de ensino a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo e de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016, EMC 86/118/531).

Questões geopolíticas, históricas e econômicas, com o objetivo de integração regional estão contidas na justificação da emenda, se fazendo alusão à necessidade de se valorizar a América Latina e detrimento dos Estados Unidos:

A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa em detrimento da língua espanhola nas escolas brasileiras ampara, através das prerrogativas do Estado, a priorização da formação de cidadãos e cidadãs capazes de colaborar com a economia e com a cultura estadunidenses, em prejuízo da valorização dos valores socioculturais da América Latina. Esta medida está na contramão dos processos de integração da América do Sul e até mesmo pactos de cooperação e desenvolvimento firmados no subcontinente como o MERCOSUL e significa um retrocesso no direito ao acesso a ferramentas educacionais que ampliem o diálogo com os países vizinhos ao Brasil e apresenta obstáculos à integração sociocultural desses povos (BRASIL, EMC, 86).

A supressão do artigo 13 da MP nº 746, que revoga a lei de obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio, foi proposta pelas emendas dos deputados Marco Maia (PT), Jô Moraes (PCdoB), Glauber Braga (PSOL) e Ivan Valente (PSOL) e pelos senadores José Pimentel e Lindbergh Farias, ambos do PT. Todos eles não redigiram nova redação para o artigo 26 que regulamenta a oferta de línguas estrangeiras na LDBEN, evidenciando a intenção de tornar válida a lei que fora extinta pela MP.

Os senadores José Pimentel e Lindbergh Farias, através de texto com redação idêntica, criticam a visão restrita do governo a não buscar maior integração com países vizinhos, que passaria também por uma aproximação cultural, tendo o ensino da língua espanhola como um desses elementos:

Ao definir o inglês como língua estrangeira para o ensino fundamental, a reforma extrapola os limites do ensino médio e retrocede na amplitude de direito dos estudantes que residem em áreas de fronteiras com o continente sul-americano de língua espanhola e de toda população brasileira que almeja uma união sociocultural mais ativa com os nossos vizinhos. Trata-se, neste caso de visão estreita do atual governo e de sua política externa, avesso ao projeto de união em nosso continente, de cuja relevância é exemplo a importância de intercâmbio comercial e cultural com os países que integram o Mercosul (BRASIL, 2016, EMC 415).

A exclusão da obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio também acabou resultando na produção de diversas emendas dos partidos aqui analisados reivindicando a revalidação da Lei nº 111.684/2008, responsável por torná-las obrigatórias no ensino médio.

Em sua emenda, a senadora Vanessa Grazziotin propôs o reestabelecimento da obrigatoriedade da oferta de sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, através da inserção do parágrafo 10 no artigo 36 da LDB. A parlamentar buscou, como base para justificação de sua emenda, a Constituição de 1988, ao considerar necessidade da formação ao “preparo para o exercício da cidadania” e ao “pleno desenvolvimento da pessoa humana”, conforme consta entre os objetivos da educação no texto constitucional:

Consideramos que a exclusão dessas duas disciplinas é um equívoco grave, que procuramos reparar por meio da emenda que ora apresentamos. De fato, não se pode pensar uma educação condizente com uma sociedade democrática se da formação dos cidadãos não fizer parte a análise crítica da sociedade, dos valores que a fundamentam e das diversas teorias que procuram explicá-la. Esse é o papel da Sociologia, em sintonia 00016 MPV 746 2 com o disposto no art. 205 da Constituição Federal, que estabelece como um dos fins da educação o preparo para o exercício da cidadania. A Filosofia, por seu turno, também remete aos objetivos do art. 205 da Carta Magna, que determina que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa”. Ora, o desenvolvimento pleno só pode ser buscado se a reflexão sobre as possibilidades e limites da condição humana estiverem presentes. É o pensamento filosófico – por meio do estudo racional da moralidade, da ética e da análise lógica do pensar – que permite esse voo, sem o qual a vida humana se reduz a um fazer irrefletido e desordenado (BRASIL, 2016, EMC 16).

As emendas aditivas nº 117, do deputado Angelim e nº 297, do deputado Marcon, incluíram filosofia e sociologia como componentes curriculares obrigatórios dentro da área de ciências humanas, junto à história e geografia. No caso do primeiro parlamentar, a emenda ainda prevê que elas devem ser oferecidas em todas as séries do ensino médio, assim como os demais componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2016, EM 117/297).

O deputado Pedro Uczai, do PT de Santa Catarina, além de produzir emenda aditiva reinserindo ao texto da LDB a obrigatoriedade dos componentes curriculares de filosofia e

sociologia em todas as séries do ensino médio, produziu uma extensa explicação acerca da importância de sua oferta. Inicialmente, ele destaca o papel desses componentes curriculares no desenvolvimento das dimensões subjetiva, social e transcendental dos seres humanos em formação:

Tais disciplinas proporcionam ao estudante uma formação crítica e contextualizada dele enquanto um sujeito inserido na esfera social, em que estabelece relações sociais, culturais, comunicativas, econômicas e produtivas. No caso da Filosofia, seus saberes permitem um entendimento do próprio ser humano enquanto tal. Mas, sobretudo, permite ao estudante compreender o próprio pensamento, a razão e o movimento das ideias ao longo da história humana (BRASIL, 2016, EMC 334).

Em seguida, ao analisar as possíveis razões que levaram o governo Temer a retirar tais disciplinas, denuncia o que ele chama de “véu obscurantista” de maneira quase que profética:

A retirada destas duas disciplinas como obrigatórias do Ensino Médio evidencia o véu obscurantista que o novo governo espera tecer sobre a Educação, esvaziando-a completamente de senso crítico, de pensamento autônomo e de um saber contextualizado e libertador. O caminho que se estabelece com esta Medida Provisória é o do insulamento dos conhecimentos. O estudante não mais será desafiado a pensar e a entender o mundo de forma contextualizada, a relacionar os diversos fenômenos do mundo físico e cultural. É a intensificação da chamada “educação bancária” denunciada por Paulo Freire, na qual os estudantes tornam-se depositários passivos de conhecimento, sem qualquer problematização ou reflexão ativa e crítica. Deixar de entender Sociologia e Filosofia é deixar de entender o ser humano e a sociedade. É renunciar a compreensão dos processos sociais, da exploração e de opressão que permeiam a vida das pessoas. É, também, destruir a possibilidade de que os cidadãos tomem pleno conhecimento das instituições políticas, da luta de classes e do papel e funcionamento do Estado. Apenas um governo que tenha medo de cidadãos e jovens pensantes é capaz de promover a completa robotização e alienação da Educação brasileira. Qualquer futuro profissional, na própria condição de cidadão, seja ele engenheiro, biólogo, padeiro, professor ou médico precisa, necessariamente, compreender seu papel social, entender e respeitar o ser humano e ser capaz de compreender as nuances, os movimentos e o funcionamento da sociedade (BRASIL, 2016, EM 334).

Luizianne Lins, ao propor a Emenda Supressiva nº 546, reuniu aspectos e referentes à reforma na estrutura da grade curricular contida na MP, das quais destaca-se a exclusão da obrigatoriedade de filosofia e sociologia, tendo como justificativa para a emenda a desvinculação entre esta reforma, a LDBEN e as DCNEM, sendo a última prevendo a formação em áreas do conhecimento:

A redação dada ao caput do art. 36 da LDB promove radical modificação na estrutura curricular do ensino médio, suprimindo as diretrizes fixadas pela LDB e suprimindo a previsão de ênfase em áreas do conhecimento como a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da

cidadania; a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; a previsão de que será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; e a obrigatoriedade de inclusão de Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2016, EMC 546).

Os temas transversais também foram objeto de emendas dos parlamentares dos partidos que estão sendo estudados. Angelim e Luizianne, ambos do PT, nas emendas nº 117 e 548, respectivamente, indicaram temas que deveriam se tornar transversais, reforçando a necessidade da presença da articulação entre os diferentes campos do saber através da transversalidade e interdisciplinaridade, bem como de outros meios, recuperando boa parte do texto do Projeto nº 6.840 de 2013, acrescentando ao *roll* de temas apresentados pela lei somente o enfrentamento ao racismo:

§ 3º Serão incluídos como temas transversais no ensino médio os seguintes: I – prevenção ao uso de drogas e álcool; II – educação ambiental; III – educação para o trânsito; IV – educação sexual; V – cultura da paz; VI – empreendedorismo; VII – noções básicas da Constituição Federal; VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; IX – importância do exercício da cidadania; X – ética na política; XI – participação política e democracia; XII - direitos humanos; e XIII - enfrentamento ao racismo. (BRASIL, 2016, EMC 548).

No que tange a BNCC e seu papel norteador na definição dos currículos, alguns parlamentares elaboraram emendas voltadas para o tratamento do currículo flexível e de temas transversais.

Os parlamentares do PCdoB, Chico Lopes e Daniel Almeida, nas emendas nº 161 e 329, respectivamente, definem a BNCC como documento definidor dos temas transversais:

Art.26.

§7º. A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que deverão ser incluídos nos currículos de que trata o caput (BRASIL, 2016, EMC 161).

Daniel Almeida (PCdoB), na Emenda nº 326, coloca a BNCC como definidora das competências, habilidades e das expectativas de aprendizagem, definindo também a participação dos sistemas de ensino e das DCNEM na formulação dos currículos, com a justificativa de não transformar o ensino médio em ensino profissionalizante, mas dentro de uma perspectiva de formação integral, levar elementos do mundo do trabalho para esta etapa de ensino:

Art.36

§ 3º - A organização das duas dimensões formativas do ensino médio e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, respeitando as diretrizes curriculares das etapas da educação básica vigentes (BRASIL, 2016, EMC 326).

Cabe ressaltar a imprecisão da justificativa do autor da emenda quando ele se refere à não transformação do ensino médio em profissionalizante, sem apontar qual a relação da sua emenda com a possibilidade sugerida por ele, além de não detalhar sua concepção sobre a formação integral dos estudantes.

As decisões sobre a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios foi tema de diversas emendas, a maioria delas com indicação de entidades envolvidas com membros ligados à área da educação, a fim de promover discussões para definir os componentes que farão parte da BNCC.

A MP estabelecia que a definição desses componentes deveria partir da aprovação do CNE e da homologação do MEC, ouvindo o CONSED e a União Nacional de Dirigentes da Educação (UNDIME) (BRASIL, 2016).

Com a justificação de garantir a efetiva participação dos atores envolvidos na educação, como professores e alunos, os deputados Chico Lopes, Jandira Feghali, Jô Moraes, Orlando Silva, Daniel Almeida e a senadora Vanessa Grazziotin, todos do PCdoB, propuseram, através de emendas com um texto em comum, a participação de entidades que representam estudantes e trabalhadores da educação:

Art.26.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, União Nacional de Dirigentes de Educação – **Undime, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES** (BRASIL, EMC 406, grifos nossos).

No que tange aos itinerários formativos previstos na MP, várias emendas foram elaboradas no sentido de regular sua oferta, visando ampliar as oportunidades ao estudante de poder escolher a formação de área de saber do seu interesse ou de poder cursar mais de um itinerário a seu gosto. Poucas delas buscavam acabar com a flexibilização do currículo do ensino médio.

Angelim (PT) teve como proposição na Emenda nº 117 a manutenção dos mesmos itinerários formativos contidos na redação da MP, com a diferença de serem cursados somente na última série do ensino médio, recuperando novamente a Lei nº 6.840/2013:

Art. 36 § 9º Assegurada a formação geral, definida na base nacional comum, e com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, serão ofertadas as seguintes opções formativas, de livre escolha pelo aluno do ensino médio: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; e IV – ênfase em ciências humanas (BRASIL, 2016, EMC 117).

Luizianne Lins (PT) optou, na emenda 548, pela manutenção da organização do ensino médio dividido em itinerários, excluindo, entretanto, a formação técnica profissional, tornando ela uma possibilidade de oferta pelos sistemas de ensino e não uma obrigação:

§ 9º Assegurada a formação geral, definida na base nacional comum, e com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, serão ofertadas as seguintes opções formativas, de livre escolha pelo aluno do ensino médio: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; e IV – ênfase em ciências humanas.

§ 11. Com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, observada a base nacional comum obrigatória e a critério dos sistemas de ensino, poderá ser ofertada ao aluno do ensino médio uma formação profissional técnica, alternativamente às opções formativas estabelecidas no § 9º (BRASIL, 2016, EMC, 548).

Orlando Silva (PCdoB), através da Emenda nº 410, recomenda a supressão do itinerário formativo voltado à formação profissional, alegando a necessidade de tratamento em separado do ensino propedêutico e do profissional. O parlamentar, em emenda posterior (Emenda nº 411), ao indicar a exclusão de parte do artigo 36, que trata de questões relativas ao currículo, se refere à inviabilidade do tratamento da educação profissional naquela MP, justificando que “[...] a inclusão da área de formação profissional e técnica, sem os correspondentes e simultâneos referenciais, parâmetros, garantias e estruturação; representa a volta à fracassada regra, com o mesmo teor e mesmo sentido, da Lei nº 7.044/1982” (BRASIL, 2016, EM 410, 410).

Na Emenda nº 277, ainda abordando o itinerário formativo voltado à oferta de educação profissional, Vanessa Grazziotin (PCdoB) propôs mudar a nomenclatura desse itinerário de “formação técnica e profissional” para “formação profissional inicial” seguindo a mesma justificação de Orlando Silva quanto à existência de legislação e regulamentos específicos sobre a formação profissional:

A medida proposta cria uma nova nomenclatura de educação profissional. A educação profissional tem regras específicas quanto as diferentes ofertas formativas, que foram atualizadas pela Lei N. 11.741/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012, Parecer CNE/CEB N° 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012). Tais ofertas tem carga horária definida conforme a organização dos cursos por Eixos Tecnológicos, que permitem a certificação do aluno. A formação proposta se assemelha a atual nomenclatura classificada como Formação Inicial e Continuada – FIC, prevista no artigo 39, § 2º Inciso I, da LDB. Ressalte-se que os cursos FIC, foram a maior oferta dos cursos do PRONATEC (Lei nº 12.513/2011) (BRASIL, 2016, EMC 277).

As possibilidades de escolha dos estudantes de ensino médio mediante aos itinerários formativos foi o tema de diversas emendas de caráter modificativo, em sua maioria propondo a mudança da redação do texto da MP, que não obrigava a oferta de diferentes itinerários, pelos sistemas de ensino, restringindo-se apenas à oferta de formação em mais de uma área a uma possibilidade e não uma obrigação (BRASIL, 2016).

Algumas emendas buscavam reforçar a necessidade de se ofertar uma variedade de itinerários, porém sem deixar clara sua obrigatoriedade pelos sistemas de ensino, menos ainda quando se tratava de todos os itinerários.

Jô Moraes, Orlando Silva, Daniel Almeida, Jandira Feghali e Vanessa Grazziotin, todos do PCdoB, trocaram a palavra “poderão” contida no texto da MP para “deverão”, ao se referir à oferta de mais de um itinerário formativo baseado nos incisos I ao V presentes na redação original, a fim de reforçar a necessidade os sistemas de ensino oferecerem mais de um itinerário formativo, porém sem obrigar a oferta variada.

Jô Moraes justifica o peso da substituição das palavras:

[...] “Poderão” é diferente de “deverão”. Pela proposta os sistemas de ensino “poderão” compor seus currículos em mais de área de conhecimento ou de atuação profissional. Esta redação não garante aos alunos que os sistemas de ensino ofereçam mais de uma área. E como ficarão os alunos? Eles serão obrigados a buscar em outras localidades distante de sua casa outra oferta de área de conhecimento. Com isso, se reforçará as desigualdades de oportunidades educacionais, já que as redes não estão obrigadas a oferecer mais de uma área de conhecimento ou de atuação profissional. (BRASIL, 2016, EM 69).

A Emenda nº 280, de autoria de Vanessa Grazziotin (PCdoB), previa a oferta de itinerários formativos de acordo com a realidade local e a escolha da comunidades, porém sem a garantia de que fossem oferecidas diversas opções formativas

Art. 36

§7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural;

e considerar a vocação da unidade escolar e a escolha da comunidade quanto aos diferentes itinerários previstos (BRASIL, 2016, EMC 280).

Na justificativa da apresentação da emenda, Grazziotin defende a mudança no texto considerando que essa proposta possui uma forma de atender aos interesses da população de uma determinada região, democratizando as escolhas acerca dos itinerários a serem cursados pelos estudantes de ensino médio.

Com a retórica de falta de recursos para garantia da oferta de uma variedade de itinerários formativos e considerando que, em uma mesma comunidade ou região os anseios dos estudantes são variados, torna-se difícil a garantia de escolha por aqueles que estão diretamente envolvidos com a escola: alunos, pais e profissionais da educação. Assim, ressalta-se a possibilidade de as escolhas serem realizadas pelos setores econômicos que despontam em um determinado local ou mesmo pelas forças políticas, ambos atendendo aos seus anseios. O estudante, que deveria projetar sua vida de acordo com suas preferências por áreas do conhecimento, fica sem opções e, na maioria das vezes, passa a cursar um percurso formativo que convém ao mercado local e às suas necessidades materiais mais urgentes, como entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível, ajudar em casa e consumir.

Angelim (PT) prevê na Emenda Aditiva nº 145 que a formação profissional seja acompanhada da escola de outro itinerário formativo pelo estudante:

Art.36 § A opção formativa do estudando do ensino médio matriculado na educação profissional técnica de nível médio, deve, necessariamente, estar acompanhada de outra ênfase educacional formativa (BRASIL, 2016, EMC 145).

A deputada Erika Kokay (PT), na Emenda nº 146, propôs a possibilidade de cursar outro itinerário formativo independente do ano em que o estudante terminou o ensino médio, divergindo do texto da MP que restringe uma segunda formação específica ao ano subsequente à conclusão. Entretanto, a emenda não alterou o condicionante presente na MP que restringe essa oferta à disponibilidade de vagas pelos sistemas de ensino:

Art.36 §10º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar outro itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2016, EMC 146).

Parlamentares como Marcon e Pedro Uzai (PT) e Vanessa Grazziotin (PCdoB) produziram emendas que trouxeram em sua redação a conferência de uma maior responsabilidade ao Estado na oferta de todos os itinerários formativos.

Vanessa Grazziotin, na Emenda nº 282, diferentemente da Emenda nº 280 que não delega nenhuma responsabilidade ao Estado de garantir um número variado de itinerários formativos pelos sistemas de ensino, confere agora a responsabilidade ao Poder Público de garantir a oferta dos diferentes itinerários previstos nos incisos I ao V, ou seja, todos os itinerários, pelas escolas públicas.

Como justificativa para o teor de sua emenda, a senadora do PCdoB destaca questões como o acirramento das desigualdades, falta de realização dos jovens por escolher itinerário formativo que não lhe agrada, prejudicando sobretudo os mais pobres com dificuldade de se deslocar para outras escolas:

A concepção de itinerários formativos, focados em áreas do conhecimento escolhidas pelos sistemas de ensino, pode provocar o acirramento das desigualdades no campo da educação. Isso pode acontecer quando, por exemplo, uma determinada escola optar por apenas um ou dois itinerários formativos, criando fossos intransponíveis para aqueles alunos que, por proximidade geográfica, ali estudam e não têm afinidade com o tipo de itinerário proposto por aquela escola específica. Esses alunos serão obrigados a cursar disciplinas e a se aprofundar em áreas do conhecimento que não correspondem aos seus anseios acadêmicos ou, pior ainda, aos seus propósitos de vida. Não é difícil imaginar que, em decorrência dessa situação, aqueles menos aquinhoados financeiramente, que não podem procurar escolas mais distantes, nas quais suas aptidões serão consideradas, terão dois caminhos: matar na fonte essas aptidões, continuando os estudos nos parques itinerários que lhes são oferecidos, ou engrossar os robustos índices de evasão no ensino médio (BRASIL, 2016, EMC 282).

Marcon e Pedro Uczai, com textos diferentes, previam a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos pelos sistemas de ensino. Assim, Marcon propunha que “as instituições de ensino deverão ofertar itinerários formativos de todas as áreas constantes nos incisos I a V do caput, para garantir a efetiva liberdade de escolha dos alunos”. Já Uczai, em sua emenda, buscava que “[...]os sistemas de ensino deverão compor os seus currículos com base em todas as áreas previstas nos incisos I a V do caput, garantindo a oferta de todas as áreas em todos os estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2016, EMC 298/336).

Os únicos parlamentares que se referem à supressão completa dos itinerários formativos são Marco Maia (PT), através da Emenda Supressiva nº 49, Glauber Braga e Ivan Valente (PSOL), através da Emenda nº 244.

A emenda de Marco Maia suprimia todo o artigo 1º da MP nº 746, onde estava incluso o artigo 36 da LDEBN, que compreendia a organização do ensino médio por itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016, EMC 49).

Marco Maia justificou sua emenda colocando em evidência a restrição do acesso aos diferentes conhecimentos com a implantação do modelo, a falta de oportunidades que serão oferecidas ao estudante com relação à escolha de uma área com que ele tenha maior afinidade e o contraponto que este ponto da MP fazia à DCNEM, em vigência naquele momento:

A MP nº 746 pauta a segmentação e o empobrecimento da aprendizagem, reduzindo o conhecimento comum dos estudantes. Não somos contra que o estudante opte por determinadas áreas em sua formação escolar média, mas isso não significa retirar-lhe o direito de acesso a outros saberes fundamentais para sua formação humanística. Esse é o mesmo entendimento da Resolução nº 2/2012 da CEB/CNE. O § 1º viola direito dos estudantes, pois não obriga os sistemas de ensino a ofertarem todas as áreas do currículo de aprofundamento. E será muito provável que os estudantes de várias regiões com interesse em se aprofundar nas ciências humanas ou da natureza, ou ainda na formação técnica profissional tenham somente como opções as áreas de linguagens e de matemática – aliás, essas são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Ou seja: o serviço “à la carte” para as áreas de aprofundamento do conhecimento é incompleto (BRASIL, 2016, EM 49).

A emenda de Glauber Braga e Ivan Valente também propunha a completa supressão do artigo 1º da MP nº 746, justificando para tal a origem antidemocrática da reforma, sem discussão com a sociedade:

O referido dispositivo trata de ampla reformulação do Ensino Médio brasileiro, em seus mais diversos aspectos: de seu currículo, à carga horária mínima exigida, passando pelas exigências legais para a formação do quadro docente e pelo estabelecimento de requisitos para aporte de recursos federais para os sistemas de ensino. Não se pode, porém, operar mudança de tal abrangência por meio de uma Medida Provisória sem lastro legal (ausentes se encontram os requisitos constitucionais para a sua apresentação nesse caso), redigida às pressas em gabinete ministerial, sem qualquer discussão com a sociedade civil, com os movimentos sociais que se ocupam da pauta educacional ou mesmo com as partes mais diretamente interessadas: os professores, pais e alunos da educação pública e privada. Malgrado exista a demanda por uma reformulação no Ensino Médio, é necessário que ela se faça de forma serena, seguindo os trâmites legislativos normais para que, após ampla discussão com todos os setores da sociedade, sejam implementadas reformas que realmente apontem no sentido de uma educação mais inclusiva e transformadora, respaldada por especialistas e pela opinião pública. 00244 MPV 746 Diante da exigência, inerente aos regimes democráticos, de que qualquer reforma do ensino médio, antes de ser aplicada, adquira amplo respaldo social, necessária se faz a supressão do dispositivo em epígrafe para que o assunto possa, então, ser apresentado e discutido sem atropelos, seguindo a forma e os trâmites prescritos por lei e exigidos pela sociedade (BRASIL, 2016, EMC 244).

Poucas das emendas aqui apresentadas foram acatadas pela comissão mista, deixando intocados pontos que modificam a estrutura de ensino médio apresentada pela MP, conforme o Quadro 6, abaixo.

Em documento contendo o parecer final à comissão mista foi apresentada emenda por emenda e a justificativa de terem sido acatadas ou não, sendo para emendas com proposições semelhantes terem sido utilizadas as mesmas justificativas. Portanto apresenta-se a justificação geral dada a cada assunto e não por emenda aqui apresentada.

Quadro 6 - Aprovação de emendas relacionadas ao currículo pela comissão mista.

Tema	Justificativa da comissão mista	Incorporação da emenda ao PLV
Reinclusão da obrigatoriedade do ensino de Arte	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte.	Sim
Reinclusão da obrigatoriedade da Educação Física	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte.	Sim
Reinclusão da obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola	Optamos por manter a revogação, por acreditarmos que, a partir dos pressupostos adotados, não há motivo para que se priorize a língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas que podem ser ministradas, em caráter optativo, na educação básica.	Não
Reinclusão da obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes.	Não

Oferta de todos os itinerários formativos pelos sistemas de ensino	Precisamos reconhecer que nem todos os sistemas de ensino têm condições de infraestrutura e de pessoal para oferecer todos os itinerários. Além disso, há sistemas tão dispersos geograficamente que o simples fato de oferecerem todos os itinerários não garantirá que os alunos tenham acesso ao seu itinerário preferido. Também julgamos inadequado listar em lei componentes curriculares obrigatórios para cada área do conhecimento.	Não
Suspensão da organização do currículo em itinerários formativos	Em conjunto com outras emendas apresentadas pelo parlamentar, esta, na prática, revoga toda a MPV, o que não julgamos conveniente.	Não

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório nº 95/2016 do Congresso Nacional.

Houve a reinserção apenas de arte e educação física ao *roll* dos componentes curriculares obrigatórios no ensino médio, sob a justificativa do papel indispensável que ambos cumprem na formação integral dos potenciais humanos.

Todavia, os componentes de filosofia e sociologia não receberam a mesma consideração por parte da comissão, se comparados com arte e educação física, não sendo reinseridos enquanto componentes curriculares no currículo do ensino médio. Justificou-se, para isso, a desnecessária inclusão no texto da lei da obrigatoriedade da oferta de um componente curricular, já que hoje adota-se um novo desenho para os currículos, mais flexível e voltado para prática da interdisciplinaridade. Pressupunha-se, a partir da justificção, que tanto filosofia quanto sociologia deixariam de ser componentes curriculares e seriam diluídas no tratamento de temas, não sendo levadas em consideração enquanto áreas do saber com as suas especificidades.

A comprovação para essa pista já antecipada não demoraria a vir. No texto final da reforma, através da aprovação da Lei nº 13.415/2017, filosofia e sociologia retornavam ao currículo do ensino médio não mais como componentes curriculares, mas sim como “estudos e práticas”, assim como foi o caso de educação física e arte, recuando de sua condição de componente curricular, alcançada no PLV.

Sobre a retomada da obrigatoriedade do espanhol no ensino médio, a comissão emite parecer contrário, negando a necessidade de especificação de uma língua estrangeira moderna

a ser oferecida nesta etapa de ensino, diferentemente da língua inglesa, que é elevada ao patamar de condição mais que necessária para quem “quer ter mais chances na vida”, conforme essa mesma comissão apresenta no Relatório nº 95/2016:

Pensamos que a escolha da língua inglesa como língua estrangeira moderna a ser ministrada no ensino médio, em caráter obrigatório, denota a coerência entre a MPV e a contemporaneidade. É fato que, nos dias de hoje, o inglês se tornou a língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar de “globalização” (BRASIL, 2016).

A possibilidade de exclusão de itinerários formativos, como também a garantia de oferta de todos os itinerários pelos sistemas de ensino, foram rejeitadas. No primeiro caso, devido a essas emendas terem sido apresentadas apenas por parlamentares que buscavam extinguir o texto da MP em sua integralidade, através da apresentação de emendas, a possibilidade do fim dos itinerários não aparece de forma isolada em nenhuma das emendas, o que faz com que a justificativa da comissão seja a da inconveniência de se suspender toda a reforma. No segundo caso, se reconhecem as dificuldades financeiras do sistema educacional brasileiro, já antevendo as restrições na oferta de itinerários aos estudantes.

4.3.4 Carga Horária

As emendas que versam sobre questões atreladas à regulamentação da carga horária estiveram concentradas em dois pontos principais nas disposições da MP nº 746. O primeiro é a referência à carga horária que será voltada para o cumprimento dos componentes curriculares dispostos pela BNCC e dos itinerários formativos; já o segundo ponto diz respeito ao estabelecimento de prazos para ampliação da carga horária total do ensino médio, mais especificamente a implantação do ensino médio de tempo integral.

A MP nº 746/2016 dispunha, a partir de alteração realizada no artigo 24 da LDBEN, que a carga horária do ensino médio será progressivamente de 1.400 horas “[...]observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016).

Destas 1.400 horas, 1.200, no máximo, são previstas para o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios contidos na BNCC, sendo definidos pelos sistemas de ensino, segundo o artigo 36, parágrafo 6º da LDBEN que fora modificado pela MP:

Art.36 § 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

Com a justificativa de garantir uma formação com o conteúdo mínimo suficiente para os estudantes, que não se restrinja somente a um ano e meio dentro da duração total desta etapa de ensino, Jô Moraes, Jandira Feghali e Daniel Almeida, todos do PCdoB, nas emendas nº 66, 197 e 321, respectivamente, reservavam 70% por cento da carga horária total do ensino médio com a oferta do currículo obrigatório disposto pela BNCC:

Art.36§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular deverá ser de 70% da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016, EMC 66).

Como justificativa da Emenda nº 66, Jô Moraes faz alusão à necessidade de garantir uma formação básica sólida como o significado de uma luta histórica pelo direito ao acesso ao conteúdo universalmente produzido pela humanidade:

A presente emenda modificativa tem por pretensão impedir que a parte básica não seja reduzida para apenas metade do ensino médio. Um ano e meio para o cumprimento da parte Básica Nacional Comum Curricular não é tempo suficiente para o aluno ter acesso a um conteúdo mínimo esperado para essa formação. A proposta defendida pelo texto da MP está na contramão da luta pelo acesso ao conteúdo historicamente produzido pela humanidade, de uma formação ampla e profunda que possibilita a construção do pensamento crítico dos cidadãos (BRASIL, 2016, EMC 66).

Foram apresentadas emendas que fixavam a carga horária máxima de oferta das disciplinas obrigatórias. Vanessa Grazziotin (PCdoB), através da apresentação da Emenda nº 279, estabeleceu como teto 1.500 horas para a oferta de componentes curriculares obrigatórios, contando com a hipótese de aceitação de sua emenda, que previa a reinserção da obrigatoriedade dos componentes curriculares de arte e educação física, com a justificativa que, ainda assim, o espaço destinado à flexibilização do currículo continuaria superior ao praticado:

A proposta encaminhada pelo MEC visa reduzir a carga horária total dos componentes obrigatórios à metade e também o número dos mesmos, de 13 para 3. Conforme proposto nas Emendas ao artigo 26, estamos retornando com dois componentes, ou seja, passando de 3 para 5 componentes, que foram suprimidos do campo de Linguagens da BNCC (artes e educação física), dessa forma, a ampliação da carga horária flexível não mais será de 50% do tempo de formação prevista pela MP, mas sim de 37,5%, ampliando em 12,5% o que atualmente já se pratica. Em boa

medida isso se assemelha as discussões que já estavam sendo tratadas pelo CONSED no âmbito do PL 6840/2013 (BRASIL, 2016, EMC 279).

Daniel Almeida apresentou, na Emenda nº 328, a carga horária máxima para os conteúdos obrigatórios e para os itinerários formativos:

Art.36

§ 6º - A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino de modo a assegurar que pelo menos 200 horas seja destinada a formação de itinerários específicos, compatíveis às demandas do mundo do trabalho (BRASIL, 2006, EMC 328).

Angelim (PT), na Emenda nº 116, atribuiu aos sistemas de ensino e aos objetivos do PNE a definição da ampliação da carga-horária do ensino médio para 1.400 horas:

Art.24 VIII – a carga horária mínima anual de que trata o inciso I deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas, a critério dos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, objetivos, metas e estratégias estabelecidos no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, EMC116).

Sobre a implantação e fixação de prazo para a ampliação da carga-horária e, com isso, a implantação do ensino médio de tempo integral, Jô Moraes, Jandira Feghali e Daniel Almeida, todos do PCdoB, através das emendas nº 70, 193 e 331, respectivamente, estabeleciam o prazo de 2 anos para a implantação de 1.400 horas em todas as unidades escolares, justificando que esta ação se baseava nos objetivos definidos pelo PNE e que, se alcançada, seria uma conquista para dar um grande salto qualitativo no país, de modo que esta ampliação na carga horária pudesse atingir todas as unidades escolares e, assim, garantir a igualdade na qualidade entre elas (BRASIL, 2016, EMC 70).

Alguns parlamentares elaboraram emendas sobre o estabelecimento de prazos para ampliação da carga horária se atentando à questão do ensino noturno e ao aluno trabalhador, bem como ao ensino de jovens e adultos. Foi o caso da Emenda nº 276, de autoria de Vanessa Grazziotin (PCdoB):

Art 24. Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e as peculiaridades da educação de jovens e adultos ministrada no período noturno, observado o cumprimento da carga horária mínima anual da Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos definidos no artigo 36, bem como os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016, EMC 276).

A parlamentar apresentou como justificativa para elaboração da emenda, sem o estabelecimento de prazos para implantação do ensino médio de tempo integral em todas as unidades escolares:

A educação de jovens e adultos trabalhadores, que heroicamente conciliam trabalho e estudo, merece ser abordada na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O aumento da carga horária e a expansão do ensino integral não podem se concretizar sem que se pensem e se estructurem modelos de aprendizagem adequados à realidade dessa população de estudantes, que representa cerca de um terço dos matriculados no ensino médio no País. Ao se virarem as costas para os estudantes do período noturno, propondo políticas e mudanças de aplicabilidade inviável, diante de sua situação específica, nega-se a um enorme contingente de pessoas o direito constitucional à educação de qualidade, adequada às suas necessidades e articulada às suas condições próprias de acesso e permanência (BRASIL, 2016, EMC 276).

Na mesma direção, José Pimentel (PT) não estabeleceu uma data para a ampliação da carga horária, fazendo ressalvas à situação dos estudantes do ensino médio noturno, também levando em consideração os objetivos estabelecidos pelo PNE para este fim (BRASIL, 2016, EMC 424).

Nos aspectos pensados por Vanessa Grazziotin e José Pimentel, há que se considerar que em momento algum o texto da MP toca em aspectos relativos ao ensino médio noturno e nem da EJA, justificando as “inovações” a serem implantadas pela reforma como símbolos de qualidade. Ficariam privados de terem acesso a um ensino de qualidade, tão propalado pelos reformados, os alunos trabalhadores.

Quadro 7 - Aprovação de emendas relacionadas à carga-horária pela comissão mista.

Tema	Justificativa da Comissão Mista	Incorporação do tema a PLV
Ampliação da carga-horária reservada a BNCC	A utilização de percentual, para determinar a carga horária mínima destinada à BNCC, no lugar de número fixo de horas, é desejável, pois permite que se equilibrem as duas dimensões, quais sejam, a da Base e a dos itinerários formativos, sem eventuais distorções	Sim
Regime de estudos para alunos do ensino médio noturno e EJA	Indicamos no PLV a necessidade de que se respeitem as diretrizes do art. 4º, inciso VI, da LDB, que garante a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.	Sim
Prazos para implantação do ensino médio de tempo integral	Estabelecer prazos para mudança de tal monta é bastante complicado, quando se consideram as especificidades dos sistemas de ensino. É preciso, sob nosso ponto de vista, deixar espaço para que eles se organizem e se articulem. Foi o que fizemos, estabelecendo meta intermediária de mil horas de carga horária anual, a ser alcançada no prazo de cinco anos.	Não

Fonte: Elaboração própria a partir de Relatório nº 95/2016 do Congresso Nacional.

A partir do Quadro 7 é possível observar que, em linhas gerais, as propostas contidas nas emendas dos parlamentares dos partidos aqui pesquisados, dentro da categoria carga-horária, tiveram maior aceitação do que se comparado com a categoria currículo.

Considera-se que ela não atendeu totalmente aos anseios desses parlamentares, porém foi possível obter algumas conquistas, como é o caso da garantia de 60% da carga-horária do ensino médio reservada para o cumprimento da BNCC, um pouco abaixo do que alguns deles requisitavam, como é o caso de Jô Moraes, que propunha 70% da carga-horária reservada à BNCC.

Não podemos dizer que a ampliação do tempo reservado à BNCC possa ser considerada uma verdadeira conquista por defensores do acesso ao amplo conhecimento produzido pela humanidade já que, pela lei, ainda não era possível antever como esse documento iria tratar os conteúdos, visto que a lei ainda não tinha sido apresentada e seu foco era a formação por competências, que colocava em segundo plano a possibilidade de ter acesso à mais vasta produção humana feita até a atualidade.

No que concerne ao ensino médio noturno e a EJA, estes passaram a ter garantidas as suas especificidades, inclusive de carga-horária.

Sobre o estabelecimento de prazos para a implantação do ensino médio integral, houve uma negação em se aceitar emendas com esta proposta, sob a justificativa da diversidade dos sistemas de ensino que irão implantá-lo.

4.3.5 Financiamento

A criação da Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e a regulamentação do FUNDEB fez com que a MP nº 746 trouxesse diversos artigos abordando questões relativas ao financiamento da educação, sobretudo no que tange ao repasse de recursos para a implementação de escolas de ensino médio que inserissem o desenho curricular e a carga horária proposta pela reforma.

Os parlamentares dos partidos selecionados nesta pesquisa centraram a elaboração de emendas sobre esta temática em questões como a redefinição do período de financiamento das escolas de tempo integral, a extensão do financiamento as unidades escolares e os condicionantes para o recebimento de recursos.

A MP determinava que a transferência de recursos para os Estados e Distrito Federal ficava condicionada ao cumprimento das normas estabelecidas pela MP, especialmente sobre a adoção do desenho curricular imposto pela legislação recém-publicada.

Jô Moraes, Jandira Feghali e Vanessa Grazziotin, todos do PCdoB, nas emendas nº 71, 202 e 275, respectivamente, buscaram ampliar o atendimento da política de fomento às escolas de ensino médio integral, estendendo o apoio financeiro a toda rede de ensino médio que expandir sua carga horária:

Art.6º.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento de toda a rede de ensino médio que adotaram o ensino integral, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, IV e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2016, EMC 71).

José Pimentel (PT) elaborou na Emenda Supressiva nº 416 a restrição de apoio financeiro às escolas que adotassem as diretrizes do Ministério da Educação, conforme foi previsto no artigo 6º, inciso 1 da MP, alegando para sua ação o caráter excludente do artigo, ao não considerar escolas que implantaram a ampliação da carga horária antes da vigência da MP, já que não as excluiu de atender aos requisitos estabelecidos pela nova lei em vigor, no que concerne ao ensino médio de tempo integral:

O inciso I do Art. 6º ao tratar da obrigatoriedade de transferência para o apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral, excluiu desse apoio as escolas implantadas anteriormente à vigência da Medida Provisória. Tal discriminação é injustificável, na medida em que o fato de a unidade escolar haver sido implantada antes não a desobriga de cumprir as regras fixadas pela MP nº 746, ou seja, não serão apenas as novas escolas que deverão se tornar escolas em tempo integral, mas a totalidade (BRASIL, 2016, EMC 416).

O parágrafo único do Artigo 5º da MP previa o repasse de recursos por quatro anos para o fomento da implantação do tempo integral no ensino médio nas unidades escolares, tomando como base o início de sua implantação. Várias emendas propunham a extensão desses repasses por um tempo maior ou até mesmo a suspensão do período estabelecido para que eles ocorressem. Angelim, na Emenda nº 114 e Luizianne Lins, na Emenda nº 534, ambos do PT, propunham o repasse para esta finalidade por 12 anos contados a partir de sua implantação. José Pimentel e Lindbergh Farias, também do PT, estabeleceram, em suas emendas, que o prazo para transferência de recursos deve ser o necessário à manutenção do ensino médio de tempo integral, sem a fixação de prazos:

“Art. 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
§ 1º. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo necessário à sua implementação e manutenção (BRASIL, 2016, EMC 420, 520).

Pimentel e Lindbergh justificaram a suspensão do estabelecimento de prazos para transferências financeiras devido aos diversos investimentos que devem ser feitos para reestruturação do desenho curricular com a ampliação da carga horária:

O Art. 5º prevê que o Governo Federal repassará recursos para a execução da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pelo prazo de apenas quatro anos. Tal prazo é exíguo, e nada permite concluir que, após esse prazo, os Estados e o DF terão meios próprios para assegurar a manutenção do ensino médio em tempo integral. Essa mudança não apenas demandará novas instalações, como professores e demais trabalhadores da educação, com impactos elevados no custeio dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016, EMC, 420, 520).

Na Emenda Aditiva nº 333, Pedro Uczai (PT) manteve os quatro anos previstos para a transferência de recursos para implantação da reforma, conservando também, do texto inicial da MP, a restrição do apoio financeiro a escolas que adotassem as regras fixadas pela lei,

porém adicionou ao texto original o direcionamento de recursos desta natureza exclusivamente a escolas públicas:

Art. 6º São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que: 00333 MPV 746 I – sejam escolas públicas pertencentes a rede pública de ensino. II - sejam escolas públicas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação (BRASIL, 2016, EMC 333).

Quadro 8 - Aprovação de emendas relacionadas ao financiamento pela comissão mista.

Tema	Justificativa da Comissão Mista	Incorporação do tema a PLV
Extensão do tempo de repasse de recursos as escolas que adotarem o período integral nos moldes da MP	Julgamos pertinente a ampliação do prazo máximo para a transferência de recursos, no âmbito da política, optando por dez anos.	Sim
Ampliação do repasse a todas as escolas de tempo integral	Alteramos a redação do dispositivo, a fim de prever como critério de elegibilidade que as escolas tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência da lei, mas não julgamos adequado simplesmente suprimir o dispositivo.	Não
Restrição dos recursos da política de fomento a escolas públicas	Acrescentamos a palavra “pública” para adjetivar o substantivo “escolas”. Assim, garante-se que os recursos sejam destinados às escolas públicas. Acatada parcialmente.	Sim

Fonte: Elaboração própria a partir de Relatório nº 95/2016 do Congresso Nacional.

No aspecto relativo ao financiamento do ensino médio, aqui se tratando especificamente do ensino médio de tempo integral, objeto da política de fomento de recursos instituída pela MP nº 746, destacamos a ampliação do tempo de financiamento das escolas que seguirem as regras estabelecidas pelo texto da nova lei, que passou de quatro para dez anos, um avanço, mesmo que não fosse contemplada parte das propostas dos parlamentares dos partidos aos quais estamos pesquisando, que era de mais dez anos ou por tempo indeterminado.

Observa-se que os parlamentares não questionaram a existência de política exclusiva para dar aporte a escolas de ensino médio integral, não considerando as necessidades financeiras de todas as escolas públicas que oferecem esta etapa de ensino.

Não foram atendidas as solicitações que requisitavam a extensão dos recursos financeiros a todas as escolas de ensino médio de tempo integral, independentemente da data de sua instalação, comprovando assim o aspecto centralizador fixado pela lei no que tange a implantação de uma proposta única de escolas de tempo integral gestada pelo governo federal.

Merece destaque também a incorporação do adjetivo “públicas” às escolas que poderão receber apoio financeiro via instalação da nova política.

4.3.6 Critérios para contratação de professores

A contratação de professores com notório saber para atuação no itinerário formativo de educação profissional foi um dos pontos que se tornaram alvo das maiores críticas à MP nº 746. Desta forma, várias emendas, a fim de extinguir este critério ou até mesmo de regulamentá-lo, foram apresentadas.

Através da Emenda nº 64, Jô Moraes (PCdoB) propõe a extinção do critério de contratação com base no notório saber, através da supressão do inciso IV ao artigo 61 da LDBEN, estabelecido pela MP. Sua justificativa parte do critério da necessidade de formação pedagógica pelos professores, a fim de viabilizar maiores condições de aprendizagem pelos alunos, além de chamar a atenção para a possibilidade de precarização das relações de trabalho dos docentes:

A MP acrescenta inciso IV, no Art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a fim de possibilitar a contratação de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. A didática envolve conhecimentos do conteúdo, como também, do saber ensinar e entender o processo como o aluno aprende. Por exemplo, um físico que sabe resolver equações do segundo grau não necessariamente domina as técnicas didáticas do ensino desse tópico. Está possibilidade é grave para a conquista da qualidade educacional. Pretende-se flexibilizar a habilitação profissional dos docentes com a permissão da existência profissionais, atuando sem formação em licenciatura, para lecionar nas redes educacionais do país. Abre-se assim, a porta para a precarização da docência, com o fim do concurso público para a carreira de professores na rede pública, com a contratação de forma temporária e/ou por organizações sociais e a não-valorização dos docentes (BRASIL, 2016, EMC 64).

Angelim (PT), na Emenda nº 127, propõe a supressão da contratação de profissionais com notório saber, considerando a variedade de significados que assume o conceito:

A emenda pretende suprimir dispositivo que permite que pessoas com “notório saber” atuem como professores do ensino médio. Notório Saber é um conceito subjetivo e a Medida Provisória não especifica que profissionais e sob que critérios poderão lecionar sem qualquer formação acadêmica, possibilitando a precarização do Ensino Médio (BRASIL, 2016, EMC 127).

Luizianne Lins (PT) se manifesta através de duas emendas de conteúdo contraditório em relação à contratação de profissionais com notório saber. Na primeira delas, Emenda nº 526, a parlamentar realiza a proposição da extinção da contratação de profissionais sem formação pedagógica, utilizando como justificativa o texto idêntico ao de Angelim, seu correligionário. Na Emenda nº 545 ela apresenta proposta para regulamentação da contratação destes profissionais:

Dê-se, ao inciso IV do art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, constante do art. 1º da MPV nº 746/2016, a seguinte redação: “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, contratados em igualdade de condições com os trabalhadores de que trata o inciso III, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no caput do art. 36, quanto à educação profissional.” (BRASIL, 2016, EMC 545).

Em sua justificativa, Luizianne aborda a necessidade de assegurar igualdade de condições na contratação com formação em áreas afins:

A redação dada ao novo inciso IV, do art. 61, voltada a permitir a atuação de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender às necessidades da formação profissional, não pode permitir que esses novos trabalhadores em educação sejam contratados em condições diversas dos demais professores, quer precarizando a sua relação de trabalho, quer contornando a necessidade de vínculo efetivo por meio de concurso público. Dessa forma, propomos que a nova redação, além de superar a indevida previsão de alteração ao caput do art. 36, faça expressa menção à igualdade de tratamento desses profissionais que vierem a ser admitidos para atuar na educação profissional, que é o termo empregado pela LDB para dispor sobre a matéria (BRASIL, 2016, EMC 545).

Chico Lopes (PCdoB) faz a defesa da contratação de profissionais com notório saber através da Emenda nº 170, apenas buscando regulamentá-la através de requisitos genéricos de formação:

Artigo. 61-IV - Profissionais com formação técnica ou superior deverão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2016, EMC, 170).

O legislador justifica a emenda da seguinte forma:

Esta emenda pretende assegurar a qualidade das ofertas de disciplinas que atenderão aos itinerários formativos específicos, viabilizando a contratação de profissionais devidamente qualificados e certificados para lecionar nas unidades educacionais do país. E com isso incrementar a valorização da docência combatendo qualquer forma de precarização (BRASIL, 2016, EMC 170).

A contratação de profissionais com notório saber para atuação no itinerário formativo profissional foi mantido na PLV 34, com alterações no texto através do acréscimo da exigência de experiência prévia ou de formação técnica profissional específica.

A justificativa apresentada pela comissão mista para a não extinção destes profissionais do *roll* de profissionais da educação é destacada partindo-se do princípio de que a sua contratação representa a valorização da diversidade de saberes e o rompimento entre a dicotomia teoria/prática:

O acréscimo dos profissionais com notório saber no rol dos profissionais da educação é, sob nosso ponto de vista, um ganho, na medida em que permitirá que nas escolas convivam e interajam diferentes manifestações do conhecimento, sem que se dicotomize a relação entre o saber e o fazer (BRASIL, 2016).

4.3.7 Sistema de créditos e módulos

Uma das medidas apresentadas pelo texto da MP nº 746, que causou polêmica devido ao seu caráter evidente de promoção do ingresso rápido de estudantes do ensino médio no mercado de trabalho, é o sistema de créditos, módulos e a formação em ambientes fora da escola.

Algumas emendas foram apresentadas no sentido de regulamentar essas possibilidades ou mesmo de extingui-las. Verificou-se, com relação aos parlamentares dos partidos pesquisados, um número consideravelmente menor de emendas, se comparado com outras questões acerca da reforma.

A questão que concentrou a quase totalidade de emendas supressivas foi o estabelecimento do aproveitamento, no ensino superior, de créditos cursados no ensino médio, todos por parlamentares do PCdoB.

Jô Moraes, Jandira Feghali e Daniel Almeida, ambos PCdoB, através das emendas nº 65, 198 e 322, respectivamente, em texto idêntico, propõem a suspensão do artigo que regulamenta esta prática, o parágrafo 16 do artigo 36 da LDBEN, com a justificativa de que a medida vai promover uma formação aligeirada tanto no ensino médio quanto no ensino superior:

A emenda supressiva busca impedir a possibilidade de que os conteúdos cursados durante o ensino médio possam ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, possibilitando, assim, que o aluno não venha a precisar cursar matérias que envolvam conhecimentos e competências que já possui. No entanto, com a flexibilização curricular proposta pela MP haverá uma divisão da carga horária: metade do tempo total do ensino médio será destinada ao conteúdo obrigatório da Base Nacional Curricular Comum e a outra metade se destinará para a formação em uma das cinco áreas de ênfase de conhecimento. Entendemos que essa medida estimulará um aligeiramento da formação em ambos os graus. É preciso assegurar o desenvolvimento pleno do aluno e uma formação com qualidade (BRASIL, 2016, EMC 198).

Jandira Feghali também apresentou a Emenda nº 205 com vistas à limitação das experiências extraclasse previstas pela MP, regulamentando o parágrafo 18 do artigo 36 da LDBEN, dispondo em 20% do total da carga do curso em atividades desta natureza, sendo justificados:

A presente emenda tem por finalidade estabelecer um limite de 20% de carga horária total do curso para que os sistemas de ensino possam reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências para efeito de cumprimento de exigências curriculares. Nossa proposta de definição do limite de 20% seria para os itens previstos nos incisos I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar e para o inciso VI – educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. A definição do limite está em consonância com o que já sendo praticado, por exemplo, nos cursos superiores, na modalidade dita semipresencial (BRASIL, 2016, EMC 205).

O aproveitamento de créditos do ensino médio no ensino superior foi suspenso, entretanto, a limitação da carga horária a ser cumprida com atividades extraclasse foi rejeitada pela comissão, com a justificativa de interferência no desenvolvimento do ensino em diferentes espaços:

Limitar a 20% inviabiliza, sob nosso ponto de vista, que os currículos do ensino médio incluam de modo consistente a noção de “aprendizado a todo tempo, em qualquer lugar”, que é parte importante do espírito da MP (BRASIL, 2016).

4.3.8 O voto justificado

O voto em separado das parlamentares do PT, senadora Fátima Bezerra e deputada Maria do Rosário, foi apresentado no dia 30 de novembro de 2016, data de votação do relatório final da comissão mista instalada para apreciação da MP nº 747/2016, redigido por seu relator, Pedro Chaves.

As parlamentares utilizaram essa prerrogativa a fim de externar sua insatisfação com o governo Temer, com a maneira em que foram realizadas as mudanças na legislação educacional, apresentando os princípios a serem seguidos para uma contrarreforma do ensino médio.

O voto tem início com o apontamento da necessidade de uma reforma para o ensino médio, algo que é consenso entre acadêmicos e entidades de representação de estudantes, sendo condição indispensável para superação dos problemas do ensino médio

“[...] superar as dificuldades do Ensino Médio passa por torná-lo mais atrativo e passa também pela construção de condições socioeconômicas que permitam que jovens de qualquer origem social possam ter oportunidades iguais de acesso, permanência e conclusão desta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 1).

Foram realizadas críticas à falta da discussão com a sociedade para a realização de mudanças no ensino médio, relacionando a ação à ilegitimidade do governo Temer:

Afirmamos veementemente que a realização de uma reforma desta envergadura, por meio de Medida Provisória é antidemocrático, e ainda mais grave por ser fruto de um Governo que usurpou a Presidência da República e desrespeitou a soberania popular. Quem ignora as urnas não tem qualquer constrangimento para ignorar os estudantes, o movimento sindical de professores e técnicos em educação, o acúmulo das entidades acadêmicas, e até mesmo o Plano Nacional de Educação (PNE), esse sim construído a tantas mãos (BRASIL, 2016, p. 2).

Como metas a serem atingidas com relação ao atendimento e permanência dos estudantes, foram apontadas a Emenda Constitucional nº 59, que determinou a universalização do ensino médio dos 15 aos 17 anos, e a meta três do PNE, que previa a universalização do ensino médio até 2016 e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% até 2024, ano final de vigência do plano.

Após uma breve exposição do conteúdo da MP nº 746/2016, as autoras passaram à análise do substitutivo apresentado pelo relator Pedro Chaves, que se converteu em PLV 34, referindo-se a ele como “mais nocivo” do que o próprio texto inicial elaborado pelo Executivo.

São evidenciadas questões que dizem respeito à fragmentação do currículo, tendo em vista a diminuição do número de horas da base comum, se comparado com as 800 horas de formação geral garantidas pela LDBEN antes da vigência da MP (BRASIL, 2016).

Critica-se a adoção da possibilidade de divisão do ensino médio em módulos e a contratação de professores com notório saber:

O relator também incluiu a possibilidade de organização do ensino médio por módulos, com a adoção do sistema de créditos. E a inclusão, pela MP, dos profissionais com notório saber na lista dos que podem atuar na formação técnica e profissional, ampliando essa previsão, permitindo que os profissionais graduados em áreas afins possam, por meio de complementação pedagógica, atuar no magistério. (BRASIL, 2016, p. 8)

É chamada atenção para o uso da expressão “ensino integral” como sinônimo de ensino de tempo integral, conforme defendido pela proposta do Executivo, tendo o ensino integral os objetivos de “[...] formação humana, ou seja, dar aos estudantes uma base sólida de conhecimentos que lhe permita desenvolver-se plenamente, formar-se como cidadão consciente de seu papel na construção de um País democrático e solidário.” (BRASIL, 2016, p. 8).

Quando apresentado o voto, após a realização desta introdução, são evidenciadas as defesas das autoras, que são de uma educação com a adoção da flexibilização do currículo, desde que não haja diminuição da carga-horária reservada à base comum, condenando as restrições da oferta de itinerários formativos pelos sistemas de ensino, presentes na MP nº 746 e PLV 34; a contratação de profissionais com formação pedagógica, eliminando-se a atuação de profissionais com notório saber; a oferta de ensino profissional integrado ao ensino médio, oferecido não através de parcerias privadas, mas sim em instituições públicas; defesa da ampliação da quantidade de disciplinas. Utiliza-se a expressão disciplina ao invés de componentes curriculares.

O voto foi concluído de forma sintética, fazendo referência ao ataque ao direito à educação pública e de qualidade, desferido pela reforma:

Em vista do exposto, voto pela rejeição da MPV nº 746/2016, seja em sua formulação original advinda do Ministério da Educação, seja com relação ao proposto no Projeto de Lei de Conversão por consideramos que tais medidas se configuram em retrocesso em relação à atual LDB, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores atualmente em vigência. Tais propostas se constituem ainda na negação do direito a uma educação pública, obrigatória e de qualidade para o conjunto dos jovens brasileiros, sobretudo dos mais pobres (BRASIL, 2016, p. 13).

4.4 Breves reflexões sobre a seção

Este trabalho se restringiu à análise de emendas e o voto em separado, exposto na votação do relatório apresentado pelo relator da comissão mista, Pedro Chaves.

Em um universo de 263 emendas apresentadas pelos parlamentares do PT, PCdoB e PSOL, foi selecionado um pequeno número delas, devido à delimitação de tamanho do texto e à repetição de emendas idênticas na redação e em outros casos, bastante semelhantes em seus objetivos.

Com relação à unidade dos parlamentares em torno da defesa de determinadas propostas, percebeu-se uma unidade maior por parte dos parlamentares do PCdoB, a partir da apresentação de várias emendas com texto em comum por componentes das duas casas legislativas.

O PSOL teve sua participação restrita à apresentação de emendas de dois parlamentares, Glauber Braga e Ivan Valente, que apresentaram 14 emendas supressivas, objetivando barrar a aprovação da emenda como um todo. Esse comportamento pode ser interpretado tendo em vista a ação do partido junto ao Superior Tribunal Federal (STF) pela inconstitucionalidade da Medida Provisória nº 746/2016.

Ao analisar o conteúdo das proposições, percebe-se que esteve predominantemente voltado à realização de ajustes ao texto inicial, sem um compromisso mais incisivo em sua revogação.

Quando se diz respeito à forma como os diversos temas foram tratados nas emendas, se faz necessária uma análise daqueles em que apareceram proposições com maior frequência.

Percebe-se uma busca pela ampliação do tempo reservado aos conteúdos da BNCC dentro da carga horária do ensino médio. Entretanto, com poucas exceções, se apresentaram textos voltados para a regulamentação da BNCC, a fim de garantir um leque maior de componentes curriculares obrigatórios. Sobre a flexibilização do currículo em itinerários formativos, não há uma negação a este tipo de formação, já que as emendas voltadas ao tratamento desta questão estão predominantemente centradas na garantia, pelos sistemas de ensino ou unidades escolares, da variedade ou totalidade dos itinerários formativos contidos na lei. Cabe ressaltar, por parte de alguns parlamentares, a resistência à implantação do itinerário formativo de educação profissional, sob a justificativa de sua incompatibilidade entre a lei que o regula e aquela voltada para o ensino médio regular e EJA. Entretanto, não se enfatiza a possibilidade de implantação do ensino integrado ao médio como o desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica, implantados durante o governo Lula, cujo projeto se baseia na educação politécnica de matriz marxista.

Ao se falar do itinerário profissionalizante e do desenvolvimento de atividades extraescolares, inclusive em ambiente de trabalho, a apresentação de emendas são quase nulas.

Sobre o aproveitamento de créditos do ensino médio no ensino superior, a apresentação de emendas voltadas à sua supressão esteve restrita a um grupo de parlamentares do PCdoB, que apresentarem texto e justificativas idênticas.

Sobre a contratação de professores com notório saber, houve uma predominância de emendas apresentadas visando sua supressão, com exceção de dois parlamentares que buscavam regulamentar a contratação desses profissionais, Luizianne Lins (PT) e Chico Lopes (PCdoB), sendo a primeira responsável por ação dúbia, tendo em vista a apresentação de emenda anterior que suspendia a contratação de profissionais com notório saber.

Existiu, por parte dos parlamentares, um quase consenso no pedido pela reincorporação da obrigatoriedade dos componentes de arte, educação física, sociologia e filosofia. A reivindicação da retomada das disciplinas de filosofia e sociologia, que tiveram sua obrigatoriedade garantida no governo Lula, após sua supressão durante a Ditadura Militar, atendeu a antiga reivindicação de vários grupos ligados à educação. Torna-se, então, quase que a busca pelo resgate de uma bandeira deixada na educação pelos governos petistas, o que configurou, no momento de sua implantação no ensino médio brasileiro, um marco divisor entre os governos anteriores, mesmo os pós-ditadura, e os governos do PT, representando um símbolo de democracia.

A revogação da lei que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio também é tomada pelos parlamentares como uma defesa de um modelo alternativo de desenvolvimento, avesso a Michel Temer, remetendo ao período em que o PT estava no governo, e da sua proximidade com países subdesenvolvidos do mundo todo, com destaque para os latino-americanos.

A escola de tempo integral é vista como um fator de extrema importância para a melhoria dos rumos da educação, sendo produzidas emendas dirigidas à regulamentação de recursos para unidades escolares que adotem este modelo. As emendas consistiam em ampliar o número de escolas atendidas pela política de fomento de recursos financeiros estabelecidos pela MP.

Por fim, o voto em separado apresentado por Fátima Bezerra e Maria do Rosário, ambas do PT, resgataram um discurso que foi deixado de lado pela grande parte dos parlamentares, muitos deles seus correligionários. Assim, assumiu-se a defesa do ensino médio integrado, da escola pública enquanto local onde devem ser desenvolvidas as atividades educativas e de questionamento da concepção de educação integral contida nas diretrizes neoliberais para educação, remetendo as discussões desenvolvidas em torno das DCNEM de 2012 e de criação do Instituto Federal nos anos 2000.

Cabe destacar, desse voto, as questões políticas, ao se relacionar a publicação da MP nº 746 com a ilegalidade da presidência de Michel Temer e as posturas autoritárias do governo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, voltada a buscar respostas para uma maior compreensão da participação dos deputados e senadores envolvidos na aprovação da MP nº 746, de 22 de setembro e sua posterior transformação na Lei nº 13.415, promulgada em 13 de fevereiro de 2017, foi concentrada no trabalho realizado por parlamentares de três partidos em especial: PT, PCdoB e PSOL. As perguntas a serem respondidas nesta pesquisa foram as seguintes: Existiu oposição, pelos partidos aqui destacados, ao projeto de reforma do ensino médio apresentado pelo governo Temer? Se existiu, essa foi uma oposição programática ou se deu apenas por sua condição de oposição ao governo?

A participação nas decisões sobre o ensino médio no Brasil teve uma influência histórica dos grupos econômicos no país, cujas necessidades imediatas deveriam ser supridas. Tal participação permitiu um entrelaçamento entre as ações governamentais no campo da educação, o que envolvia o poder Legislativo e Executivo, junto às frações da burguesia interessadas na organização do ensino voltada para suas expectativas de acumulação de capital.

Há que se considerar que a participação de movimentos organizados representativos da classe trabalhadora e dos próprios estudantes atua de forma propositiva a fim de recomendar os seus projetos para a educação, direcionando suas petições à sociedade política, responsável pelas tomadas de decisão em uma democracia representativa ou através da resistência à política considerada nociva para a garantia do direito à educação.

Entretanto, as pautas apresentadas por esses grupos acabam sempre sendo contidas por princípios que orientam o bom funcionamento do capital e de sua democracia restrita, que muitas vezes atenta contra os próprios princípios de garantia da oferta e, mais ainda, da qualidade da educação na perspectiva de garantia de acesso pleno aos conhecimentos produzidos pela humanidade, a compreensão dos processos que presidem a produção e a fim de possibilitar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, conforme previsto na LDBEN de 1996.

Essas demandas ora são totalmente rechaçadas, no caso de governos autoritários, como o responsável pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, ora são parcialmente incorporadas à legislação, no caso da Constituição de 1988, a LDBEN de 1996 e as políticas públicas efetivadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores.

Foram criadas expectativas por parte de representações classistas e de intelectuais ligados à educação nos momentos em que se apresentaram possibilidades de se romper com o

status quo no que tange a mudanças de regime político, como ocorreu com o processo de redemocratização no final da década de 1980, vislumbrando-se a possibilidade de sua participação na construção da Constituição de 1988 e na apresentação de uma nova lei que fixasse as diretrizes e bases da educação nacional. Tais expectativas foram frustradas com o andamento das atividades parlamentares e o não atendimento das pautas propostas, como foi o caso da LDBEN, em que foram utilizadas estratégias do próprio processo legislativo e da influência do governo federal, amplamente desejoso de implantar uma legislação minimalista.

Outro momento da história recente em que as expectativas desses grupos foram frustradas foi durante os governos do PT. Recém-saído de um governo neoliberal ortodoxo, os governos petistas construiriam suas políticas educacionais baseando-se na contemporização entre os representantes dos trabalhadores da educação e sindicatos, como também das frações da burguesia, o que permitiu que ocorressem avanços limitados quando se diz respeito ao ensino médio.

De um lado, existia a ampla associação de forças políticas pertencentes à base de apoio aos governos petistas, estando presentes grupos representantes do agronegócio, do mercado financeiro e grupos religiosos, muitas vezes fundamentalistas. Do outro, estavam grupos de trabalhadores, movimentos sociais e intelectuais que disputaram a pauta de diferentes áreas, aqui considerada, em especial, a educação.

Durante os quase 14 anos de governo liderado pelo PT, houve a produção de documentos orientadores da educação que se pautaram em perspectivas diferentes daquelas que embasaram a produção de políticas públicas e documentos orientadores do ensino médio durante os 8 anos anteriores do governo Cardoso.

Essa mudança epistemológica, que incluía a proposta de ensino médio integrado que visava aliar formação geral com formação para o trabalho sem a tradicional separação que percorreu a história da educação brasileira, tendo como consequência o que se convencionou chamar de ensino dualista, retomava parte das propostas que foram feitas no período de redemocratização do Brasil através de acadêmicos e profissionais da educação que rechaçavam a formação, na etapa equivalente ao ensino médio, como estritamente profissional.

Este modelo de ensino médio teve sua implantação limitada diante da produção de políticas focais e da ampla relação do governo com o empresariado da educação, o que fomentou a formação nos limites estritos da profissionalização dentro de instituições privadas.

O Projeto de Lei nº 6.480, de 2013, de relatoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT), mostrou essa divisão entre a base popular do partido e a ação parlamentar. O projeto

tinha, entre suas marcas principais, as indicações de movimentos da sociedade civil, compreendidos por setores financeiros e do empresariado, como também de organismos internacionais, caracterizando-se como uma reforma empresarial da educação, como descreve Freitas (2018) em sua obra.

A ação de aprovação do relatório final por parlamentares do partido mostrou seu alinhamento ideológico, ou casuístico, em função do jogo político, as ideias “inovadoras” para o ensino médio, visto que o partido integrava uma base ampla que contava com partidos políticos que representavam os interesses dos reformadores liberais da educação.

Com a edição da MP nº 746 no contexto político onde ainda soava muito forte entre os três partidos que foram objetos deste estudo, PT, PCdoB e PSOL, a revolta contra o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, essa MP foi recebida com grande rejeição pelos parlamentares e militantes dos partidos como um todo.

Quando nos detemos à nossa pesquisa empírica, baseada nas emendas apresentadas por parlamentares desses três partidos e também pelos votos dados à MP e que foram seguidos de justificativas, foi possível levantar emendas em diversos pontos do texto da MP, por exemplo, a reinclusão de componentes curriculares como arte, educação física, sociologia e filosofia, a obrigatoriedade de os sistemas de ensino oferecerem todos os itinerários formativos, a regulamentação do itinerário de formação profissional e a regulamentação ou revogação da permissão de profissionais com notório saber para atuar no itinerário profissional no ensino médio.

Destaca-se dentre essas emendas a falta de convergência entre os parlamentares e partidos quanto às propostas para reforma do ensino médio. Foi possível observar, na existência de emendas que pediam a revogação da MP, que parlamentares do mesmo partido, onde teve origem emendas dessa natureza, demonstravam concordância com a estrutura e os princípios de ensino médio que estavam contidos na reforma.

Constatou-se assim um quase consenso, através das emendas, à permanência de um ensino médio flexível, porém com a proposta de garantia pelos sistemas de ensino da oferta de todos os itinerários formativos previstos na lei.

Outra temática que recebeu diversas emendas foi a reinclusão de arte, educação, física, sociologia e filosofia como componentes curriculares obrigatórios, além da oferta de mais uma língua estrangeira obrigatória, preferencialmente o espanhol.

Com relação à docência por profissionais com notório saber no itinerário profissional, mostrou-se dúbia a atitude dos parlamentares, sendo em sua maioria defensores, através das emendas, da revogação dessa possibilidade. Ao contrário, em outras emendas foram

apresentados textos que buscavam garantir a equivalência de direitos entre profissionais com notório saber e demais profissionais da educação com formação pedagógica.

A educação em tempo integral também figurou como inquestionável quanto à sua aplicação no ensino médio, sendo apresentadas emendas com vistas à sua regulamentação, o que incluiu questões de financiamento, carga-horária e prazos para sua implementação.

Em suma, a maior parte das emendas apresentadas foram de caráter modificativo, ou seja, apenas aprimoraram o texto original, sem rompimento claro com a organização proposta pelo governo através da MP.

Assim, consideramos que houve resistência à reforma por parte dos parlamentares dos três partidos, resistência esta que não se restringiu à delimitação feita por esta pesquisa, já que eles expandiram as tentativas de conter a aprovação do texto no próprio Congresso, com a apresentação de votos em separado, o convite de entidades e convidados que rechaçavam o modelo de ensino médio apresentado, a forma como foi apresentado, além de possuírem divergências políticas com o grupo no poder.

Ao analisar as emendas e votos, tanto as proposições quanto suas justificativas, verificamos a existência de propostas que não eram diametralmente opostas à apresentada pelo Executivo, mantendo intocada a defesa ampla da flexibilização do currículo do ensino médio, a oferta de um itinerário profissional e, sobretudo, a escola de tempo integral. Em suma, propostas apresentadas pela sociedade civil organizada dentro das frações da burguesia e organismos internacionais como a Unesco, Ocde e Banco Mundial.

Cabe ressaltar, entretanto, que o contexto em que se deu a discussão e votação da MP foi o da existência de uma ampla base governista, o que inviabilizava a possibilidade de qualquer mudança maior no texto ou a sua própria revogação.

Assim, entendemos que a atuação desses parlamentares, com relação à apresentação das emendas, se deu tanto por essa limitação, como por uma atuação subjetiva, que muitas vezes pode ser orientada por influência de sua base eleitoral, sua ligação com movimentos sociais ou sua formação acadêmica e atuação profissional. Como exemplo do primeiro caso temos o das emendas apresentadas pela deputada Luizianne Lins, do PT, que em sua maioria eram supressivas, pretendendo desfigurar totalmente o texto da MP até a sua quase anulação, ao passo que esta foi responsável pela apresentação da Emenda nº 545, que propunha a extensão dos mesmos direitos de profissionais com licenciatura aos profissionais com notório saber; já como exemplo do segundo caso temos as diversas justificativas apresentadas por parlamentares para a implantação do ensino de tempo integral, dando-se a impressão de uma

verdadeira adesão dos mesmos ao discurso das pedagogias hegemônicas a serviço do grande capital.

Verificou-se também o discurso corrente por parte dos parlamentares, em sua maioria no espaço reservado à justificação das emendas, que buscavam a revogação da reforma e nos votos contrários acompanhados de discurso, da falta de democracia existente na apresentação de uma reforma para o ensino médio por meio de uma medida provisória. Entre as justificativas apresentadas pelo ministro da educação, Mendonça Filho e do relator Pedro Chaves está a que o texto apresentado naquele momento era fruto das discussões já ocorridas no processo de elaboração do Projeto de Lei nº 6.840 de 2016.

Ressalta-se, desta forma, que vários parlamentares dos três partidos aqui analisados propuseram o aproveitamento do texto da Lei nº 6.840/2016 a ser considerado em futuras modificações para a reforma do ensino médio.

Com um inegável recrudescimento de vários pontos da MP nº 746 com relação à Lei nº 6.840/2013, não se pode negar também que as duas leis guardam grandes semelhanças, ambas atentando contra o direito à educação.

Também não podemos negar que parte do que foi implantado como reforma do ensino médio no governo Temer já havia sido discutido no processo de tramitação da Lei nº 6.840/2013, o que acaba sendo contraditório com o discurso de falta de discussão e falta de democracia das mudanças a serem implantadas no ensino médio via MP.

Consideramos o ápice da falta de democracia a apresentação de reformas educacionais através de uma medida provisória, mesmo considerando as limitações de uma democracia representativa. Entretanto, a maioria das entidades ligadas à educação que se colocaram contrárias ao conteúdo da MP nº 746 foram também as que se posicionaram contra o conteúdo do Projeto de Lei nº 6.840/2013, em ambos os casos com participação em audiências públicas organizadas por ocasião do processo de discussão ocorrido no parlamento. Nos dois casos não houve aceitação da fala dos interlocutores contrários, com uma discreta incorporação dessas propostas ao Projeto de Lei nº 6.840/2013 em seu texto substitutivo, o que não excluiu a estrutura do ensino médio já prevista pelo texto inicial.

Confirma-se, assim, a limitação da democracia burguesa representativa, em que são estabelecidos processos que visam propagar a ideia de garantia da democracia e participação dos diversos segmentos da sociedade, porém com discursos silenciados pelas decisões já tomadas de forma antecipada, o que não prevê a mudança de curso do que já estava definido.

Desta forma, nossa hipótese é comprovada, visto que a atuação dos parlamentares se mostrou, em alguns casos, baseada em ações subjetivas, dada a falta de um direcionamento

comum acerca das diferentes questões compreendidas pelo texto da MP em diversos temas. Não deixando também de comprovar que a rejeição à reforma possui motivações políticas no que tange ao posicionamento diante do governo Temer já que, por parte de vários parlamentares e até partidos, há o reconhecimento da Lei nº 6.840/2013 como modelo a ser seguido para reformar o ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Informe sobre o movimento nacional pelo ensino médio**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 22 ago.2020.
- ARAÚJO, J.A. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas**. Rosario, n. 01, p. 51-61, out., 2009. Disponível em: <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r02-07araujo1.pdf>. Acesso em: 19 ago.2020.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, p. 1-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198055272129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n2/1415-9848-rec-21-02-e172129.pdf>. Acesso em: 13 jul.2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**-Fixa Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10 Out. 2019.
- BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**-Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 Out.2019.
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**-Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 21 Out.2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento de criação de Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Especial destina a proferir parecer ao projeto de lei nº 6.840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reforma do ensino médio**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Blocos partidários podem ser decisivos na formação da Mesa e das comissões**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/143236-blocos-partidarios-podem-ser-decisivos-na-formacao-da-mesa-e-das-comissoes/>. Acesso em: 21 jul. 2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Entenda como funcionam as comissões parlamentares da Câmara**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/449051-entenda-o-funcionamento-das-comissoes-da-camara/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 30 de novembro de 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, [2016a]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512506&filename=PLV+34/2016+MPV74616. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emendas apresentadas**. Comissão Mista da MPV 746/2016. Câmara dos Deputados, Brasília, nov. 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=E5F4CBCA153CE9EFCF92BE72D6D2A5C1.proposicoesWebExterno1?idProposicao=2112490&subst=0. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emendas a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Instituiu no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do PROEMI de 2011**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 30 de Janeiro de 2012**-Define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Nota técnica de adequação orçamentária e financeira nº 45/2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709505&ts=1594034343764&disposition=inline>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer nº 95 de 2016 da comissão mista, sobre a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/>. Acesso em: 20 set. 2020

BRASIL. Senado Federal. **Resolução nº 1, de 2002** - Congresso Nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/561120/publicacao/15678176>. Acesso em: 20 jul. 2020

BASÔMETRO: quanto apoio o governo tem na Câmara? **O Estado de S. Paulo**. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/politica/basometro/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BERNARDO, J. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Editora Escrituras, 1998.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

CAETANO, M. R; LIMA, P.; PERONI, V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

CARNEIRO, M.; MAIA, E. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Editora Biruta, 2000.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CERQUEIRA, J. B. A. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. 2010. Disponível em: http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

COSTA, Á. de C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Á. de C.; BASCONI, T. C. F. **O Prouni e o projeto capitalista de sociedade:** educação da “miséria” e proletarização dos professores. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, L.A. **Política educacional no Brasil:** a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro. Eldorado, 1977.

CUNHA, L.A. **O legado da ditadura para a educação brasileira.** Educação & Sociedade. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

D'AGOSTINO, R. PT e PMDB encolhem, mas mantêm maiores bancadas; PSDB cresce. **G1**, São Paulo, 6 out. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/blog/eleicao-em-numeros/post/pt-e-pmdb-encolhem-mas-mantem-maiores-bancadas-no-congresso-psdb-cresce-na-camara.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

DILMA quer criar programa para ensino médio inspirado no ProUni. **G1**, 19 jun. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/07/dilma-anuncia-programa-para-ensino-medio-inspirado-no-prouni.html>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DUARTE, A; MELO, S.D.G. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.31, n.84, p.231-251, mai/ago.2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em 05 Out.2019.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERRETI, C. J. Educação profissional e a reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-268, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

FERRETI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional e técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em: 6 out. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.

82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2019.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, 2015.

GANZELI, P.; ORTIGARA, C. Regulação nas políticas para educação profissional nos governos FHC e Lula: trabalho e cidadania. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, n. 25, 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, Anpae. Disponível em: www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUNET, T. **Fordismo e toytismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX - 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JADE, L. Balanço: veja o que foi feito durante o governo provisório de Temer. **Agência Brasil**, 31 de ago de 2016. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-08/balanco-veja-o-que-foi-feito-durante-o-governo-provisorio-de-temer> >. Acesso em: 18 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina**. Brasília: Líber Livro, 2012.

KUENZER, A.Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MACHADO, L. R. de S. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MASSIMO, L. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? uma análise crítica dos artigos publicados na revista Dados. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 133-153, set. 2013.

MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1995.

MICHEL Temer terá ‘superbase’ no Congresso para aprovar medidas polêmicas. **El País**, 16 de jun. de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/13/politica/1463092440_805634.html> Acesso em: 20 jul. 2020.

MIRANDA, G. L. A delegação dos líderes partidários na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 201-225, out. 2010.

MOTTA, R. P. S. **Introdução à história dos partidos políticos brasileiros**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Milena Martins. A importância do relator no processo legislativo. **Instituto de relações governamentais**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://irelgov.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Artigo-2_relator_02-02-2015.pdf>. Acesso em: 22 jul.2020.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Diretrizes do programa de Dilma Rousseff**. São Paulo, 2010. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2010/07/Programa_Dilma_atualizado.pdf?_ga=2.97609239.90460556.1619557406-3661814016.1543965102. Acesso em: 12.jun.2020.

PASQUARELLI, B. Redemocratização e partidos políticos no Brasil e no Chile: incentivos institucionais, sistema partidário e processo decisório. **Revista Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 65-95, 2016. DOI: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/tp.25306>. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/540>. Acesso em: 18 jan. 2020.

PASSARINHO, Nathália. Os ministérios mais cobiçados pelos políticos do Brasil, segundo pesquisa inédita da Oxford. **BBC BRASIL**, 07/03/2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43218087>. Acesso em: 24 jul.2020.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.133-152, jan./mar. 2016.

PINTO, E. C.; TEIXEIRA, R. A. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012.

POCHMANN, M. O silêncio da mídia ante o crescimento da dívida pública sob Temer. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 23 abr. 2018. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2018/04/o-silencio-da-midia-ante-o-crescimento-da-divida-publica-sob-temer/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Programa de governo Dilma Rousseff 2014. 2014. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 20 set.2020.

ROCHA, H. A. B; MAGALHÃES, M.S. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 453-473 maio/ago. 2014.

RODRIGUES, R.; COSTA A. C. **A (des)valorização do trabalho do professor:** práticas e legislações no Brasil e no Estado de São Paulo. Curitiba: Appris, 2020.

SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 391-212, set./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 20 nov.2020

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157212/silva_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=3. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOMIZAKI, K. A. **Ser metalúrgico no ABC:** transmissão e herança da cultura operária entre duas gerações de trabalhadores. Campinas: Arte Escrita Editora, 2007.

VIANA, N. M. **Educação na assembleia constituinte**: debates da subcomissão da educação e cultura, sobre ensino médio de 1987 a 1988. 2013. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Processo Legislativo) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, Brasília, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15265>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VIEIRA, E. **A ditadura militar (1964-1985)**: momentos da república brasileira. São Paulo: Cortez, 2014.

XIMENES, S. B. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. *In*: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-35, jan./abr. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003. Acesso em: 20 set. 2019