

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

**ENSINO MÉDIO NO BRASIL: análise  
documental das reformas no período entre  
1931 e 2017**



ARARAQUARA – S.P.  
2022

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

# **ENSINO MÉDIO NO BRASIL: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

ARARAQUARA – S.P.  
2022

C758e      Constantin Junior, José Carlos  
Ensino Médio no Brasil : análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017 / José Carlos Constantin Junior. -- Araraquara, 2022  
140 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Ensino Médio. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Lei nº 13.415/2017. 4. DCNEM. 5. BNCC. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JOSÉ CARLOS CONSTANTIN JUNIOR

# **ENSINO MÉDIO NO BRASIL: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data da defesa: 30/06/2022

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy  
UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Lucas André Teixeira  
UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi  
UFSCAR/São Carlos

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Regina Onofre  
UFSCAR/São Carlos

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## **Agradecimentos**

A Deus por todas as bênçãos em minha vida.

A toda minha família, cada um mesmo que longe contribuiu para que essa pesquisa fosse possível.

À minha esposa Fernanda, por todo amor e paciência a mim dispensado e por ter tornado nosso lar agradável e silencioso quando eu precisava estudar.

Aos meus filhos Rafael e Luísa por me fazerem enxergar o verdadeiro sentido da vida.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, por ter me acolhido e com paciência, ensinamentos e sabedoria conduzir minha pesquisa para a conclusão. A você, Maria Teresa, meu respeito e gratidão.

A todos os amigos que fiz na UNESP – Câmpus de Araraquara pelas boas risadas e conselhos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, que fazem desta instituição uma referência.

A todos os funcionários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, sobretudo os da Seção de Pós-Graduação pela competência no trabalho prestado aos discentes.

Aos membros da banca, pela leitura e contribuições para esta pesquisa.

A todos os meus sinceros agradecimentos e gratidão!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

## RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 consagrou o Ensino Médio como última etapa da educação básica, conferindo a este nível uma identidade até então inexistente. Desse modo, o Ensino Médio passa a ter a finalidade geral de garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo como parte de um projeto de formação integral que passa por todos os níveis de escolarização, devendo assegurar a todos uma formação indispensável para o exercício pleno da cidadania, preparação para o mundo do trabalho e progressão para estudos posteriores. A presente tese está inserida na área da educação escolar básica e estrutura-se em torno do tema das reformas do Ensino Médio. Como problema temos as perguntas de pesquisa: a flexibilização curricular proposta na reforma do EM e a BNCC contribuem para a formação integral do aluno do EM? Qual é a formação valorizada por esta reforma, a propedêutica ou a técnica profissional? Tem como objetivo geral a reconstituição da trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil por meio das leis e documentos normativos e para este intento utilizou-se da pesquisa documental. Já o objetivo específico é analisar a tríplice reforma do Ensino Médio proposta a partir da lei 13.415 de 2017 e completada pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018 e da homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em 2018. Para isso, utilizou-se da análise documental por ser esta um instrumento poderoso de exploração e investigação documental. A pesquisa tem abordagem qualitativa, por ser rica em dados descritivos, plano aberto, flexivo e focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. A nossa hipótese é que a acentuada flexibilização proposta pela reforma do EM e a construção de uma BNCC que propõe o ensino a partir de aprendizagens essenciais, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, comprometerá a identidade adquirida pelo EM a partir da LDB, que como última etapa da educação básica, é responsável por contribuir para a formação integral dos alunos. Os resultados confirmam a hipótese e evidenciam que a reforma do Ensino Médio não é capaz de proporcionar para os estudantes uma formação de caráter integral. A lei nº 13.415/17 e DCNEM/18 apesar de integrar o EM à educação técnica profissional, reforçam nesta reforma uma acentuação do caráter dualista de formação, com valorização nos itinerários formativos, sobretudo no itinerário de formação profissional, em detrimento da BNCC.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017; DCNEM; BNCC.

## **ABSTRACT**

The Law of Directives and Bases of National Education of 1996 consecrated High School as the last stage of basic education, giving this level an identity that had not yet existed. In this way, Secondary Education has the general purpose of guaranteeing the full development of the individual as part of a project of integral formation that passes through all levels of schooling, guaranteeing to all an indispensable formation for the full exercise of citizenship, preparation for the world of work and progression to further studies. The present thesis is inserted in the area of basic school education and is structured around the theme of reforms in High School. As a problem we have the research questions: does the curricular flexibility proposed in the reform of the EM and the BNCC contribute to the integral formation of the student of the EM? What training is valued by this reform, propaedeutics or professional technique? Its general objective is the reconstitution of the historical trajectory of High School in Brazil through laws and normative documents and for this purpose documental research was used. The specific objective is to analyze the triple reform of Secondary Education proposed by law 13,415 of 2017 and completed by the update of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education in 2018 and the approval of the National Common Curriculum Base for Secondary Education in 2018. For this, we used document analysis was used because it is a powerful instrument for document exploration and investigation. The research has a qualitative approach, as it is rich in descriptive data, is open plan, flexible and focuses on reality in a complex and contextualized way. Our hypothesis is that the marked flexibility proposed by the reform of the EM and the construction of a BNCC that proposes teaching from essential learning, through the development of competences and skills, will compromise the identity acquired by the EM from the LDB, which as the last stage of basic education, it is responsible for contributing to the integral formation of students. The results confirm the hypothesis and show that the High School reform is not capable of providing students with an integral formation. Law No. 13.415/17 and DNCM/18, despite integrating the EM to professional technical education, reinforce in this reform an accentuation of the dualistic character of training, with an emphasis on training itineraries, especially in the professional training itinerary, to the detriment of the BNCC.

**Keywords:** High School; High School Reform; Law nº 13.415/2017; DCNEM; BNCC.



## LISTA DE FIGURAS

|                 |                                                                                                  |    |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> | Síntese das reformas do Ensino Médio entre 1931 e 1971                                           | 34 |
| <b>Figura 2</b> | Matrículas nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil entre 2007 e 2010 | 61 |
| <b>Figura 3</b> | Matrículas no Ensino Médio no Brasil entre 2008 e 2017                                           | 61 |
| <b>Figura 4</b> | Concluintes no Ensino Médio no Brasil entre 2008 e 2016                                          | 62 |
| <b>Figura 5</b> | Ideb – Ensino Médio - Total                                                                      | 63 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CF** – Constituição Federal

**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**DOU** – Diário Oficial da União

**EC** – Emenda Constitucional

**EF** – Ensino Fundamental

**EFAP** – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores

**EM** – Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FAPESP** – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**FCLAr** – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MP** – Medida Provisória

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PISA** – Programme for International Student Assessment (O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**ProUni** – Programa Universidade para Todos

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEDUC/SP** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**SEB** – Secretaria de Educação Básica

**SEE/SP** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESP** – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                               | 13  |
| <b>2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS DE 1931 A LEI Nº 5.692 DE 1971</b> | 20  |
| 2.1 A Reforma Francisco Campos                                                                                    | 20  |
| 2.2 A Reforma Capanema                                                                                            | 23  |
| 2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961                                                      | 27  |
| 2.4 A Lei do Ensino de 1º e 2º Grau de 1971                                                                       | 29  |
| <b>3 FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b>                                                             | 35  |
| 3.1. A Constituição Federal de 1988                                                                               | 35  |
| 3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996                                                      | 37  |
| 3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998                                              | 40  |
| 3.4 O Exame Nacional do Ensino Médio                                                                              | 45  |
| 3.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                                          | 47  |
| 3.6 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio                                                               | 50  |
| 3.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012                                              | 53  |
| 3.8 O Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014                                                             | 56  |
| <b>4 A TRÍPLICE REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415 DE 2017</b>                                     | 66  |
| 4.1. O processo de Institucionalização da Lei nº 13.415/17 por meio da Medida Provisória 746/16                   | 67  |
| 4.2 A Lei nº 13.415/17 e as DCNEM/17: o aspecto de legalidade e normatização da reforma                           | 75  |
| 4.3 A BNCC e as aprendizagens essenciais                                                                          | 89  |
| 4.4 Considerações sobre o Currículo Paulista e a nova reforma do EM no Estado de São Paulo                        | 95  |
| 4.4.1 A experiência da Seduc/SP no oferecimento educacional com base no Currículo Paulista                        | 98  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                     | 101 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                | 108 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                     | 115 |

## 1 INTRODUÇÃO

O surgimento de uma pesquisa normalmente está ligado às inquietações apercebidas ao longo da carreira profissional. No meu caso não foi diferente e essa afirmação se comprovou.

Ao me questionar como me tornei professor e porque escolhi esta profissão, a resposta que tenho é que não a escolhi, mas tive o privilégio de ser escolhido por ela. E pensando em como me tornei professor, logo lembro de todo meu histórico de vida e percebo que em cada etapa eu estava sendo preparado para ensinar.

Sendo filho único de pais que não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos, sempre tive o incentivo para o mesmo, me encaixando dentro daquela máxima de que os pais sempre querem dar aos filhos a oportunidade que não tiveram.

Concluí o Ensino Médio na pequena cidade de Colina/SP, a “Capital do Cavalo” como assim é conhecida. E como todo estudante com incertezas sobre seu futuro, fui me preparar para o vestibular em um cursinho. Após um ano de estudos e ainda com incertezas, escolhi prestar vestibular para o tradicional curso de Direito, com o qual me identificava. Naquele momento não obtive sucesso nos vestibulares de algumas universidades públicas. Todavia, a educação aparece neste momento em minha vida.

Ingressei como aluno no curso de Letras das Faculdades Integradas Fafibe de Bebedouro/SP e algum tempo depois não tinha mais dúvidas, eu era professor. Formei-me no ano de 2005 e após algum tempo no exercício da docência percebi que possuía muitas lacunas trazidas de minha formação inicial. Dessa forma, senti a necessidade de complementar minha formação. Em 2008 entrei para o curso de especialização em “Teorias Linguísticas e Ensino” UNESP/Araraquara, o qual me proporcionou uma fundamentação sólida em relação aos conteúdos de minha área específica de ensino. Contudo, ao estar em sala de aula sentia que ainda faltava algo na minha formação, agora com relação às questões didático-pedagógicas. A consequência foi entrar para o curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba.

Finalizei a segunda graduação no ano de 2013 e agora entendia o motivo de todo esse caminho percorrido para que minha formação se complementasse. Todas aquelas inquietações, dificuldades, dilemas e necessidades me fizeram refletir constantemente sobre o processo de desenvolvimento do professor, quando este é

inserido no contexto de trabalho. Naquele momento e contexto, era sobre o meu trabalho, como professor desde 2006 na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que refletia. As inquietações me levaram para a pesquisa. Entrei para o curso de mestrado da UNESP/Araraquara com o intuito de investigar os programas de formação continuada oferecidos pela rede estadual paulista ao professor.

Os caminhos da pesquisa me levaram a pensar nas formas de ingresso na rede estadual paulista, em minha própria inserção e na ausência de um acompanhamento sistemático e organizado de apoio ao professor. Deparei-me então com a política educacional proposta pela SEE/SP que surge em 2009 com o propósito de assumir a formação continuada da rede, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP). Meu interesse se constituiu por meio de buscar entender como ocorria a entrada do professor na carreira e como ele busca o seu conhecimento. Portanto, o objeto definido para a investigação foi o Curso de Formação para Ingressantes oferecido pela EFAP como proposta de formação aos novos professores que viessem a se inserir na rede por meio de concurso público.

Finalizei o meu mestrado com a dissertação intitulada “PROFESSORES INICIANTES DO ESTADO DE SÃO PAULO: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP” (2017).

Reitero que a busca por desenvolver pesquisa justifica-se por minhas inquietações e trajetória profissional. Por ter sido professor no Ensino Médio por quase 15 anos, ao tomar conhecimento da reforma do Ensino Médio (EM), Lei nº 13.415 de 2017, tive o interesse em pesquisá-la.

Permeado dessas inquietações, entendo que o EM é a etapa da Educação Básica que se destaca como a mais conflituosa e isto se justifica pelos altos índices de abandono e evasão, além de uma estagnação da aprendizagem comprovada a partir dos índices de avaliações externas, tais como, o Programme for International Student Assessment (PISA) a nível internacional e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a nível nacional.

Foi à universalização tardia do Ensino Fundamental (EF) que fez com que o EM só aparecesse na agenda pública, no início do século 21 (NEUBAUER, et al., 2011, p.12). Este fator acarretou muitas crises para este segmento, uma vez que, esta tardia universalização do EF, somada às políticas de correção de fluxo, levou

um contingente incalculável e repentino de alunos para o EM, gerando uma massificação nesta etapa (KRAWCZYK, 2011, p. 766). O resultado não pôde ser outro, uma massa de alunos na escola de EM que não se identifica com ela e não aprende, acaba por abandonar ou evadir-se.

Não obstante, o EM se destaca como uma etapa muito importante da educação básica, visto que é responsável por um fechamento de ciclo e consolidação de conhecimentos que possibilitarão aos estudantes o ingresso na educação superior ou a entrada no mercado de trabalho, além do aprimoramento da pessoa humana como um ser ético, de autonomia intelectual e pensamento crítico.

Diante disso, vemos que as grandes transformações que marcaram o final do século XX e o início do século XXI, tais como a política, a globalização e a inesgotável revolução tecnológica, influenciaram um novo modelo de sociedade e trabalho e, portanto, de escola e professores. Tais transformações exigem cada vez mais uma escola democrática, de participação social e engajada com as novas tecnologias de informação e comunicação e com o mundo do trabalho. Neste contexto, surgem propostas de reformulação e reestruturação da Educação Básica, como é o caso das várias reformas educacionais que ocorreram no EM.

Por esse motivo, o EM é apresentado nos documentos oficiais como uma etapa de suma importância para a educação básica brasileira e imprescindível para o desenvolvimento do país. Posto isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) em seu art. 35 inseriu o EM como etapa da educação básica. A partir de então, uma série de documentos surgiram para organizar e estruturar o EM.

Em 1998 a Resolução CEB/CNE Nº 3, de 26 de junho de 1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98) que “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998). Nos anos 2000 tem-se a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que surgem com o compromisso de orientar a reformulação curricular desta etapa. Em 2006 têm-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Já no ano de 2009, é promulgada a Emenda Constitucional Nº 59 (EC/59) que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, desse modo, determinando a obrigatoriedade do EM dos 15 aos 17 anos.

No início de 2012 com a Resolução CEB/CNE Nº 2, de 30 de janeiro 2012 tem-se a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em 2014 é aprovado e instituído pela Lei 11.005/2014 o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência de dez anos tem por objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Sobre o Ensino Médio a meta 3 pretendia “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida<sup>1</sup> de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”.

Em meados de 2017, em meio a um conturbado momento político, social e econômico do país, é sancionada pelo Governo Federal a Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de instituir uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Vale lembrar que esta lei surge a partir da Medida Provisória nº 746 (MP 746/16), de 22 de setembro de 2016, que segundo Cunha (2017):

(...) determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. Em vez de um currículo comum a todos, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC), a medida provisória instituiu cinco itinerários formativos específicos no Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com a argumentação de que o Ensino Médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns. Quatro disciplinas integrantes do Ensino Médio

---

<sup>1</sup> A taxa de atendimento refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola. A “taxa de escolarização líquida” indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade. Finalmente, a “taxa de escolarização bruta” permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível (FAPESP, 2001).



e da BNCC em discussão teriam a obrigatoriedade suprimida para todos: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Para atenuar o efeito negativo das supressões, o ministro Mendonça Filho prometeu que a BNCC e cada escola determinarão as disciplinas obrigatórias em cada itinerário. Para todos os alunos, somente Linguagens (português e inglês) e Matemática. Ou seja: a medida provisória jogou a especificação para a BNCC, que, por sua vez, aguarda a decisão do Congresso sobre a medida provisória, em um processo de causalidade circular cumulativa que revela a falta de coerência na política educacional para o Ensino Médio (CUNHA, 2017, p. 378-379).

Esta citação permite perceber o quão negativa a medida provisória foi avaliada, visto que este ato é de competência e autonomia do poder executivo, tendo força de lei e usada apenas em casos de relevância e urgência. A medida provisória precisa ser aprovada pelo congresso para se converter definitivamente em lei ordinária, tendo validade por 60 dias.

Ao que tudo indica, devido às instabilidades geradas a partir das alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 - Reforma do Ensino Médio - são atualizadas em 2018 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/18), as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização de seus currículos. Ainda no final de 2018 é promulgada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/18), documento que complementa os anteriormente homologados da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento de caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017a, p.7). No que cabe ao EM a BNCC tem por expectativa atender às demandas da sociedade contemporânea e as expectativas dos jovens. Desse modo, tem por finalidade colaborar com a construção de uma escola que acolha as novas juventudes, o compromisso com a educação integral dos estudantes, além de possibilitar a construção do projeto de vida destes.

Fechando o arcabouço de documentos sobre o Ensino Médio, tem-se em 2020, no Estado de São Paulo, a aprovação do Currículo Paulista etapa Ensino Médio, o qual apresenta “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino

Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano”, além de garantir um “patamar comum de aprendizagens”. O documento se destaca pelo fato do Estado de São Paulo ser o primeiro a alinhar o Currículo Estadual a BNCC do EM.

A presente tese está inserida na área da educação escolar básica e estrutura-se em torno do tema das reformas do Ensino Médio.

Como problema temos as perguntas de pesquisa: a flexibilização curricular proposta na reforma do EM e a BNCC contribuem para a formação integral do aluno do EM? Qual é a formação valorizada por esta reforma, a propedêutica ou a técnica profissional?

A nossa hipótese é que a acentuada flexibilização proposta pela reforma do EM e a construção de uma BNCC que propõe o ensino a partir de aprendizagens essenciais, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, comprometerá a identidade adquirida pelo EM a partir da LDB, que como última etapa da educação básica, é responsável por contribuir para a formação integral dos alunos. O nosso argumento é que apesar de a lei nº 13.415/17 e DCNEM/18 integrar o EM à educação técnica profissional, há presente nesta reforma uma acentuação do caráter dualista de formação, com valorização nos itinerários formativos, sobretudo no itinerário de formação profissional, em detrimento da BNCC.

O objetivo geral da pesquisa é a reconstituição da trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil por meio das leis e documentos normativos e para este intento utilizou-se da pesquisa documental. Já o objetivo específico é analisar a tríplice reforma do EM proposta a partir da lei nº 13.415 de 2017 e completada pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018, bem como da homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em 2018.

Para isso, utilizou-se da análise documental por ser esta um instrumento poderoso de exploração e investigação documental. A pesquisa documental recorre a materiais que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, como é o caso dos documentos oficiais (GIL, 2002, p.45). Por sua vez, a análise documental, por ter caráter exploratório servirá de uma fonte poderosa de investigação para buscarmos evidências que fundamentem nossas afirmações e declarações, a partir do

levantamento das ideologias e intenções das fontes por meio da inferência. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.38-39).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa que segundo Lüdke & André (2007 p.18), “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

A Seção 1 “Introdução” procurou apresentar a pesquisa.

Na Seção 2 “O Contexto Histórico do Ensino Médio no Brasil: 40 anos de reforma – da Lei Francisco Campos de 1931 à Lei do Ensino de 1º e 2º grau nº 5692/71”, buscamos descrever o surgimento do Ensino Secundário, sua evolução para Ensino Médio, até o contexto que tornou o ensino profissional compulsório em 1971.

Na Seção 3 “Fundamentos Legais do Ensino Médio no Brasil”, dedicamos ao levantamento, exploração e análise das leis e documentos sobre o Ensino Médio a partir da Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014.

Na Seção 4 “A Tríplice Reforma do Ensino Médio a partir da Lei n.º 13.415 de 2017”, analisaremos a Lei que instituiu a reforma e que foi proposta de maneira muito questionada a partir da Medida Provisória 746/16. Também serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atualizadas em 2018 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio homologada em 2018, que completam a reforma. Apresentaremos ainda uma análise do currículo paulista e como se iniciou a reforma do EM da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Por fim, em nossas considerações finais, apresentamos o Estado da Arte do Ensino Médio no Brasil de modo a sistematizar e organizar o conhecimento produzido por nossa pesquisa.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS DE 1931 A LEI Nº 5.692 DE 1971**

Os anos finais da década de 1920 marcaram profundamente econômica e socialmente o Brasil. O sistema oligárquico de cultura cafeeira estava em queda e em meio a esta crise o país foi forçado a uma mudança nas questões relativas à produção e ao acúmulo de capital. Houve a transferência do processo de exportações do setor agrícola para o processo de produção industrial voltado para o mercado interno, isto é, de um setor tradicional para um moderno, da área agrícola para a industrial (ROMANELLI, 1986, 47-48).

Já o início dos anos de 1930 marcou drasticamente o país na política. Com o começo da Era Vargas, período denominado Governo Provisório, tem-se o crescimento, fortalecimento e a centralização do poder nas mãos do Estado. Estoura a Revolução Constitucionalista de São Paulo em 1932, que reivindicava a autonomia tirada dos Estados via interferência do Governo Centralizador de Vargas.

É neste contexto, que surgem reformas importantes para a educação brasileira, sobretudo para a educação secundária. Por tais mudanças significativas, a década de 30 é tomada como recorte temporal para levantamento do arcabouço histórico normativo para esta pesquisa sobre o Ensino Médio.

### **2.1 A Reforma Francisco Campos**

A Reforma Francisco Campos ou Reforma Campos<sup>2</sup> foi implementada no início da década de 1930, por uma série de decretos. A reforma bastante ampla foi responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior e instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, organização da Universidade do Rio de Janeiro, estruturação do ensino secundário, organização do ensino comercial e finalmente consolidação das disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

---

<sup>2</sup> Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais na cidade de Dolores do Indaiá em 1891. Foi advogado e jurista, tendo se formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Foi o primeiro ministro da educação estando à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), credenciado pela sua participação em assuntos educacionais no Estado de Minas Gerais. Foi ele quem promoveu e fomentou a reforma do ensino secundário pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (HISTEDBR, 2006).

Francisco Campos era guiado por um projeto pessoal político-ideológico muito questionado, identificado com o fascismo. Tal denominação pode ser justificada, tendo como base o seu livro 'O Estado Nacional', no qual Campos apresenta fundamentos políticos e ideológicos, argumentando que devido à falência das experiências liberal-democráticas, o Estado liberal-democrático deveria ser substituído por um Estado totalitário (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.79).

O projeto de educação de Campos também segue este mesmo modelo de Estado Totalitário:

No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude, ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Era indispensável, para que este plano fosse bem-sucedido, que houvesse símbolos a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.83).

Foram os Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e nº 21.241, de 14 de abril de 1932 que oficializaram, organizaram e consolidaram a estruturação do ensino secundário. Este nível de ensino foi compreendido nos decretos por um período de sete anos, que estava entre o ensino primário e o ensino superior. Era organizado por dois cursos seriados, a saber: o fundamental com duração de cinco anos e o complementar com duração de dois anos. Segundo Dallabrida (2009), a reforma em questão:

Estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Outro ponto importante da reforma é o Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, o qual foi responsável pela organização do ensino técnico comercial no Brasil.

O Ensino Comercial era composto pelos seguintes cursos: propedêutico (formação geral); cursos técnicos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador; um curso superior de administração e finanças; um curso elementar de auxiliar do comércio.

É imprescindível esclarecer que a reforma Campos também engendrou um sistema de seleção para a entrada no ensino secundário chamado de exame de admissão. Estes exames tinham como característica serem muito rigorosos em relação aos conteúdos cobrados, transformando esta seleção em um processo muito excludente e segregador. O exame de admissão para a entrada no ensino secundário:

Operava uma seleção que refletia nitidamente a estratificação social da população [...] o tipo de exame de seleção adotado vinha favorecendo, sistematicamente, os que pertenciam ao nível mais elevado, dando ênfase aos valores desenvolvidos pelo estrato social ali representado. Por conseguinte, qualquer tentativa para modificar a composição social da escola teria que partir, primordialmente, da modificação do mecanismo de seleção até então adotado (BARROS, 1975, p. 42).

Visto que a entrada no ensino secundário estava vinculada a um exame de admissão, que era responsável por selecionar um extrato do alunado mais abastado e com mais oportunidades educacionais durante o ensino primário, aos filhos da classe trabalhadora sem êxito no exame não lhe restava outra opção que não fosse o Ensino Comercial de caráter profissionalizante.

Desta forma, destaca-se da Reforma Campos, no que diz respeito ao ensino secundário e ao ensino comercial, uma educação de caráter dualista. São estabelecidos legalmente dois tipos de formação. A primeira elitizada e propedêutica com a função de preparação e transição do alunado do ensino secundário para o ensino superior, como pode ser observado no art. 4º do decreto que organiza o ensino secundário “o curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior<sup>3</sup>, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais” (BRASIL, 1931). A

---

<sup>3</sup> Eram seis as possibilidades de cursos no ensino superior que são trazidos pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, divididos por três áreas. É mencionado o curso jurídico no art. 5º, os cursos de medicina, farmácia e odontologia no art. 6º e, por fim, os cursos de engenharia e arquitetura no art. 7º (BRASIL, 1931).

segunda com a função específica de formar uma parcela da sociedade com vistas à ocupação direta de carreiras no mercado de trabalho. Não era possível ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino técnico comercial. Esse preceito pode ser observado nos § 1º e 2º do art.27 do Decreto nº. 20.158:

§ 1º Ao terminar o curso de que trata este artigo, de acordo com os testes organizados pelo Conselho Consultivo do Ensino Comercial, em cada estabelecimento poderá ser feita a indicação da orientação dos alunos por uma comissão composta do fiscal, que servirá de presidente, do diretor da escola e de mais três professores do estabelecimento.

§ 2º Essa comissão aconselhará, de acordo com as aptidões reveladas pelos alunos e pelas condições de procura das profissões, o curso de especialização que deverá escolher cada um deles, não sendo, porem, obrigado o aluno a obedecer a esta indicação (BRASIL, 1931b).

Nestes parágrafos do decreto supracitado, constata-se que ao alunado egresso do Ensino Comercial não era possível o ingresso no ensino superior para as carreiras jurídica, medicina, odontologia, farmácia, engenharia e arquitetura, por meio do vestibular. Isso era permitido apenas para o aluno egresso do curso complementar do Ensino Secundário. Ademais, aos egressos do Ensino Comercial, a continuidade dos estudos apenas seria possível via especialização em cursos dentro das instituições de ensino técnico comercial e indicados por comissões presentes nestas instituições, segundo aptidão percebida por elas a respeito de seus alunos. Dentro do Ensino Comercial, apenas o curso de administração e finanças era de nível superior.

## 2.2 A Reforma Capanema

A Reforma Capanema<sup>4</sup> ou Leis Orgânicas do Ensino foi uma ampla reforma educacional realizada durante o Estado Novo (1937-1945). Com uma série de

---

<sup>4</sup> Gustavo Capanema (1900-1985) foi um mineiro com raízes no município de Pitangui. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais em 1924. Foi advogado e também professor, tendo exercido o magistério na Escola Normal, na cadeira de Psicologia Infantil e Ciências Naturais, período em que também é eleito vereador. Em 1934 ocupa o cargo de ministro da educação no Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual foi antes ocupado por Francisco Campos. Em 1937 Capanema encaminha ao Congresso o Plano Nacional de Educação e em 1942 inicia as reformas do ensino traduzidas como “leis orgânicas do ensino”. Capanema permanecerá no cargo até 1945 (HISTEDBR, 2006).

Decretos-leis ocorreu a estruturação do ensino industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, a organização do ensino secundário em dois ciclos e, também uma reforma no ensino comercial.

Observada a conjuntura social da década de 1940, pode-se afirmar que a Reforma Capanema ampliou e consagrou o caráter dualista de formação na educação básica brasileira. A educação básica continuaria preparando e oportunizando que a elite chegasse ao ensino superior e, existiria uma formação técnica de preparação de uma massa para o mercado de trabalho, assim como era presente na reforma Campos em 1931. Visto que se formava uma sociedade urbana-industrial, era de fato importante a formação e preparação daqueles que buscavam qualificação para o mercado de trabalho. Contudo, o que se discute aqui é a intencionalidade da legislação a qual estava sendo proposta para a educação secundária a nível nacional. Capanema em sua exposição de motivos, ao submeter a Vargas o projeto de lei que daria origem ao Decreto-lei nº 4.244/42 afirma:

O ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica. É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942).

Desse modo, o que se vê, quanto ao ensino secundário, é a afirmação do que já era previsto na Reforma Campos, em relação à dualidade presente no sistema de ensino brasileiro. Há um ensino secundário público que “se destina à preparação das individualidades condutoras” de homens que devem assumir as responsabilidades na sociedade, isto é, um ensino destinado às elites e, outro ensino técnico/profissionalizante destinado à formação de uma massa formada pela classe trabalhadora. A forma de seleção para o ensino propedêutico continuou sendo através do exame de admissão.



Quanto à organização, o ensino secundário passou a ter dois ciclos. O primeiro denominado ginásial com duração de quatro anos, tinha como objetivo formar os adolescentes com base em “elementos fundamentais”. Já o segundo, era composto por dois cursos, o clássico e o científico, ambos com duração de três anos. Tinha por objetivo consolidar, desenvolver e aprofundar a educação ministrada no curso ginásial. O curso clássico visava uma formação intelectual, e por esse motivo explorava um maior conhecimento de filosofia, e estudo das letras antigas. Já no curso científico a formação era marcada por um estudo maior de ciências. Ambos os cursos possibilitavam ao alunado ingressar após sua conclusão no ensino superior. Em relação ao currículo destaca-se do decreto-lei nº 4.244/42:

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele (BRASIL, 1942).

Evidencia-se uma presença marcante das humanidades no que diz respeito aos cursos Clássico e Científico, uma concepção histórica desse nível de ensino uma vez que a tradição era formar a elite e com isso garantir a manutenção dos costumes, valores e princípios desta classe.

Há de se mencionar que abarcavam o currículo, não como disciplina, contudo como práticas educativas a educação religiosa, a educação militar e a educação moral e cívica. Dado o contexto histórico, entende-se que a regularização de cada componente mencionado carregava um interesse político, social e ideológico. Apesar da educação religiosa e a educação moral e cívica, ambas se completam com o objetivo de continuar a formação de uma juventude dentro dos padrões da elite. Busca-se findar o que começou na reforma Campos (1931) que era criar um hábitus para uma nova sociedade. Confirma Schwartzman, Bomeny, Costa (2000):

Os tempos de reforma ocorriam simultaneamente aos da ação, mas consistiam, basicamente, na elaboração de um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação total do sistema educacional do país. Era aqui, mais do que em qualquer outra área, que o pacto do Ministério da Educação com a Igreja se revelava com toda a sua força. Tão logo empossado no ministério, Capanema recebe de Alceu Amoroso Lima, em algumas folhas manuscritas, uma lista de medidas que este esperava serem adotadas não só na área de educação, mas em outras áreas de governo, como a do trabalho, "defesa preventiva" e política exterior (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 189).

Já para com a educação militar, o que se buscava era alinhar os interesses do governo dentro do ministério da guerra, já que o Brasil havia ingressado na Segunda Guerra Mundial em 1942, lutando ao lado dos Aliados.

A lei também previu o ensino para as mulheres, todavia fica evidente a forma discriminatória como a mulher foi tratada por esse decreto-lei.

Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942).

Importa denunciar, deste artigo, a absurda segregação feminina daquele contexto e momento histórico. A legislação daquela época era o reflexo da sociedade machista e patriarcal, que tragicamente perdura até os dias atuais.

Ainda, no conjunto de reformas dos anos de 1940 sob orientação centralizadora do Estado Novo, estabeleceu a regulamentação de políticas educacionais denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis do governo

federal promulgados entre 1942 e 1946. Destaca-se a Lei Orgânica do Ensino Normal<sup>5</sup>, Decreto-Lei nº 8.530, de 1946.

O ensino normal compreendia uma formação técnica profissional para o exercício do magistério. Era composto por dois ciclos, o primeiro equivalente ao ginásial e com duração de três anos, o qual habilitava o regente para o ensino primário e o segundo equivalente ao colegial e com duração de três anos, o qual habilitava o professor para o ensino primário. Para a entrada no primeiro ciclo era necessário ter concluído o ensino primário, ter idade mínima de treze anos e ter sido aprovado em exame de admissão e para prosseguir para o segundo ciclo era necessário certificado de conclusão do primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

### **2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**

As Diretrizes Nacionais para a Educação foram mencionadas pela primeira vez na Constituição de 1934 no Art. 5º inciso XIV, que dispõe que compete à União traçar as diretrizes da educação nacional. O mesmo ocorre na Constituição Liberal de 1946 em seu Art. 5º inciso XV, alínea d. Entretanto, a primeira proposição para um projeto de Lei para as diretrizes nacionais da educação só aconteceu em 1948 pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, o qual foi substituído pelo projeto de lei de autoria do Deputado Carlos Lacerda em 1959.

Após morosos anos desde a menção contida na Constituição de 1934, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº 4.024/61 foi sancionada pelo então presidente da República João Goulart em 20 de dezembro de 1961. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, trazia em seu bojo a expectativa de uma educação como direito para todos.

---

<sup>5</sup> A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (HISTEDBR, 2006).

Foi a primeira Lei específica para a Educação com o objetivo de traçar as diretrizes nacionais para esta área. Destacamos algumas contribuições trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a saber: regulamentação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação; ensino obrigatório a partir dos sete anos de idade; ano letivo com 180 dias, maior autonomia a Estados e Municípios; vinculação de recursos públicos à educação, sendo 12% para a União e 20% para os Estados, Distrito Federal e Municípios, formação do professor para o ensino primário no ensino normal e formação de professor para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que consagrou o termo “Ensino Médio”. O termo foi usado para se referir à etapa da Educação Básica que estava entre o Ensino Primário e o Ensino Superior. O antes ensino secundário, agora Ensino Médio, era dividido em dois ciclos, o primeiro chamado de ginásial com duração de quatro anos e o segundo chamado de colegial, com duração de três anos. Este último corresponde ao atual Ensino Médio da educação básica brasileira.

É importante ressaltar que a LDB de 1961 buscou destituir o caráter dualista de formação presente na educação brasileira, desde a década de 1930. Isto pode ser verificado nos artigos que tratam da educação primária:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961).

Vemos que a lei prevê o desenvolvimento pleno das crianças durante a educação primária, garantindo que elas tenham conhecimento suficiente para a continuação dos estudos.

Há no Art. 26 a prescrição de que esta etapa da escolarização básica seja concluída, no mínimo, em quatro anos. Contudo, o parágrafo único estende que a duração da etapa pode chegar até seis anos. Isto foi descrito neste trecho da lei para garantir a previsão inicial que estava contida no Art. 2º que “a educação é direito de todos”. Como naquele momento histórico ainda existia o exame de

admissão para ingressar na educação secundária, em consequência do exame ser muito rígido, o que segregava uma grande parcela do alunado, aos que não obtinham êxito no exame era dada a oportunidade de continuar por mais dois anos no ensino primário, para tentar nos anos seguintes o tão sonhado sucesso no exame de admissão e a entrada no ensino secundário. O ensino secundário era composto por dois ciclos, a saber: o ginásial composto por quatro séries anuais e o colegial, composto por no mínimo três séries anuais.

A LDB/61 trazia a menção do termo Ensino Médio que era a etapa da escolarização compreendida entre o ensino primário e o ensino superior. Era composto pelos cursos secundários (ginásial e colegial), técnicos (industrial, agrícola e comercial) e o de formação de professores para o ensino pré-primário e primário (normal). Um avanço desta reforma em relação às passadas, com relação à tentativa de diminuir a dualidade presente na educação brasileira naquele momento, foi de que todos os níveis do ensino médio permitiam a entrada no ensino superior por meio do vestibular. Se por um lado esta situação buscou resolver o problema da exclusão do ensino secundário, acabou por gerar outra dificuldade. Naquela época os vestibulares não eram classificatórios, sendo assim todos que obtivessem uma determinada nota para a entrada tinham o direito a uma vaga. Porém o número de universidade e vagas não eram suficientes, gerando o que foi chamado de “excedentes”, alunos que passaram no vestibular, mas que não logravam sua vaga.

## **2.4 A Lei do Ensino de 1º e 2º Grau de 1971**

A Lei do Ensino de 1º e 2º grau nº 5692/71 foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

É pertinente esclarecer que o 1º grau correspondente ao Ensino Fundamental era composto por oito séries anuais e o 2º grau, correspondente ao Ensino Médio, era composto por três ou quatro séries anuais.

Esta lei é considerada uma reforma radical que tornou o Ensino Profissionalizante compulsório e obrigatório dentro do 2º grau, por esse motivo foi alvo de muitas críticas. Diferentemente da Lei nº 4.024/61 que teve um período de 13 anos de discussões e tramitação que se deram de 1948 a 1961, dado o contexto democrático garantido pela Constituição Liberal de 1946, a lei nº 5692/71 ficou pronta em apenas um ano. Esta lei traz novamente ao campo do Ensino Médio o

caráter dualista de formação. Uma formação propedêutica voltada para a classe social média/alta e uma formação técnica de habilitação profissional, voltada para a classe trabalhadora.

O processo de formulação da lei teve início em meados de 1970, quando o governo militar do presidente Médici nomeou nove especialistas para elaborar a reforma. Em dois aligeirados meses o anteprojeto ficou pronto e, em junho de 1971 chegou ao Congresso. Depois disso, foram necessários pouco menos de dois meses para ser sancionada.

Destacamos os principais artigos e pontos da lei, a saber:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Já no primeiro artigo da lei de reforma do Ensino de 1º e 2º grau é possível evidenciar o que foi considerada a principal característica desta lei. A formação profissional compulsória.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações

profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

De acordo com a lei havia um núcleo comum e obrigatório para os currículos o que incluía a habilitação profissional e uma parte diversificada. Destaca-se que era função do Conselho Federal fixar e definir as matérias do núcleo comum, bem como o que seria exigido em cada habilitação profissional. Dado o contexto político da época que se configurava em uma ditadura militar e que os Conselhos não eram representativos dos diversos setores sociais, o que acontecia era a imposição de um currículo massificadamente voltado para a formação profissional, como pode ser comprovado pela própria lei no Art.5º:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

De acordo com o mencionado anteriormente, havia no segundo grau a predominância de uma formação especial que tinha como intuito a habilitação profissional do educando e, chama a atenção que esta formação era pressuposta em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. Este é sem dúvida o ponto mais crucial desta lei. Ela foi pensada e elaborada com o intento de obter mão de obra em número suficiente, qualificada e de forma rápida, uma vez que o país

desfrutava do conhecido “milagre econômico brasileiro”<sup>6</sup>. Isso se comprova, pelo que expõe o Ministro da Educação da época, Jarbas Passarinho, em mensagem enviada junto ao projeto que daria origem a Lei 5.692, citado por Brandão (2017):

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”.

O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”.

A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (BRANDÃO, 2017).

A Lei 5.692/71 também foi instituída para conter a crescente expansão de matrículas na Educação Superior das Universidades Públicas Brasileiras que gerava o que ficou conhecido como “os excedentes”, que eram os alunos que passavam nos vestibulares das Universidades, mas não obtinham suas vagas uma vez que o número de candidatos era superior ao número de vagas. Importa mencionar que o vestibular àquela época não era classificatório, portanto, quem atingia uma determinada nota fazia jus a uma suposta vaga.

Este contexto já havia sido debatido no Conselho Federal de Educação em uma reunião extraordinária de 13 de dezembro de 1967. A partir do “projeto de articulação entre o ensino médio e superior” (CHAGAS, 1967, p. 247) do conselheiro Valmir Chagas, norteador da reunião extraordinária o Conselho Federal de Educação, concluiu que mediante a temática da crescente expansão do número de excedentes aprovados nos vestibulares era imprescindível a “criação de novas

---

<sup>6</sup> “De 1967 a 1973 o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram em parte da política econômica então implementada principalmente sob a direção do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto, mas também de uma conjuntura econômica internacional muito favorável. Esse período (e por vezes de forma mais restrita os anos 1968-1973) passou a ser conhecido como o do “milagre econômico brasileiro”, uma terminologia anteriormente aplicada a fases de rápido crescimento econômico no Japão e em outros países” (FGV, s.d.).

“É o próprio Delfim quem comenta alguns números do período. “O que caracterizou (o período) foi um amplo desenvolvimento, o maior desenvolvimento do mundo ocidental, com redução da taxa de inflação e com equilíbrio externo. Quando terminou, o governo Médici estava crescendo 14% ao ano, tinha uma inflação de 15% ao ano, uma exportação de 6 bilhões. O emprego crescia 3 por cento ao ano e o salário real crescia três por cento ao ano. Senão quem é que consumia o enorme crescimento de produção. Foram criados naquele momento 15 milhões de empregos” (BRASIL, s.d.).



carreiras profissionais e mudança estrutural na sistemática atual com ginásios voltados às formas de trabalho e dois ciclos universitários”. O primeiro ciclo universitário voltado à continuação da formação profissional, realizada por meio de cursos rápidos e, o segundo ciclo para os alunos que “revelassem o pendor para os estudos longos, de três ou mais anos letivos” (CHAGAS, 1967, p. 260-265). Segundo Martins, as vagas da universidade “no plano social, passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural” (2009, p. 21-22).

Já para o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Luiz Antônio Cunha, a terminalidade era o objetivo principal do governo. (CUNHA, 2014, p.916).

Por fim destacamos os artigos 6º, 22 e 76 da Lei 5.692/71 que confirma a finalidade desta reforma para o Ensino Médio. Destacamos o caráter de formação tecnicista da mesma para dar conta do ensino profissionalizante obrigatório e compulsório e, como foi afirmado acima, para suprir uma necessidade do mercado de trabalho.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

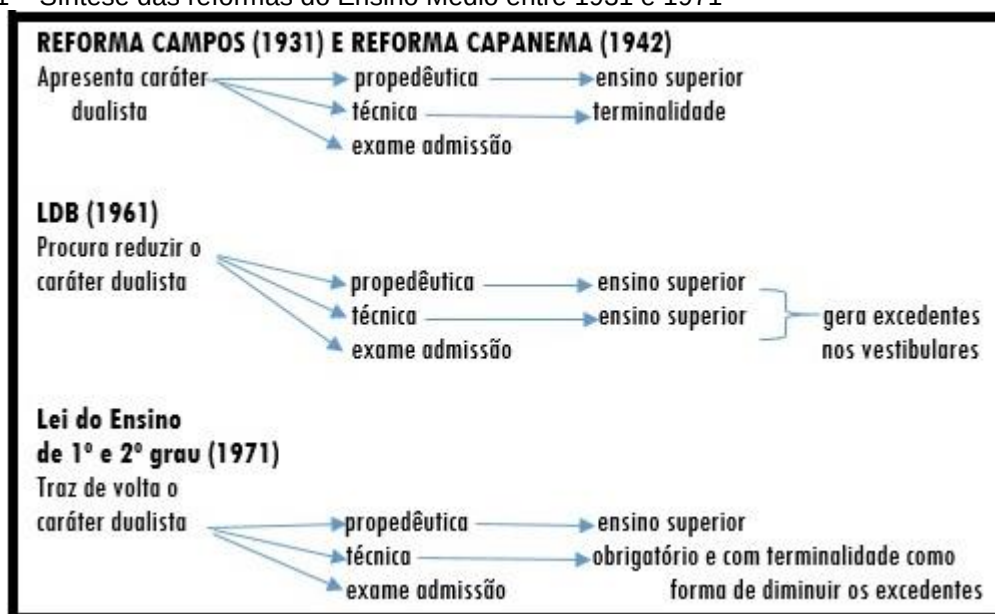
Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos (BRASIL, 1971).

Importa destacar nestes artigos o aligeiramento e antecipação para a habilitação profissional, bem como o estabelecimento desta formação em parceria com as empresas.

Encerrando esta seção, como forma de compreender todo o período histórico de 40 anos de reformas do ensino médio no Brasil – período anterior à CF/88 -, e estabelecer uma ligação entre estas reformas, apresentamos um diagrama que resume todo o período.

Figura 1 – Síntese das reformas do Ensino Médio entre 1931 e 1971



Elaborado pelo autor

### **3 FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Foi a CF/88 que abriu caminho para que outras reformas importantes para a educação, de um modo geral, e para o EM, especificamente, fossem realizadas, como é o caso da LDB/96 e as DCNEM/98. São estes documentos que estabelecem as bases das políticas educacionais no Brasil. A partir destes, tivemos o ENEM em 1998, os PCN em 2000, as Orientações Curriculares em 2006, as DCNEM/12 e o PNE/14.

Nesta seção buscaremos reconstituir, analisar e descrever os documentos que constituíram o Ensino Médio no Brasil a partir da CF/88.

A CF/88 foi utilizada como recorte temporal por ter sido o marco normativo que reestabeleceu a democracia e a ordem social e política em nosso país.

O objetivo deste levantamento é caracterizar o perfil do Ensino Médio, que começa a se estruturar com estas legislações

#### **3.1 A Constituição Federal de 1988**

A CF/88 também conhecida por Constituição Cidadã foi um marco para a história política e social brasileira. Isto porque ela faz a separação entre dois momentos políticos, a saber, a ditadura militar que perdurou por 20 anos de 1964 a 1984 e a redemocratização do país.

É cidadã por garantir direitos sociais fundamentais aos brasileiros, dentre eles a Educação como previsto no Art. 6º, e pela retomada do processo democrático do país. Isto foi possível, pois foi elaborada e discutida por um congresso eleito democraticamente em 1986, além de contar com a participação e propostas de cidadãos, associações, Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas, Tribunais e outros diversos setores da sociedade que resultou em junho de 1987 em um anteprojeto com mais de 500 artigos e 65.809 emendas. Somente em 5 de outubro de 1988, mais de um ano e meio depois é que foi promulgada a Carta Magna.

A Constituição Federal de 1988 não é um texto específico de reforma educacional, contudo destacando seu valor como propositora, sobretudo, de uma educação básica como direito de todos, é um importante marco temporal para o estudo sobre o Ensino Médio.

O primeiro avanço trazido pela Constituição Federal de 1988 em relação à educação é que esta é tomada como um direito de todos, de forma irrestrita e sem nenhuma contrapartida.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Destacamos esse avanço, pois comparando a Constituição de 1988 com as constituições anteriores, notamos uma diferenciação do termo “para todos”. A Constituição de 1934 trazia expresso que existiria uma “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário”. (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1946 trazia que “o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946). Desta forma, constatamos que nas Constituições anteriores a continuidade dos estudos com gratuidade só era um direito para aqueles que conseguissem demonstrar sua pobreza.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece o preceito de que a Educação é um dever do Estado, colocado de forma explícita no texto da lei. Este preceito também é um avanço, porquanto garante a todo cidadão, caso necessário, o direito de exigir do Estado o cumprimento deste dever, isto é, o Ensino Médio é também agora um direito público subjetivo como prevê o art. 208, VII, §1º. Já o princípio da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, art. 206, IV, inscrito assim pela primeira vez em uma lei de nível nacional, evidencia ainda mais o dever do Estado quanto ao oferecimento de educação para todos, pois mesmo que haja na Carta Magna a abertura para a participação da iniciativa privada na educação, para aqueles que não podem pagar está garantida a sua vaga na escola pública.

Com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 temos a alteração do art. 208 da Constituição Federal que passa a determinar no inciso II “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Segundo Pinto, no que diz respeito ao art.208 da CF/88 a EC/14 “restringiu direitos ali assegurados (...). A redação original garantia que, em um prazo razoável de tempo, todos os brasileiros deveriam cursar o ensino médio, como aliás ocorre com países com renda per capita equivalente à

nossa” (2007, p.52). Veremos adiante que essa restrição foi amenizada com a homologação da LDB/96. A obrigatoriedade na CF/88 volta a ser garantida como direito pela redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. A obrigatoriedade da educação que recaía apenas ao ensino fundamental se estendeu a toda educação básica, como se observa no Art. 208, I, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). É importante mencionar que a CF/88 estruturou as três etapas da educação, porém o termo Educação Básica surgiu com a LDB/96.

Importa ressaltar a importância do termo universalização dado pela EC/14 ao inciso II do art. 208 da CF/88. Se o que se busca é uma educação como direito de todos, esse direito deve perpassar pela universalização do EM.

Em complemento a esta ideia, observamos que a atualização mais recente dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020 à Constituição Federal no Art. 211 § 4º passa a garantir que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988). Com isso, o Ensino Médio, última etapa da educação básica, começa a vislumbrar para além da garantia de acesso e permanência, a garantia à qualidade e equidade nesta etapa.

### **3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) também chamada de Lei Darcy Ribeiro, registra um marco importantíssimo na história da educação brasileira. É responsável por normatizar e regulamentar a educação escolar em nosso país, tanto do sistema público, quanto do privado, com base nos preceitos da Constituição Federal de 1988. Por esse motivo é considerada a Carta Magna da Educação Brasileira.

Posteriormente à Constituição Federal de 1988 foram necessários oito anos para que a LDB/96 fosse promulgada em 20 de dezembro de 1996. Foi esta lei que estabeleceu os três níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio como etapas da educação básica. Isso revela um grande avanço, sobretudo

para a etapa final da educação básica. Uma vez que o EM é consagrado como parte da educação básica, uma identidade começa a se desenvolver para esta etapa.

Em relação à garantia do direito à educação a LDB/96 determina que é dever do Estado, contudo responsabiliza anteriormente ao Estado a família (Art. 2º). Isso, porque entre a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 houve a necessidade de corresponsabilizar a Família para que o direito à educação fosse garantido por meio da ampliação das matrículas nas instituições públicas oficiais. Esta prescrição se inscreve no Art. 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 1996).

O preceito de garantia da gratuidade da escolarização pública para todos, assim como na Constituição Federal de 1988, é mantido na LDB (Art. 3º, VI). Isso é imprescindível, pois coexistindo instituições públicas e privadas é necessário que nos estabelecimentos públicos oficiais a vaga e a matrícula sejam uma garantia.

O Art. 4º, I, C da LDB traz um grande avanço em relação ao EM:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
a) pré-escola;  
b) ensino fundamental;  
c) ensino médio (BRASIL, 1996).

Vemos que o dever do Estado para com a educação escolar só se efetivará por meio da garantia de todas as etapas da educação básica de forma obrigatória e gratuita e isso inclui o ensino médio. É importante registrar que esta redação que incluiu o EM e a pré-escola com obrigatoriedade e gratuidade na educação básica só foi dada à LDB/96 pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Antes disso, a LDB/96 só registrava essa obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental. Isso é um ganho para a educação escolar brasileira que passa de nove anos para quatorze anos de escolarização obrigatória e gratuita. Ressaltamos que a Lei nº 12.796/13 atribuiu uma nova perspectiva para o Ensino Médio, assim como a EC/59 deu para a Constituição Federal. A LDB/96 por ser a Carta Magna da Educação foi além, a partir de abril de 2013 retira do texto os termos “universalização do ensino médio gratuito” e insere o ensino médio na educação básica. Desse modo, o caminho legal para a democratização do ensino médio está inscrito na LDB/96.

Outro ponto importante que destacamos a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, diz respeito a inserção do EM na educação básica obrigatória e gratuita, e passa a constituir-se direito público subjetivo:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Assim sendo, o direito público subjetivo amplia e assegura o caminho legal aberto para o EM, no que diz respeito à sua democratização. O EM, no que se refere à garantia de vaga, é direito de todos. Isso se confirma no texto da LDB/96 no inciso VI do art. 10, quando anuncia as obrigações dos Estados para com este nível de ensino: “Os Estados incumbir-se-ão de: assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996).

De maneira específica o Art. 35 da LDB/96 disciplina o EM:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Sobre este artigo, concluímos que as finalidades do EM estão associadas com o perfil dos alunos que concluem esta etapa, de modo que - o aprofundamento e consolidação da aprendizagem, fator imprescindível para o desenvolvimento de estudos mais elaborados; a preparação básica para o trabalho; formação da pessoa humana e desenvolvimento global do educando, que leve em consideração os aspectos intelectuais e a ética; a compreensão dos aspectos científicos-tecnológicos de preparação para carreiras do ensino e pesquisa -, fazem parte de uma educação

integral, a qual é o objetivo da educação básica e que somente se completa com o EM.

### **3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de uma forma geral, são um conjunto de normas obrigatórias destinadas para a educação básica com o objetivo de fomentar o planejamento e organização dos currículos dos sistemas de ensino e das escolas. Elas são construídas sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) e são destinadas às etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

As DCN têm origem na LDB/96 no Art. 9º, IV que atribui a União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Desse modo, estritamente, as DCN:

Se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

As primeiras Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram instituídas pela Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. No que diz respeito a formulação curricular das escolas estas registraram no Art. 2º que a orientação seguirá os mesmos valores e princípios previstos na LDB (Lei nº 9.394/96), os quais são “I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 1998).

Para que estes valores sejam alcançados o Art. 3º das DCNEM apresentam três princípios importantes para desvendarmos o teor desta reforma, a saber: o princípio da estética, o princípio da política e o princípio da ética.



O primeiro princípio o da Estética da Sensibilidade busca substituir a repetição e a padronização por meio da estimulação da criatividade. Também tem o intento de facilitar a constituição de novas identidades, dentre outras coisas, “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 1998).

O segundo princípio o da Política da Igualdade traz em seu bojo o “reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania”. Tem por intento a construção de identidades capazes de praticar a igualdade em todos os setores sociais.

O último princípio o da Ética da Identidade tem o intento de superar uma dicotomia historicamente existente nas políticas educacionais para o Ensino Médio que é um ensino baseado no mundo na moral versus o mundo da matéria, também busca romper a dicotomia entre o público e o privado com o objetivo de construir nos educandos “identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal” (BRASIL, 1998).

A construção das Propostas Pedagógicas das escolas consta no Art. 4º e revela uma proposição baseada na pedagogia das competências. Busca-se com isso uma educação com um caráter cada vez mais técnico e uma aproximação com a profissionalização. Sobre a pedagogia das competências Saviani sintetiza que tem por objetivo:

Dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 435).

Ramos complementa que a pedagogia das competências parte de:

Situações concretas, recorrendo-se as disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (...). A escola é forçada a abrir-se para o mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares (...), a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção (RAMOS, 2006, p. 221-222).

As DCNEM de 1998 também buscaram descrever como os currículos das escolas deveriam se organizar para darem conta das finalidades do EM previstas na CF de 1988 e LDB de 1996:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (BRASIL, 1998).

Neste artigo uma identidade para o currículo do EM começa a se constituir. Uma identidade que prevê que os conteúdos escolares são meios para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e não podem ser trabalhados de forma isolada ou como tentativa de acumulação de informações. A competência priorizada é a linguagem, proporciona uma flexibilidade e autonomia na busca por metodologias diversificadas e o ensino deve ser construído por meio de situações de aprendizagens. Isto nos remete e nos faz pensar se as DCNEM estavam buscando romper, no que diz respeito ao currículo, com o caráter propedêutico do Ensino Médio.

Os princípios estruturados para os currículos do Ensino Médio foram previstos no art. 6º das DCNEM de 1998, são eles: Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização.

Os três primeiros são detalhados pelos art.7º. Com a leitura e análise desta parte do documento é possível identificar dentre outras coisas: 1- "identidade

própria” para o Ensino Médio enquanto instituição de ensino com especificidade para adolescentes; 2- “várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais”; 3- “parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho”; 4- “diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas”; 5- “fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares”; 6- “criação de mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica”; 7- “instituição de mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados”.

Já na observância da intertextualidade apresentada pelo art. 8º vemos que há uma tentativa de proporcionar um relacionamento entre os conhecimentos que serão produzidos pela escola de Ensino Médio. Para que este objetivo seja alcançado é lançada a proposta de que o ensino seja organizado por áreas de conhecimento, contudo as aulas continuariam acontecendo por meio de disciplinas, e estas deveriam se constituir como “recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade”. Também é descrito que as disciplinas são responsáveis por desenvolver amplas competências nos alunos responsabilizando a escola e o ensino escolar no Ensino Médio como propulsores de “identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho”.

Na observância da contextualização explicitada pelo art. 9º busca-se relacionar um conhecimento produzido em sala de aula com situações práticas e de experiência cotidiana do aluno com o objetivo de adquirir significado. Na continuação o documento destaca que “a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania”.

Ressaltamos que tanto o princípio da intertextualidade quanto o princípio da contextualização aproximam a educação escolar do Ensino Médio ao mundo do

trabalho, para além do aperfeiçoamento do exercício da cidadania, retomando e destacando o caráter de formação dualista presente nesta última etapa da escolarização básica, a saber, o propedêutico e o profissionalizante.

Os art. 10 e 11 do documento legal apresentam que a Base Nacional do Currículo do Ensino Médio será organizada por três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Também há uma parte diversificada. O documento estabelecia uma carga horária mínima de 2.400 h anuais para o EM, sendo que 75% para a Base Comum e 25% para a parte diversificada.

Especificamente sobre a formação profissional as DCNEM apresentam:

Artigo 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos

Artigo 13 Estudos concluídos no ensino médio, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou sequencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio.

Parágrafo único. Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei. (BRASIL, 1998).

Vemos que há uma exposição enfática de que não se deve confundir os termos preparação para o trabalho com formação profissional. Essa confusão não deveria acontecer, pois existe uma diferença entre ambos. Preparação para o trabalho não implica certificação específica, enquanto formação profissional exige certificação específica. Contraditoriamente, além de o corpo do artigo garantir que não haverá dissociação entre formação geral e preparação para o trabalho, e aqui defendemos que esta deveria obrigatoriamente estar presente na formação diversificada.

O parágrafo 2º, do art. 12, ainda garante que esgotada a formação geral, bem como a preparação básica para o trabalho, a escola de Ensino Médio poderia preparar o alunado para o exercício de profissões técnicas, e como dito anteriormente, com certificação específica e, por isso, o mesmo parágrafo preconiza uma articulação com a educação profissional. Aqui também está posto a aproximação da educação escolar do Ensino Médio com o setor privado de educação para o oferecimento de educação profissional, isto é, já na primeira DCNEM há a abertura para a parceria público/privado para o oferecimento de educação profissional no Ensino Médio, desse modo o Estado estava livre desta responsabilidade.

### **3.4 O Exame Nacional do Ensino Médio**

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, isto é, ao concluir o Ensino Médio.

Em sua primeira edição o ENEM contou com um pouco mais de 150 mil inscrições e destes 115 mil compareceram para realizar o exame. Apresentou uma prova simples com apenas sessenta e três questões e uma redação, a qual teve como tema “Viver e Aprender”, apenas um texto motivador - parte da letra da música “O que é o que é” de Gonzaguinha - e não exigia dos estudantes uma proposta de intervenção em sua escrita. Isso indica que a proposta do Governo Federal em relação a este exame naquele determinado momento histórico era o levantamento de dados sobre o desempenho dos estudantes ao final do EM para a proposição de políticas públicas para esta etapa da educação básica.

Três mudanças significativas tornam o ENEM instrumento de seleção para a Educação Superior e ao longo dos anos faz com que esta avaliação seja a maior seleção de candidatos a uma vaga na Educação Superior do Brasil. A primeira mudança aconteceu com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no governo Lula, em 2005. As notas obtidas pelos estudantes passam a ser usadas como forma de obter descontos nas mensalidades de instituições particulares de Educação Superior.

A segunda e mais significativa mudança no ENEM aconteceu na prova de 2009, pois em 2010 com a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), também

no governo Lula, a nota obtida pelos alunos no exame seria usada como critério de seleção em instituições públicas de Educação Superior. Consideramos, portanto, que neste momento o ENEM, ao mesmo tempo que gera oportunidades de ingresso na Educação Superior, também evidencia e confirma o caráter propedêutico do Ensino Médio do país.

Em 2015 o ENEM começou a ser usado como critério para inscrição no Fundo Financiamento Estudantil (Fies).

O ENEM se tornou em um instrumento importante de seleção de candidatos à universidade e, por ser um exame nacional colabora com o processo de alocação de alunos nas diversas instituições públicas do país oportunizando uma mobilidade dos estudantes entre todos os estados da federação. Contudo, é importante ressaltar que a este respeito o ENEM e o SISU escancaram para além dos problemas com a qualidade da educação a questão da desigualdade social devido a condição econômica das famílias brasileiras.

Sobre este assunto, o discurso oficial aponta que, com a criação do ENEM/Sisu, foi crescente a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desse modo, contribuindo para uma mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Entretanto, dados apontam que esta mobilidade entre os estados, em 2015, ainda era baixa e não ultrapassava a casa dos 13,2% (SILVEIRA et. al., 2015).

De acordo com Silveira:

Os estados mais ricos da federação têm dominado significativamente a “exportação de alunos”, contribuindo majoritariamente para a mobilidade por intermédio da conquista de muitas vagas fora deles. Considerando-se a mobilidade apenas para os seis estados mais ricos do país (SP, RJ, MG, RS, PR e BA, em ordem decrescente de PIB), vê-se claramente que os estados mais ricos dominam amplamente esse tipo de movimento estudantil. Assim, contrariamente ao que o governo afirma, os estados mais pobres não conseguem exportar seus alunos para os seis estados mais ricos do Brasil, sendo suas vagas ocupadas pelos estudantes oriundos desses mesmos estados mais ricos. Segundo os dados, os estudantes paulistas dominam amplamente esse tipo de mobilidade (SILVEIRA et. al., 2015).

É perceptível que o ENEM/SISU escancarou a desigualdade social existente na área da educação.

### **3.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Em meados dos anos 2000 é lançado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), tendo como objetivo fortalecer os princípios das DCNEM e com isso reforçar a política de reforma desta etapa da educação básica, desse modo: os “Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, p.4, 2000). Pouco depois foram elaboradas as orientações Educacionais Complementares (PCN+2002).

No site de publicação dos PCNEM, o MEC divulga que os documentos foram feitos para auxiliar a construção dos currículos escolares, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, na execução dos trabalhos das equipes pedagógicas e contribuir na atualização profissional. Altmann (2002) acrescenta que:

(...) o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional (...) são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas. No entanto, também é enfatizado o caráter flexível de tal proposta, a qual permite um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico (ALTMANN, 2002 p.81).

A leitura do documento alerta para os termos “Um Novo Ensino Médio”. Desse modo, percebemos que, não é recente a intenção dos reformadores de rotular o Ensino Médio com o adjetivo novo. Há de se pensar que esta adjetivação persistente nos documentos de reforma do EM pode ser uma tentativa, desde os PCNEM até os dias atuais, de tentar desvincular o EM pós LDB do modelo de EM anterior à lei.

Os documentos dividem-se em quatro partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nas bases legais constam os princípios norteadores que a reforma buscava difundir

para o Ensino Médio da Educação Nacional. Nas outras partes tem-se orientações mais específicas para os docentes das determinadas áreas de conhecimento.

O documento segue apresentando que:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p.4).

Mediante a citação percebemos que os PCNEM têm o intento de desenvolver currículos apoiados na pedagogia das competências e, também, nos princípios da contextualização e interdisciplinaridade. Sobre os PCNEM orientarem para a construção de um currículo organizado por áreas de conhecimento e balizados pelos princípios da contextualização e interdisciplinaridade, os autores do documento dizem que é:

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar (BRASIL, 2000, p.21).

Os autores do documento revelam ainda, naquele contexto histórico, que o Brasil, como os demais países da América Latina, estava “empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, p.5, 2000). Esta preocupação buscava, de fato, melhorar os números do EM e uma forma de divulgá-los. Por isso, na mesma época é criado o ENEM, como forma de gerar e divulgar estes índices. Confirmando esta proposição, Altmann (2002) diz que:

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o



Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação. (...) na segunda metade dos anos 1990, a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política educacional (ALTMANN, 2002, p.81-82)

Nesse contexto, percebemos que existe também uma tentativa de se utilizar do accountability como forma de controle e como instrumento de fiscalização do gasto público na área da educação, sobretudo pelos Tribunais de contas.

Os autores dos PCNEM na continuação do documento abordam que:

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino.

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral (BRASIL, p.5, 2000).

Como vimos nas reformas do EM das décadas de 60 e 70, os documentos oficiais traziam uma preocupação com uma formação voltada para o domínio de maquinários, uma vez que o que estava acontecendo naquele contexto histórico era um grande desenvolvimento da industrialização. Portanto, esta era a finalidade de formação no EM. Isto pode ser confirmado quando olhamos para a Lei Nº 5692 de 1971 a qual trouxe em seu bojo uma proposta de profissionalização compulsória.

Já na década de 90 o desafio passa a ser outro. A “revolução da informática” faz com que o volume de informações produzidas por meio das novas tecnologias seja constantemente superado. Desse modo, os autores dos PCNEM dizem que o

documento traz uma nova proposta de formação que não visa apenas o acúmulo de conhecimentos. A proposta objetiva que:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, p.5, 2000).

O documento ainda aponta que para se pensar um novo currículo é preciso levar em consideração dois fatores. O primeiro diz respeito à “revolução do conhecimento” que demanda mudanças estruturais que alteram o modo de organização do trabalho e as relações sociais. O segundo a expansão da rede pública de educação que deverá atender à padrões de qualidade de acordo com as exigências da sociedade (BRASIL, 2000).

### **3.6 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

O documento contendo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem algo novo e interessante para documentos de reforma da educação. A análise do documento permite perceber que se destina a um público muito particular e específico, aos professores. Revela que a “publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p.6).

Segundo o documento estas orientações foram elaboradas a partir de uma “ampla discussão”, que envolveu, à época, equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Segundo os autores, o objetivo do documento era contribuir para um diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (BRASIL, 2006, p.6).

Ao citar o EM integrado à educação profissional, denuncia a dualidade histórica presente no EM. Uma educação preparatória para a educação superior e outra para a preparação para o trabalho.

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica (BRASIL, 2006, p.5).

Segundo os autores das Orientações Curriculares para o EM o desafio que se coloca é preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa, o que requer uma aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

O documento considera que os marcos legais do EM, à época, norteados pela LDB/1996, buscavam a construção de uma nova identidade para a última etapa da educação básica.

Para isso, destacavam-se dois aspectos. O primeiro diz respeito às finalidades do EM descritos no Art.35 da LDB/1996: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; prosseguimento de estudos; preparação básica para o trabalho e cidadania; o aprimoramento como pessoa humana, e ética; desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O segundo sugeria uma organização curricular alicerçada nos seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (LDB/1996 - Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2006, p. 7).

Importa destacar que as Orientações Curriculares estabelecem que a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural. Isso se deve ao fato de que, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar, esta escolha envolverá crenças, valores e o rompimento com as práticas arraigadas.

Enfatizamos que os autores das Orientações Curriculares declaram que o documento foi elaborado com o propósito de iniciar uma retomada das discussões iniciadas pelas reformas anteriores. Citam a exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Esta parte do documento é muito importante, pois traz à luz as dificuldades que as reformas encontram para serem colocadas em prática. Isso se deve ao distanciamento que os documentos oficiais têm das escolas. Os trechos tais como "retomada da discussão" indicam que a discussão parou em algum momento; "aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos", revelam que as reformas anteriores não aprofundaram pontos importantes; "atender às necessidades e às expectativas" demonstram que as reformas anteriores não atenderam à necessidade, e às expectativas, sobretudo das escolas, e como é dito no popular, não alcançaram o "chão" da escola.

Desse modo, percebemos que não basta apenas para uma reforma educacional quando em fase de debates ouvir e agregar sugestões de vários setores da sociedade. É necessário e este trabalho sugere que as reformas sejam iniciadas no "chão" das escolas, pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas. Somente desse modo as reformas terão seus objetivos reais alcançados.

Os autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio pareciam ter clareza sobre este fator, quando expõem que:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre

mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula (BRASIL, 2006, p. 9).

Apesar disso, a cada reforma que surge, como é o caso das reformas do EM experienciamos documentos chegarem prontos às escolas, de forma a prescrever conteúdos e organização curricular.

Ainda importa asseverar, que para que os professores, escolas e sistemas de ensino tenham bons resultados no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, que é o objetivo central da educação e, portanto, das reformas educacionais, é necessário ter preocupação prévia com as bases materiais do trabalho docente. Estamos falando da situação funcional dos profissionais da educação, o que envolve jornada de trabalho, condições de organização de trabalho, programas de formação profissional, dentre outras coisas que possibilitem que os profissionais tenham tranquilidade no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

### **3.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012**

Foi a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, vinculados ao Ministério da Educação que definiram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Nossa análise do documento inicia-se observando o último artigo da resolução, que revoga as Diretrizes anteriores: “Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998” (BRASIL, 2012, p.9). Revela, desse modo, uma descontinuidade nas propostas de reformas educacionais, uma tentativa de imprimir uma marca do atual governo, caracterizando-se como uma política de governo e conseqüentemente se afastando do que é o ideal neste caso, que seja uma proposta de política pública. Isso pode ser explicado por meio da conjuntura política.

Em 2012 era o Partido dos Trabalhadores (PT) que ocupava o Poder Executivo. Com características e proposições políticas progressistas e com viés de esquerda era necessário se afastar das Diretrizes Curriculares que haviam sido publicadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), criticadas por ter forte alinhamento com orientações de organismos multilaterais, como Banco

Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ideário neoliberal (Cunha, 2000; Frigotto e Ciavatta, 2002; Kuenzer, 1997, 2000, 2001).

Para Moehlecke (2012) as novas Diretrizes Curriculares já estavam sendo discutidas e propostas desde a aprovação das DCNEM em 1998, todavia o debate ganha força com o início do primeiro governo de Lula. Segundo a autora:

Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, cujas principais discussões foram publicadas em livro em fevereiro de 2004. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o ensino médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011) (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

Consideramos que, apesar de as DCNEM/12 não terem a força de uma lei, elas são consideradas um avanço do ponto de vista legal, uma vez que afirmaram o que a CF/98 e a LDB/96 garantiram como direito. Este preceito está no artigo 3º do documento, que assegurou o EM como direito social de cada pessoa, sua oferta pública e gratuita para todos e um dever do estado.

Destacamos o que preconiza o artigo 4º sobre as escolas de EM estruturarem seus projetos político-pedagógicos considerando as quatro finalidades previstas na LDB/96: I- consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; II- preparação básica para o trabalho e cidadania; III- aprimoramento do educando como pessoa humana, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico; IV - compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O art. 5º assinala a garantia de formação integral do estudante em todas as formas de oferta e organização do EM, delimitando o lugar

essencial dessa etapa, como a última da educação básica e, portanto, complementar na garantia da formação integral. O art. 7º apresenta a forma de organização do EM, garantindo uma parte comum dividida em e uma parte diversificada. Já os art. 8º e 9º tratam da divisão do currículo em quatro áreas e apresenta os componentes obrigatórios dessas áreas:

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

- Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; 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, 2012).

Quanto a organização curricular o inciso II do art. 14 revela que:

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2012).

Importa mencionar que as DCNEM/12 autorizam que após “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica”. Contudo, essa preparação só terá regularidade se a carga horária for ampliada de 2.400 horas para 3.200 horas, pois a carga horária destinada para a parte comum não pode ser usada para essa formação.

Os termos “interdisciplinaridade e a contextualização” foram mencionados várias vezes dentro do documento como forma de assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

A “flexibilização” também aparece nestas diretrizes, como forma de induzir o fomento de currículos, no que diz respeito a itinerários formativos, capazes de se organizarem de diferentes formatos, componentes curriculares ou formas de estudo

e de atividades, estimulando a atendendo características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social.

Desse modo, comparando as DCNEM/12 com as antigas DCNEM/98 notamos que do ponto de vista da organização curricular não há diferenças entre elas.

Não obstante, as DCNEM/12 apresentam as seguintes mudanças quanto aos méritos: aprovação da lei n.º 11.741/08, que pretendeu institucionalizar e integrar as ações da educação técnica profissional, com o ensino médio e a educação de jovens e adultos; aprovação da lei n.º 11.494/07, que Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB que garantiu financiamento para a educação técnica profissional; homologação da emenda constitucional n.º 59/09, que determinou educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Importa afirmar que, em relação ao trabalho, as DCNEM/12 apresentam um avanço em relação aos documentos anteriores, de modo que, compreende o “trabalho como princípio educativo”, que leva em consideração a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e, a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

### **3.8 O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado e homologado sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O plano foi instituído com uma vigência de dez anos a contar da data de sua publicação de acordo com o art. 1º: É aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.1).

O art. 214 da CF/88 estabelece o PNE, sua vigência e uma articulação por meio de um sistema nacional de educação que objetiva um regime de colaboração entre os entes da federação tendo em vista a elaboração das metas e estratégias do PNE. Segundo o art. 214 da CF/88:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação



em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O regime de colaboração por meio de ações integradas dos poderes públicos diz respeito a construção de seus planos pelos sistemas de ensino. Os estados e o distrito federal devem construir os planos estaduais de educação e os municípios devem construir os seus planos municipais de educação, de acordo com o PNE/14, contudo identificando em seus planos, metas e estratégias baseadas em seus contextos e particularidades.

Importa destacar a Emenda Constitucional nº 59, que deu nova redação ao art.214 da CF/98. Esta EC/59 torna obrigatório o ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, além de assegurar com prioridade o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a distribuição dos recursos públicos, levando em consideração a universalização da educação básica, a garantia de padrão de qualidade e a equidade (BRASIL, 2009).

No que diz respeito ao EM o PNE/14 apresenta nas metas 3, 7 e 11 dados importantes sobre esta etapa, em relação a universalização (meta 3), qualidade do EM (meta 7) e equidade (meta 11).

A universalização do EM é compromisso do Estado brasileiro garantido na EC nº59 que determinou que a obrigatoriedade para a educação escolar dos quinze aos dezessete anos, promovendo influência direta na construção do PNE/14 uma vez que a meta 3 do plano busca: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Destacamos as principais estratégias da meta 3 do PNE para o EM:

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

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, **proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;**

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a **implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;**

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a **ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;**

3.6) **universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio** e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, **articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB**, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, **possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;**

3.7) **fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional**, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.11) **redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno**, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.13) **implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (BRASIL, 2014 – grifo nosso).

Na perspectiva da universalização do EM a estratégia 3.1 suscita a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a diversificação na construção dos currículos

escolares no que diz respeito à organização dos conteúdos obrigatórios. Importa destacar aqui, os termos “conteúdos obrigatórios”, pois a construção dos currículos deve se pautar nestes, uma vez que é a partir de conteúdos que o conhecimento socialmente e historicamente produzido, pode ser apreendido pelos alunos.

Nas estratégias 3.2 e 3.3 temos a questão da construção e garantia de direitos e objetivos de aprendizagem, estes não se confundem, com aprendizagens essenciais termos utilizados pela Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC/17). Mesmo que os termos pareçam sinônimos, ao analisá-los semanticamente dentro dos documentos, percebemos diferença entre eles. Os termos “direitos e objetivos de aprendizagem” apresentados no PNE/14, dizem respeito à garantia de que alunos de escolas de EM, sejam elas, públicas ou privadas, têm de aprender, a partir de currículos construídos tendo como parâmetro, conteúdos comuns, para que todos que concluem o EM tenham assegurado condições de igualdade na sociedade, no mundo do trabalho e na entrada para a educação superior. Já os termos “aprendizagens essenciais” referem-se a uma educação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências que objetivam a garantia de um padrão mínimo de aprendizagem.

A estratégia 3.4 evidencia a importância da disciplina da Educação Física no EM, por meio da ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar. Assegurando, dessa forma, a obrigatoriedade do componente curricular. Veremos posteriormente, uma contraposição a essa questão na nova reforma do EM, quando estabelece que a disciplina de Educação Física se torne facultativa. Importa asseverar a importância da Educação Física e do esporte na escola como prática cultural:

O esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos de uma dada sociedade historicamente organizada, sendo realizado em diferentes espaços sociais e culturalmente apropriado de múltiplas formas — inclusive as não-autorizadas. A escola é um desses espaços de realização e de apropriação da prática cultural de esporte (VAGO, 1996, p. 9).

Já a estratégia 3.6 se refere a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio, articulando com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como forma de seus dados servirem de instrumento de avaliação

sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, e sendo usado também como avaliação classificatória, critério de acesso à educação superior. Dessa forma, à medida em que o Enem foi ganhando importância, também foi crescendo o número de participantes. Em sua primeira edição, em 1998, o exame contou com 157.221 inscritos. Esse número cresceu substancialmente quando o governo federal concedeu isenção na taxa de inscrição aos estudantes da rede pública, neste ano o número de inscritos chegou em 1.624.131. Desde então, houve um crescimento gradativo no número de inscritos no ENEM, que atingiu o elevado patamar de 7.173.574 inscritos em 2013, um ano antes da homologação do PNE/14.

Na estratégia 3.7 vemos o incentivo para a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional. Está estratégia também tem relação com a meta 11 do PNE/14: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014).

A esse respeito, importa mencionar que, se por um lado, a LDB/96 corroborou a identidade do ensino médio como etapa de educação básica, por outro, permitiu que uma interpretação dos art. 39 a 42 levasse à regulamentação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 “da obrigatoriedade da separação do ensino médio e a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Na prática isto significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um ensino médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o ensino médio (BRASIL, 2008).

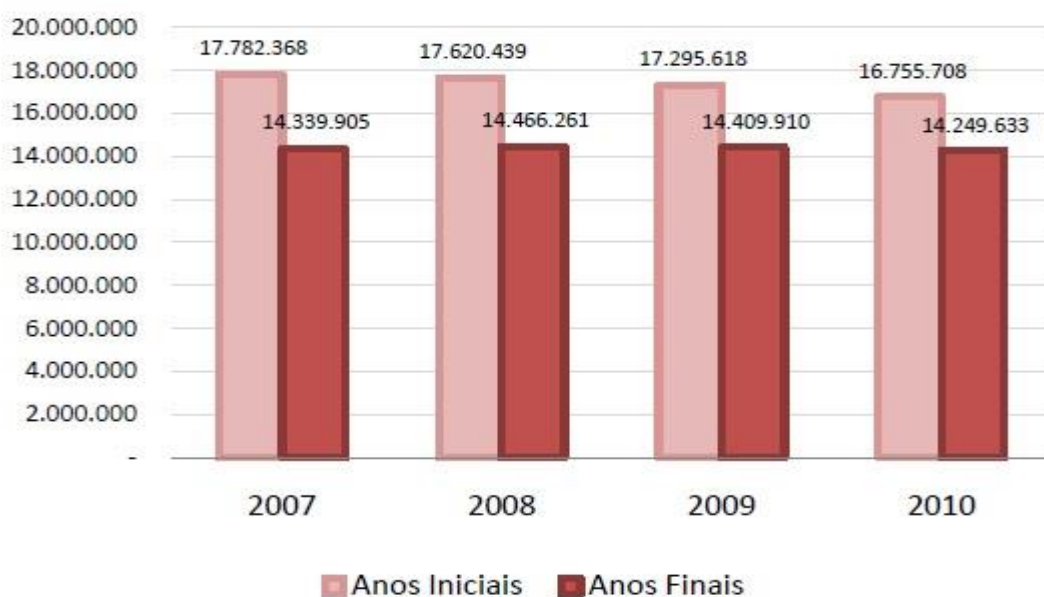
Em outras palavras, neste período vigorou dois modelos de educação no EM. Uma propedêutica e preparatória para o vestibular para uma determinada classe social e outra de ensino técnico profissional preparatória para a entrada no mercado de trabalho, para outra classe social. Esse cenário apenas é revertido e amenizado da condição de dualismo com a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

Convém expor que, não estamos aqui classificando a importância do ensino propedêutico e do ensino técnico profissional, como melhor ou pior, pois ambos são

importantes para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, estamos apontando o dualismo histórico que este modelo de EM produziu.

Por fim, as estratégias 3.11 e 3.12 recomendam atenção no tocante a oferta e atendimento da demanda de jovens para o EM e da prevenção da evasão. No que se refere a esses temas, apresentamos as figuras a seguir:

Figura 2 - Matrículas nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil entre 2007 e 2010



Fonte: MEC/Inep/DEED, 2010

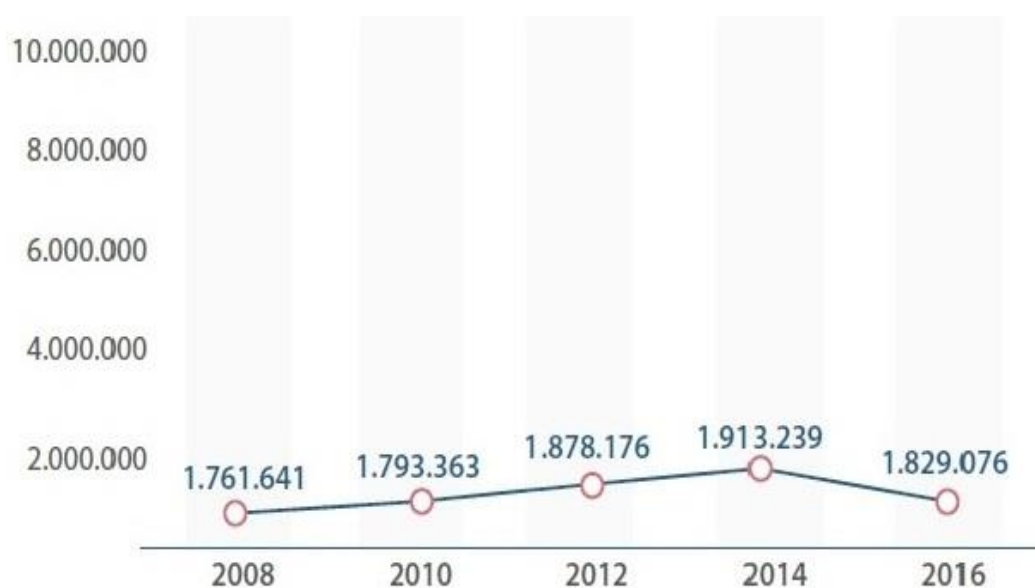
Figura 3 – Matrículas no Ensino Médio no Brasil entre 2008 e 2017



Fonte: INEP, 2016.

As figuras 1 e 2 revelam uma informação importante, que é o principal problema do EM, a evasão e o abandono. Analisando os números de matrículas do EF e EM no período que compreende de 2008 a 2017 é possível perceber que há um contingente de jovens de 15 anos que abandonam a escola antes mesmo de ingressar no Ensino Médio. Os números impressionam, pois em torno de 6 milhões de jovens de 15 anos ficaram de fora da escola no início da década de 2010.

Figura 4 – Concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2008 e 2016



Fonte: INEP, 2016.

Para os jovens de 15 a 17 anos que ingressam no Ensino Médio, 75% destes abandonam esta etapa da educação básica antes de concluí-la. Esse fenômeno pode ser observado se compararmos o número de matrículas no Ensino Médio, figuras 3, com o número de concluintes do Ensino, figura 4.

A meta 7 do PNE/14 busca: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:”

| IDEB                | 2015       | 2017       | 2019       | 2021       |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Ensino médio</b> | <b>4,3</b> | <b>4,7</b> | <b>5,0</b> | <b>5,2</b> |

(BRASIL, 2014).

Figura 5:

| IDEB – ENSINO MÉDIO – TOTAL |              |           |           |           |           |           |           |                                  |                                 |           |           |
|-----------------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|
| UNIDADE DA FEDERAÇÃO        | IDEB – TOTAL |           |           |           |           |           |           |                                  |                                 |           |           |
|                             | IDEB 2005    | IDEB 2007 | IDEB 2009 | IDEB 2011 | IDEB 2013 | IDEB 2015 | IDEB 2017 | INDICADOR DE RENDIMENTO 2019 (P) | NOTA MÉDIA PADRONIZADA (N) 2019 | IDEB 2019 | META IDEB |
| Brasil                      | 3,4          | 3,5       | 3,6       | 3,7       | 3,7       | 3,7       | 3,8       | 0,87                             | 4,79                            | 4,2       | 5,0       |

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar e Saeb, 2017.

As edições do Saeb do EM de 2005 a 2015 foram realizadas por meio de uma amostra de algumas escolas, dessa forma os índices observados na tabela 5 são resultado dessa amostra. Somente a partir da edição de 2017 o Saeb passou a ser aplicado a todas as escolas públicas, tendo pela primeira vez a possibilidade de calcular o Ideb para todas as escolas de EM. A tabela apresentada evidencia que, em relação ao ano de 2017, o Ideb do EM avançou 0,4 ponto no ano de 2019. Entretanto, concluímos que, apesar do crescimento observado, o País ainda está distante das médias projetadas pela meta 7 do PNE/14.

Ainda se faz necessário apresentar a análise da meta 20 do PNE/14, a qual determinava:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto -PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei. (BRASIL, 2014).

A meta vinte trazia a determinação para que fosse ampliado de 6% para 7%, patamar mínimo de investimento com a educação pública no Brasil até o ano de

2019 e em 2024 final do decênio do plano o investimento deveria chegar ao patamar de 10%. Esses valores têm como referência o produto interno bruto (PIB) brasileiro, que “é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano” (IBGE, s.d.), isto quer dizer que, de todo recurso arrecadado no Brasil por meio de impostos de bens e serviços, 10% do total deveria ser investido na área de educação, até o final do PNE/14.

Entretanto a efetividade dessa meta não foi possível devido a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (EC/95), de 15 de dezembro de 2016, a qual institui um novo regime fiscal que vigorará por 20 anos, e, portanto, estagnarão os investimentos públicos em nosso país. No contexto educacional, a EC/95 gerará uma relação conflituosa com a meta 20 do PNE/14 (NOGUEIRA E TAVARES, 2020). A esse respeito vemos que:

A Emenda 95/2016 estabelece aplicações mínimas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino da União aos níveis das receitas de impostos aplicadas em 2017, ou seja, impôs um teto para as receitas provenientes de impostos, congelando uma das principais fontes de recursos da União para a educação.

Dessa forma, as receitas do mínimo constitucional foram congeladas em R\$ 48,9 bilhões, cifras aplicadas em 2017, corrigida pela inflação monetária no ano seguinte, em R\$ 50,4 bilhões. Nessa situação, as receitas provenientes de impostos, destinadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, não crescerão mais conforme a arrecadação, pois encontram-se congeladas.

O congelamento determinado pela Emenda 95/2016 impede que União, ao ter a maior capacidade financeira de investir em educação pública, colabore com mais intensidade em relação aos demais entes federativos. A Emenda vai de encontro ao artigo 211 da Constituição Federal, que estabelece o regime de colaboração entre os entes federados, com a finalidade de atender os sistemas de ensino.

Com isso, as funções supletiva e distributiva da União, para “[...] garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, CF 1988, art. 211, § 1º), ficam menosprezadas. Além disso, com o congelamento dessa receita, a Meta 20 do Plano Nacional de Educação contará com menos recursos. Revela-se que a Emenda 95/2016 e a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2014) estabelecem uma relação conflituosa, na qual uma inviabiliza a execução da outra (NOGUEIRA E TAVARES, 2020, p. 8-9).

Verificamos que a relação conflituosa estabelecida entre a EC/95 com PNE/14 atingirá também o EM, uma vez que esse compreende a última etapa da educação básica. Este fator inviabilizará, como veremos adiante, muitas questões da



implementação da nova reforma do EM que necessitam de investimento de recursos públicos para se efetivarem, dentre outros, citamos como exemplo, o fomento para a criação e ampliação de escolas em tempo integral.

#### **4 A TRÍPLICE REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI nº 13.415/2017**

A década de 2010 marcou profundamente a história mundial e a brasileira. O mundo foi impactado por uma forte crise econômica seguida de uma profunda recessão. No Brasil, a diminuição da atividade econômica, queda da renda das famílias e desemprego impulsionaram, inicialmente, no Estado de São Paulo manifestações e protestos contra o aumento das tarifas dos transportes públicos. Essas manifestações ganharam corpo e fortaleceram outras manifestações por todo o país englobando pautas sociais e políticas. Resultaram ainda em manifestações contra o Governo da então Presidente Dilma Rousseff em seu segundo mandato, com acusações por crimes de responsabilidade fiscal, o que ocasionou numa irreversível crise institucional entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, culminando no impeachment de Dilma Rousseff.

Os anos de 2010 também são marcados pelo surgimento e ascensão de movimentos e partidos direitistas, no mundo. Vimos o movimento que ficou conhecido como Brexit, pedir por meio de referendo a saída do Reino Unido da União Europeia, baseado em uma agenda econômica, nacionalista e anti-imigração. No campo político partidário assistimos a ascensão de vários líderes e partidos políticos de direita, a exemplo de Viktor Orbán na Hungria em 2010, de Donald Trump nos Estados Unidos em 2016 e Jair Bolsonaro no Brasil em 2018.

Destaca-se assim que, neste contexto, no Brasil surgem reformas e propostas de reformulação e reestruturação da Educação Básica, como é o caso da reforma do Ensino Médio viabilizada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, além de instituir uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Outra reforma importante é a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018. Por fim, temos a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018.

#### **4.1 O processo de Institucionalização da Lei nº 13.415/17 por meio da Medida Provisória 746/16**

O Ensino Médio se concretizou como etapa da Educação Básica na LDB 9.394/96. De lá para cá sempre continuou sendo objeto de estudo e investigação por pesquisadores da área da educação devido aos resultados insatisfatórios que Estados, Municípios e Federação acumulam ano a ano nas avaliações externas e também em avaliação que compara a educação entre países como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Além disso, o Ensino Médio brasileiro é motivo de críticas, pois grande parte dos alunos que são inseridos neste nível educacional não o conclui (BRASIL, 2018b).

Desse modo, é coerente que seja pensado para o Ensino Médio alternativas que façam com que esta etapa seja mais atraente e até mesmo mais flexível para os estudantes, o que por consequência melhoraria a aprendizagem, diminuiria a evasão de acordo com o previsto desde a CF/88 e LDB/96, estaria sendo garantido o direito de acesso, permanência e educação de qualidade a todos os alunos nesta etapa de terminalidade da Educação Básica.

As alternativas de mudanças, seja na legislação ou nos documentos normativos que asseguram diretrizes aos currículos dos sistemas de ensino nomeiam-se de reforma. O termo reforma engloba uma diversidade de significados, mas que não se confundem com os significados de mudança ou inovação (DAMBROS E MUSSIO, 2014, p.2). No campo da semântica, a palavra 'reforma' carrega em seu significado a ideia de algo que irá se transformar de forma positiva. No campo educacional as reformas sempre buscaram a melhoria da qualidade da educação, contudo na história se caracterizaram pela descontinuidade e pouca efetividade (SAVIANE, 2008, p.11). Desta maneira, as reformas são ações orientadas como forma de reestruturação de determinada área do Estado.

Importante mencionar que as reformas ganharam força “a partir da crise do Estado de Bem-Estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade” (DAMBROS E MUSSIO, 2014, p.2).

Segundo Heeren (2019) a nova reforma do EM segue este mesmo modelo:

Os dados de eficiência e qualidade das avaliações em larga escala foram utilizados para justificar a necessidade de tal reforma, e a partilha das responsabilidades do Estado com os entes privados na execução dos projetos educacionais são colocadas como meio para melhorar os resultados atuais (HEEREN, 2019, p.108).

O processo de tramitação da reforma do Ensino Médio iniciou-se no Governo do Presidente Michel Temer por meio da Medida Provisória (MP) 746/16 publicada no Diário Oficial da União (DOU) do dia 22 de setembro de 2016. Todavia, essa reforma começou a ganhar força muito antes da passagem de José Mendonça Filho pelo Ministério da Educação. Sendo assim, importa explicitar que havia em discussão no Congresso Nacional um projeto de Lei sob o nº 6.840/2013 de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), o qual fazia a proposição de uma reforma para a última etapa da Educação Básica. Entretanto, este projeto em discussão foi “atropelado” (CUNHA, 2017, p.379) pela Medida Provisória, a qual posteriormente foi aprovada no Congresso Nacional, convertida em Lei e sancionada pelo Presidente Temer sob o nº 13.415/17, em 16 de fevereiro de 2017.

O primeiro ponto que nos chamou a atenção na reforma do EM foi o fato de ela ter sido inicialmente tramitada por meio de uma MP. No campo político a MP é um instrumento normativo utilizado pelo Presidente da República quando da necessidade de urgência para casos relevantes. Apresenta força de lei e tem efeito imediato, apesar de ter de ser aprovada pelo Congresso Nacional. A MP foi normatizada pelo Art. 62 da CF/88. Em nossa recente história democrática pós Constituinte de 88, os critérios de edição das MPs não foram respeitados e muitas foram editadas de forma desordenada, o que gerou muitos prejuízos. Houve até mesmo a aprovação de MP com o intuito de satisfazer interesses políticos, outras conflitantes com leis já existentes e ainda outras inconstitucionais (GUIMARÃES, 2002, p.2).

Tendo em vista a consagração do EM como etapa da Educação Básica na LDB/96 e levando em consideração os índices negativos que esta etapa acumula em avaliações da educação básica e os números negativos de abandono e evasão levantados pelo Censo, essa etapa é matéria de extrema relevância. Porque foi necessário propor a reforma para esta etapa por meio de uma medida provisória? O que estaria por trás desta urgência, uma vez que já havia em discussão no Congresso Nacional a proposição de uma reforma do Ensino Médio? A

urgência conferida para esta matéria de tamanha relevância e amplitude social configura negação de pressupostos constitucionais que foram inaugurados a partir da CF/88, os quais garantem a participação e controle social em matérias que induzem o estabelecimento de políticas públicas, tais como, educação, saúde e assistência social (HEEREN, 2019). Perante o exposto, importa mencionar que:

Este aspecto da carta constitucional desencadeia um encaminhamento de valorização e fortalecimento das instituições de controle social de políticas públicas, inserindo a participação da sociedade civil e outros segmentos no âmbito dos debates e discussões acerca de temáticas relevantes à sociedade.

Tendo seu fundamento na CF/88, o controle social pode ser exercido por cada cidadão, sendo que para auxiliar nesta tarefa foram criados os conselhos municipais, estaduais e nacionais com sua formação determinada em leis específicas, mas que permite a participação dos gestores, prestadores de serviços, profissionais e usuários de um determinado serviço (HEEREN, 2019, p.109).

Percebemos que não se justifica e foi bastante prejudicial uma alteração no EM iniciada por meio de uma MP. Uma alteração na legislação educacional que alteraria a LDB/96, além de profunda participação de vários setores social, como forma de controle social, deveria ser matéria discutida, analisada e votada dentro de um processo democrático e sujeita às normas do processo legislativo. Isto é, afirmamos que esta matéria de tamanha amplitude e relevância deveria, ao contrário de sua proposição por uma MP, ter seguido o rito dentro do Congresso Nacional.

Não obstante, é possível compreender qual foi a estratégia adotada pelos legitimadores da reforma, a qual enfatizamos que foi proposta a partir da MP 746/16, quando analisamos o documento de Exposição de Motivos sob o Nº 00084/2016/MEC enviado ao Presidente Michel Temer, pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. Convém mencionar que o texto foi enviado ao Presidente sete dias antes da edição da MP746/16.

No documento, com vinte e cinco tópicos, o ministro expõe os argumentos para a reforma.

Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral  
(BRASIL, 2016a).

O texto propõe três sugestões de alteração na LDB/96: na organização do currículo, ampliação da jornada e fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral.

O ministro prossegue afirmando que desde a criação da LDB/96 passaram-se mais de 20 anos e a função social do EM prevista no art. 35, a qual é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade, não atingiu os resultados previstos. Segundo o presidente do MEC há um “descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que efetivamente forma” (BRASIL,2016a).

A exposição de motivos continua introduzindo as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012. Argumenta que elas permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, contudo os Sistemas Estaduais de Ensino nunca conseguiram propor alternativa de diversificação, pois existe na legislação vigente a obrigação do aluno cursar treze disciplinas. Expõe que o currículo do EM é extenso, superficial e fragmentado, não dando “possibilidade de dialogar com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL,2016a).

O ministro prossegue apresentando que muitas mudanças ocorreram no EM ao longo dos anos, mesmo assim os resultados sugerem a necessidade de medidas para reverter a realidade da última etapa da educação básica, uma vez que um elevado número de jovens se encontra fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional. A partir de então relata uma série de números:

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno.

Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267

pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%.

Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos.

A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015 (BRASIL, 2016a).

Nas palavras de José Mendonça estes números influenciam “diretamente nos resultados sociais e econômicos do país”, pois é “um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências”. Desse modo, ele apresenta uma proposta de alteração “notória” e que visa “corrigir” a legislação.

Para justificar o aspecto de urgência o ministro argumenta que se deve considerar a oscilação do quantitativo populacional brasileiro. Expõe que de 2003 a 2022 a população jovem atingirá o seu ápice alcançando o número de 50 milhões e que a partir de então inicia-se uma queda que chegará a 12,5 milhões sendo este, nas palavras dele “o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude”, como forma de garantir “uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”. E ainda considera como “o mais relevante” que a população idosa cresce 3% ao ano e que são esses jovens os responsáveis pela transferência dos recursos ativos para os inativos (BRASIL, 2016, p.2).

Importa destacar, sobre o documento de exposição de motivos que o ministro José Mendonça faz questão de dizer que a proposta de ensino técnico profissional está alinhada com as premissas do Banco Mundial e com o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef). Além do mais, a proposta está apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Propõe que as mudanças sejam realizadas pelo Governo Federal em 2016 para que já no ano de 2017 os Estados façam suas alterações.

Ainda evidenciamos outro documento o Parecer n.º 95, de 2016-CN, de 30 de novembro de 2016. Este documento foi resultado de uma Comissão Mista formada por deputados e senadores que deveriam dar um parecer sobre a MP 746/16. O relator do texto foi o Senador Pedro Chaves cuja exposição considera que:

Compete a esta Comissão Mista, nos termos do art. 62, § 9º, da Constituição Federal (CF), emitir parecer sobre a presente MPV. Conforme a Resolução nº 1, de 2002-CN, o parecer abordará os aspectos constitucionais, incluindo a relevância e a urgência, a adequação orçamentária e o mérito da matéria (Brasil, 2016d, p.8).

No que diz respeito a análise da matéria, o texto do parecer reproduziu quase que com as mesmas palavras os argumentos já expostos pelo Ministro da Educação José Mendonça em sua exposição de motivos enviada ao presidente, para justificar adequação da MP nos requisitos de relevância e urgência.

Primeiramente, é preciso registrar que nos sentimos honrados por receber a incumbência da relatoria, que vem ao encontro da nossa história pessoal no campo da educação e de nosso compromisso com o desenvolvimento do País, que exige substanciais mudanças no campo educacional. Essas mudanças, por sua vez, são ainda mais relevantes e urgentes no ensino médio, última etapa da educação básica.

Neste sentido, acreditamos que a MPV nº 746, de 2016, atende aos requisitos de urgência e relevância, exigíveis para a edição de medidas provisórias, nos termos do art. 62 da CF.

A utilização de medida provisória como instrumento legislativo, dentro desse contexto, não se configura como inadequada (BRASIL, 2016, p. 8-9d).

No sentido oposto, é relevante apresentar os votos contrários, e em separado no texto do Parecer n.º 95, de 2016-CN, das Sras. Senadora Fátima Bezerra e Deputada Maria do Rosário Nunes. Que expõem:



A necessidade de mudanças no Ensino Médio como uma forma de enfrentar o abandono escolar e construir uma educação que dialogue com a realidade dos adolescentes e jovens é consenso entre educadores, pesquisadores, entidades representativas dos estudantes. Contudo, superar as dificuldades do Ensino Médio passa por torná-lo mais atrativo e passa também pela construção de condições socioeconômicas que permitem que jovens de qualquer origem social possam ter oportunidades iguais de acesso, permanência e conclusão desta etapa da Educação Básica. Essa formulação encontra seu exato oposto nos dispositivos previstos pela Medida provisória 746 de 2016, que apresenta problemas estruturantes que vão desde sua origem até suas concepções e propostas.

Partimos do pressuposto de que profundas mudanças no sistema educacional não podem ser realizadas de maneira impositiva. Afirmamos veementemente que a realização de uma reforma desta envergadura, por meio de Medida provisória é antidemocrático (BRASIL, 2016d, p.1-2).

Sobre a relevância e a necessidade de alterações no EM entendemos por tudo que foi exposto que este mérito foi usado para justificar o uso da MP 746/16 para iniciar a reforma e, reconhecemos que se este fosse o único e exclusivo critério para a edição de uma MP seria plausível e até mesmo coerente.

Todavia, a norma mais importante para a edição de uma MP é a matéria da urgência, e que imponha a ação imediata do Estado por meio do poder conferido ao Presidente da República, discricionariedade prevista na CF/88. É possível analisar se a matéria é de urgência quando não há nenhum outro instrumento jurídico capaz de satisfazer a demanda ora apresentada.

Analisando a MP 746/16 constatamos que nenhum de seus dispositivos entrou em vigor de imediato e a conclusão da reforma dependia da homologação da BNCC, o que só ocorreu no final do mês de dezembro de 2017. Portanto, entendemos que a MP 746/16 foi um instrumento inadequado e inconstitucional por inexistência de urgência.

Uma vez que no meio político a proposta de reforma do EM iniciado por uma MP não foi consenso era necessário convencer amplamente a sociedade como forma de evitar outros questionamentos. Semelhantemente às reformas da década

de 90, esta reforma utilizou-se de instrumentos para o convencimento social por meio da veiculação de propagandas ideológicas<sup>7</sup>.

Estas propagandas foram utilizadas pelo Governo Federal nos anos de 2016 e 2017. O valor gasto com estas propagandas no período citado foi de 6,660,823.15 milhões de reais (BRASIL – MEC s.d.). Foram criadas e divulgadas ao mesmo tempo em que o pacote de reformas do EM - MP 476/16, Lei nº 13.415/17, DCNEM/18 e BNCC/18 - era instituído. Neste tempo, o MEC também encomendou uma pesquisa junto ao Instituto IBOPE para verificar o nível de satisfação dos entrevistados para com a Reforma do Ensino Médio. Esta pesquisa teve a participação de 1200 pessoas e 72% dos que responderam à pesquisa “aprovaram” a reforma, segundo o MEC.

As propagandas sobre a Reforma do EM foram difundidas no portal do MEC, nas principais redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, Flickr, nos canais da TV Escola e TV MEC, nos canais de TV aberta e em forma de espera telefônica, como forma de envolvimento das massas que é característica das propagandas.

As principais ideias divulgadas por estas propagandas sobre o Novo Ensino Médio foram: o antigo EM era cansativo e desestimulante pelo fato de ter treze disciplinas obrigatórias; o novo EM será estimulante. No novo EM o aluno poderá escolher o que estudar; para quem quer trabalhar cedo, poderá terminar o novo EM e ir direto para o mercado de trabalho.

No contexto destas propagandas e da pesquisa encomendada pelo MEC percebemos que a intenção foi de legitimar uma reforma, extremamente importante,

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma técnica de persuasão que tem por objetivo orientar o comportamento dos indivíduos através da formação de ideias e crenças. Este é um tipo complexo dos demais tipos de propagandas pois constrói-se no campo das ideias. “Trata-se como uma técnica de persuasão desenvolvida de maneira mais global e ampla” (PINHO, 1990, p. 22). Desse modo, o que se busca não é vender um produto ou serviço, mas uma ideia. Ampliando o conceito a propaganda ideológica tem a função “de formar a maior parte das ideias e convicções dos indivíduos e, com isso, orientar todo o seu comportamento social. As mensagens apresentam uma versão da realidade a partir da qual se propõe a necessidade de manter a sociedade nas condições em que se encontra ou de transformá-la em sua estrutura econômica, regime político ou sistema cultural” (GARCIA, 1994, p. 10). Com isso, a propaganda encarrega-se de uma função de “difusão” de uma ideologia, isto é, de um controle ideológico através das ideias e crenças disseminadas. Portanto, o objetivo de uma propaganda ideológica é o de influenciar a opinião pública, transformá-la ou até mesmo mudá-la a respeito de um determinado assunto por meio da divulgação de ideias e crenças que são disseminadas através dos veículos de comunicação.

que necessitaria de ampla discussão e participação de toda a sociedade, mas que se iniciou por meio de uma medida provisória.

#### **4.2 A Lei nº 13.415/17 e as DCNEM/17: o aspecto de legalidade e normatização da reforma**

A Lei nº 13.415/17, como vimos, inaugurou uma ampla reforma na última etapa do ensino médio. Fez alterações importantes na LDB/96 no que diz respeito a flexibilização do currículo, ampliou a carga horária total do EM e instituiu a Política de Fomento para a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por sua vez, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, ambos vinculados ao Ministério da Educação definiram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com base na lei supracitada.

De acordo com o observado nas DCNEM – 2012 nesta nova atualização das diretrizes há também uma descontinuidade nas políticas curriculares nacionais. Isso pode ser visto nos últimos artigos da resolução: “Art. 37. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, permanecerá em vigor até o ano de início de implementação do disposto na presente Resolução. Art. 38. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando se as disposições em contrário” (BRASIL, 2018c, p. 16).

As mudanças no EM, última etapa da educação básica, no que tange ao currículo, como forma de superar a evasão e o abandono histórico que há nesta etapa, superar a baixa qualidade da aprendizagem dos alunos tendo como parâmetro as avaliações de larga escala e melhorar a atratividade dos jovens para com esta etapa como forma de construir uma ponte entre aquilo que é ensinado nas escolas de EM e o que é realidade nas vidas destes jovens é sem sombra de dúvidas um consenso entre, professores e pesquisadores da área.

A questão da atratividade que os jovens devem ter pelo EM é muito complexa. Ela contempla muitas ações que devem ser tomadas, mas que estão ausentes das discussões e documentos de reforma, na parcela que cabe aos reformadores, isto é, no campo político.

Melhorias na infraestrutura das escolas; equipar as escola com internet e tecnologia, laboratórios, bibliotecas; melhorias da condição socioeconômicas das

famílias dos alunos para que estes não tenham que abandonar as escolas para trabalhar; programas de formação continuada de professores que aconteça dentro e no “chão” das escolas, levando em conta os seus contextos e particularidades; condições adequadas de trabalho e política de plano de carreira e salarial para os profissionais que trabalham em escolas de EM, são ações imprescindíveis e que devem estar presentes nos documentos de reforma do EM. São estas as ações que criam oportunidades para que os jovens da escola pública, no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão da última etapa da educação básica.

Nossa análise baseia-se nas questões estruturantes dos documentos da reforma que passam pelas concepções apresentadas e alterações presentes nos textos.

A Reforma promove mudanças estruturantes no currículo e na organização do EM. No que se refere à jornada total para os três anos o Art. 1º da Lei 13.415/17 amplia progressivamente a carga horária total, iniciando com 800h anuais e ampliando progressivamente até 1400 horas, com um total de 200 dias letivos. Esta alteração foi realizada no Art.24 da LDB/96 o qual passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 24.

I -

a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 1996 p.)

Entendemos que está é uma alteração de grande proporção, o que demandará uma rigorosa organização dos sistemas de ensino, uma vez que, sobre esse assunto, o Art. 17 da DCNEM apresenta:

O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, **deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes**, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização (...)

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2018c, p. - grifo nosso).

A análise do documento permite percebermos que a proposição da alteração visa assegurar formação para todos os estudantes. Isso indica que todos devem ter o mesmo direito e oportunidades. No entanto, há uma nuance nos documentos quando falam da jornada do EM, que deve ser observada atentamente, pois é possível que alunos desta etapa estejam perdendo oportunidades devido às alterações.

Como vimos, os documentos determinam que a jornada, inicie com 800 horas anuais, aumente para 1000 horas e continue aumentando progressivamente até chegar a 1400 horas. Acreditamos que a possibilidade de os sistemas de ensino oferecerem 1400 horas anuais para o EM é utópica, pois nem mesmo a Lei 13.415/18 e muito menos a DCNEM/18 indicaram o tempo para os sistemas de ensino cumpram esta carga horária. Desse modo, os sistemas de ensino ficam desobrigados, ao nosso ver, de oferecer esta carga horária.

Também é possível observar um detalhe importante quanto a esta questão no § 5º do art. 35-A acrescido pelo art. 3º da Lei 13.415/17 “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p.2) e § 3º da DCNEM/18 “a formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018c, p.5).

Observamos também que quanto a quantidade de horas que será destinada a BNCC no EM, os documentos trataram de prescrever que ela deve ser de 60% do total da carga horária do EM, mas que não poderá ultrapassar 1800h. Isso revela um detalhe subentendido na documentação. Os sistemas poderão se preocupar e,

portanto, oferecer a carga horária de 3000h horas para o EM, pois é apenas esta que está prescrita e normatizada tanto pela lei, quanto pelas diretrizes.

Importa mencionar que o modelo anterior de EM, previa uma carga horária geral de 2400 horas, com o oferecimento de treze disciplinas obrigatórias para todos os alunos, garantindo que estes tivessem acesso aos mesmos conteúdos durante a última etapa da educação básica. Essa norma era válida tanto para as redes públicas quanto para as particulares. No modelo atual, embora a carga horária aumente para chegar a 3000 horas, a carga horária destinada à BNCC diminuiu para 1800 horas. A outra parcela no total de 1200 horas da jornada, será destinada para os itinerários formativos. Assim, a análise revela o que o modelo atual deixa de oferecer, se comparado com o modelo anterior, 600 horas a menos de estudos comuns a todos os alunos.

A partir desta discussão destacamos outro ponto importante. A BNCC norteará os vestibulares, como vemos no § 3º do art. 44 da LDB/96, redação dada pelo art. 5º da Lei 13.415/17: “O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 3). Como consequência da diminuição da carga horária, a qual se destina para os conteúdos da BNCC, sendo estes que irão ser cobrados nos vestibulares, temos o reforço da desigualdade educacional, algo presente em praticamente todas as reformas do EM. Pondera-se que, serão os alunos da escola pública os principais prejudicados, visto que as escolas particulares historicamente têm a característica de formação propedêutica e preparação para o vestibular. Continuarão oferecendo este serviço por meio de seus materiais apostilados, uma vez que não há nenhuma menção considerável sobre a rede privada nos documentos de reforma.

No que concerne à flexibilização do currículo, é o art.17 das DCNEM/17 apresenta vários parágrafos para elucidar esta proposta:

§ 1º O ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo,

módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização.

§ 9º A organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

§ 11. A contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos.

§ 12. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino podem estabelecer critérios para que atividades realizadas por seus estudantes em outras instituições.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% e expandir para até 30% no ensino médio noturno (BRASIL, 2017, p. 9-11).

A reforma do Ensino Médio ancorada na ideia de que esta etapa da educação básica não é atraente aos jovens, propõe uma extrema flexibilização curricular. Nos parágrafos acima vemos a ampla possibilidade de organização curricular, a viabilização de parte dos estudos serem realizados em espaços ou instituições fora da escola, abertura para uma parte da educação acontecer a distância e, a contextualização e interdisciplinaridade, já presentes nos documentos das reformas anteriores.

Sobre a contextualização e interdisciplinaridade, importa dizer que são recursos que favorecem a flexibilização curricular, e também meios que podem potencializar a aprendizagem. São inseridos no currículo com o objetivo de superar uma educação baseada em modelos, memorização e conteúdos. Com a LDB/96 e a partir dela vimos a contextualização e a interdisciplinaridade articularem conhecimentos e áreas de conhecimento como forma de ultrapassar o ensino baseado unicamente em disciplinas ou com o fim em si mesmas.

A contextualização propôs relacionar os conteúdos aprendidos com o cotidiano dos alunos, enquanto a interdisciplinaridade buscava utilizar o conhecimento de diversas áreas. A nova reforma, para além destes recursos, ampliou trazendo os conceitos de diversificação e transdisciplinaridade para o currículo. “O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade” (BRASIL, 2017, p 4). Esses novos conceitos sustentam a proposta de flexibilização nessa reforma,

compreende o conhecimento de uma forma plural, buscando romper com o método tradicional ensino baseado na divisão de disciplinas.

Diferentemente da legislação anterior sobre o EM, a qual prescrevia que os sistemas de ensino oferecerem de forma obrigatória treze disciplinas, a nova proposta de EM organiza os currículos por uma Base Nacional Comum e por uma parte diversificada composta por Itinerários formativos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 2).

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018c, p.5).

São áreas de conhecimento da BNCC: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas. E os itinerários formativos são: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional.

A nova reforma determina que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sejam obrigatórias nos três anos desta etapa. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017, p. 2).

Importa destacar que o termo “disciplina” se torna quase que um tabu nos documentos da reforma e não mais faz referência as ciências que compõem cada uma das áreas de conhecimento, contudo, Língua Portuguesa e Matemática assemelha-se à disciplinas curriculares, apesar de a nova reforma nomeá-las apenas por áreas de conhecimento.

O ensino da Arte, e suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório no EM, mas não em todos os anos da etapa. Convém mencionar que na MP 746/16 que deu origem a Lei 13415/17, não previa a



obrigatoriedade da Arte, contudo devido à fortes pressões os reformadores alteraram este ponto.

Já a Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia perdem o caráter de disciplina com a reforma e passam a fazer parte da BNCC referente ao EM e serão ofertadas como estudos e práticas de forma obrigatória. Dentro do pacote de reforma os termos “estudos e práticas” não são definidos, tampouco estes termos são conceituados. Este fato acaba por tirar destas ciências a importância que as mesmas têm para a formação crítica das pessoas. A única menção aos termos se encontra no Art. 11 § 5º da DCNEM/17 “os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2017 p. 6).

Já no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a língua inglesa comporá o currículo do EM, também como estudo e de forma obrigatória. Os currículos poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. Sem a obrigatoriedade do oferecimento do espanhol, podemos afirmar que assim como é hoje, os sistemas de ensino não oferecerão o espanhol como segunda língua estrangeira.

Em relação aos itinerários formativos, sobretudo ao itinerário de formação profissional as DNCEM/18 apresentam:

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local **e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (...)**

§ 5º Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local **e a possibilidade dos sistemas de ensino.**

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, **permitindo-lhes a escolha**, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do

estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, **atendendo ao projeto de vida do estudante.**

**§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino** (BRASIL, 2018c, p.6-8 – grifo nosso).

Complementando este ponto o §1º do art. 36 da LDB/96 descreve que “§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

A leitura e análise dos trechos acima nos leva a identificar uma sutileza: a não garantia de um direito prometido às famílias e alunos quando a reforma estava sendo proposta, de acordo como vimos nas propagandas realizadas para convencimento para a proposta de reforma.

O direito prometido nessa reforma, o qual citamos, indica que o aluno poderá escolher o itinerário formativo que melhor lhe convém, de acordo com as suas opções, aptidões, necessidades e, sobretudo para levar adiante o seu projeto de vida. Todavia, escolher nesta reforma não é uma opção. Como o aluno poderá escolher aquilo que não está sendo oferecido? Nos parágrafos acima vemos que a oferta de itinerários formativos está ligada à condicionante da “possibilidade dos sistemas de ensino”. Como forma de exemplificar, expomos que em uma cidade média que possui duas escolas de EM, em uma escola está sendo oferecido o itinerário formativo I- linguagens e suas tecnologias e na outra escola está sendo oferecido o itinerário V-formação técnica e profissional, notório é que não será possível para os alunos escolherem fazer o itinerário formativo IV- ciências humanas e sociais aplicadas, mesmo que queiram, tenham aptidão para esta área de conhecimento e se interessem por construir seus projetos de vida baseados neste itinerário.

Já em cidades pequenas, que contam com apenas uma escola de EM, a situação fica ainda mais difícil para os alunos, pois não haverá nem mesmo a possibilidade de escolherem entre duas opções de itinerários. E por fim, em cidades grandes, mesmo que haja muitas escolas e todos os itinerários formativos sendo oferecidos nelas, a dificuldade será a locomoção, tendo os alunos que percorrerem longos deslocamentos de uma região para outra, e de um bairro para outro, para conseguir adequar seu projeto de vida ao itinerário formativo pretendido. Podemos

afirmar que neste ponto a reforma foi construída e sustentada em uma falácia. Ademais, o texto da DCNEM no § 12 do art. 12 comprova este argumento: “O estudante pode mudar sua escolha de itinerário formativo ao longo de seu curso, desde que: I - resguardadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino; II - respeitado o instrumento normativo específico do sistema de ensino (BRASIL, 2018c, p. 8).

Importa ainda mencionar, sobre esta questão, o que conta no § 11 do art. 36 da LDB/96, alteração dada pela Lei 13.415/17 e nos § 8º e 9º do art. 12 das DCNEM/19:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação (BRASIL, 1996, p.).

**A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.**

**Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino**, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (BRASIL, 2018, p.8 – grifo nosso).

No trecho da lei e das diretrizes da nova reforma, é possível comprovar o que desde a década de 90 pesquisadores da educação alertam.

Na segunda metade da década de 1990, já no governo FHC, a promulgação da LDB trouxe novos elementos ao processo meandroso aqui descrito. Ela reconheceu, pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas).

Começou aí, no meu entender, uma tentativa de substituir o capitalismo patrimonial, vigente desde a formação do Estado nacional, pelo capitalismo concorrencial, no qual o investimento deixaria de usufruir de condições tão acintosamente privilegiadas, quando comparadas às de qualquer outro setor econômico. Dito de outro modo, não haveria por que uma instituição lucrativa estar isenta dos tributos que incidem sobre todas as outras. A finalidade educacional não seria justificativa aceitável pelo Mercado para diferenciá-la das produtoras de outras mercadorias. Ou seja: a concepção mercantil da educação implicaria a supressão de

privilégios para os investimentos na sua produção e comercialização (CUNHA, 2007, p. 816).

A falta de responsabilidade do poder público para com a escola pública abre precedentes para a comercialização e privatização da educação básica pública. De forma sutil há um descaso proposital para com as possibilidades estruturais das redes de ensino e escolas como forma de possibilitar posteriormente a parceria com outras instituições da iniciativa privada. Cunha afirma que há na educação brasileira uma “imagem do desenvolvimento como um processo generalizado e contínuo de privatização” e assevera ainda que:

A privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos (CUNHA, 2007, p. 810).

Outro ponto muito importante de ser discutido na reforma do EM diz respeito ao “projeto de vida” dos alunos. Segundo o § 7º do art. 3º da Lei 13.415/17 que incluiu o art. 35-A à LDB/96 “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2). Dois pontos merecem destaques sobre o projeto de vida:

1- Este aspecto da reforma está ligado, sobretudo, ao itinerário formativo de educação técnica e profissional, desse modo, também condicionado ao que descrevemos acima. Dependerá da possibilidade de oferecimento pelo sistema de ensino. O projeto de vida é uma postulação do novo EM, mas está ligado a ideia da “corrente liberal”. Segundo Cunha, a corrente liberal, “postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação (CUNHA, 1986, p. 21).

Entretanto, “uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua escolha ou o seu projeto de vida”, desse modo “o pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de

escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei n.º 13.415/2017” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p.4).

2- Entendemos que o projeto de vida como está colocado na reforma, condicionado a “escolha” do jovem por meio de um itinerário formativo, apesar de desenvolver a autonomia dos estudantes, responsabiliza-os de forma inadequada e em momento inoportuno por uma possível escolha equivocada.

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi instituída pela reforma do EM pela lei 13.415/17 em seu art. 13:

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I- identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II- metas quantitativas;

III- cronograma de execução físico-financeira;

IV- previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017, p.4-5).

Em nossa análise concluímos que essa política nasce precarizada, em face de um contexto de contenção de investimentos públicos. Isso porque, a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95) instituiu um Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte anos a partir de 15 de dezembro de 2016 data da promulgação da EC 95. Desse modo, o texto da lei de reforma pode até incentivar uma política de fomento para a criação e expansão de escolas de tempo integral para a última etapa da educação básica, contudo esta política não se mostrará efetiva, no que tange à aplicação de recursos públicos por força de uma determinação da CF/88. Sendo assim, podemos afirmar que haverá um contexto de precarização para as escolas que ampliarem suas jornadas em atendimento à lei 13.415/17. Estas estarão fazendo, segundo o ditado popular, “mais com o mesmo”.

Ainda sobre esse assunto, analisando e aprofundando a questão buscamos referência nas DCNEM/18. Não há qualquer menção explícita nas diretrizes sobre as escolas de tempo integral e sua organização. Encontramos apenas, implicitamente,

referência à jornada da escola de tempo de integral, a qual seria a jornada de 1400 horas anuais o que no final do EM somaria uma carga horária total de 4200 horas. Se dividirmos 1400 horas anuais pelos 200 dias letivos previstos na legislação, teremos 7 horas diárias. Essa é a jornada diária mínima para as escolas de tempo integral, livre de intervalos e horário para almoço. Dessa maneira, entendemos que a política de fomento às escolas de EM em tempo integral foi pressuposta para constar na lei 13.414/17, porém foi prevista para não determinar prazo para que os sistemas de ensino executem esta política, visto que, como vimos, aos sistemas de ensino não foi determinado prazo para que efetivem as jornadas de 1400 horas anuais.

Os art. 6º e 7º da lei 13.415/17 promoveu alterações nos incisos IV e V do art. 61 e no § 8º do art. 62 da LDB/96, no que concerne aos profissionais que poderão atuar como professores no EM e sua formação:

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art.36;  
V- profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017, p. 3-5).

As DCNEM também apresentaram informações sobre este assunto:

Art. 28. A formação de docentes para atuar no ensino médio far-se-á em nível da educação superior, em cursos de licenciatura.

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB.

Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica

referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional.

Art. 30. Podem ser admitidos para a docência no ensino médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação *stricto sensu*, orientado para o magistério na educação básica (BRASIL, 2018c, p. 15).

Nem a lei nem mesmo as DCNEM definiram o que seria notório saber. Como definir notório saber como forma de estabelecer critérios para contratação de profissionais para atuarem como professores? E em um processo de seleção, como definir critérios de desempates sobre este quesito? Quem teria mais notório saber e quem teria menos? Os reformadores não tinham nenhuma intenção de definirem está questão? Na prática, o que se busca efetivamente, é uma saída para solucionar um problema que se arrasta a décadas nas redes de ensino, a falta e ausência de professores.

Em uma sociedade na qual os governos não colocam a educação como prioridade, não promovem políticas de valorização salarial e planos de carreira adequados, à altura da responsabilidade da função do professor, que não promove campanhas para que o professores e educadores sejam valorizados e respeitados socialmente, acabam por terem seus cursos de pedagogia e licenciaturas esvaziados, ou o que é mais trágico, acaba por atrair para a carreira docente pessoas que não buscavam ser professores e que acabaram na carreira pelo acaso. A falta de priorização da educação no meio político pode ser comprovado quando buscamos no congresso representação. Não há representação ou por meio de políticos que são educadores e professores ou bancadas em defesa da educação. Desse modo, concluímos que não há perspectivas para os jovens escolherem à docência como profissão.

Por isso, há anos falta professores de diversas áreas e disciplinas. A lei se adequa a esse respeito de duas formas: 1- alterando a organização curricular, as treze disciplinas obrigatórias, para as quais eram necessários trezes professores de cada uma das disciplinas, dão lugar para quatro áreas de conhecimento; 2- para uma determinada área de conhecimento não serão necessários professores formados nos cursos de licenciatura, bastará ser graduado em área afim e ter complementação pedagógica. Como forma de exemplificar, expomos que será possível um dentista com complementação pedagógica ou com curso de pós-

graduação *stricto sensu* ministrar aulas na área de ciências da natureza e suas tecnologias; ou um engenheiro com complementação pedagógica ou com curso de pós-graduação *stricto sensu* ministrar aulas na área de matemática e suas tecnologias; 3- por ter um itinerário de formação profissional, será necessário contratar profissionais que não são professores para o magistério, exclusivamente para a educação profissional, mas que tenham “comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional”.

Em nossa análise dos documentos que promoveram a reforma do EM não encontramos informações em relação à formação continuada de professores. A esse respeito, importa enfatizar, que não somente a formação inicial é capaz de formar professores que colabore para uma educação de qualidade. É necessário acolher e acompanhar os professores na entrada da carreira e acompanhá-los durante o percurso tendo uma preocupação formativa para cada ciclo da carreira docente, até se chegar a aposentadoria. (CONSTANTIN JUNIOR, 2017). Sobre a formação continuada há defesa:

De se pensar a formação continuada apoiada por uma perspectiva de análise crítica da formação de professores. Defende-se que a formação continuada não pode acontecer apenas em espaços institucionais distantes da realidade do professor, mas o lugar de formação privilegiado deve ser a escola, defende também que a formação continuada deve ser, em muitos casos, individualizada (CONSTANTIN JUNIOR, 2017. p.21).

O autor ainda destaca três teses importantes para se pensar a formação continuada:

A primeira tese defendida pela autora diz respeito a encaminhar a formação continuada para a escola, sendo esta o *locus* desta formação, isto é, a escola deve ser o espaço privilegiado da formação de docentes em serviço. A segunda tese reitera a necessidade de se valorizar o saber docente dos professores, sobretudo o saber docente adquirido por meio da experiência profissional. A última tese defendida pela autora compreende o ciclo de vida profissional dos professores. Destaca-se ainda que a formação continuada deve ser particularizada dentro da escola, segundo a experiência dos professores. Um professor iniciante não deve receber a mesma formação que um professor em meio de carreira, assim como este não pode ser tratado como um professor que está para se aposentar e vice-versa (CONSTANTIN JUNIOR, 2017, p.21).



Concluimos nossa análise preocupados com a proposição de reforma do EM que não considerou a formação continuada e o percurso e ciclo do trabalho docente como quesito para a melhoria da qualidade da última etapa da educação básica.

#### **4.3 A BNCC e as aprendizagens essenciais**

A BNCC é um marco na história da educação brasileira, no que diz respeito a um documento normativo de garantia de um currículo para toda a sociedade brasileira. Foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro da educação Rossieli Soares, no governo do presidente Michel Temer.

Assim como o Presidente Michel Temer chegou ao poder, após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, sendo ele muito questionado por parte da sociedade, rechaçado pelo argumento de que enquanto vice-presidente da república apoiou um “golpe” antidemocrático para derrubar o governo do PT, também chegou no meio educacional uma proposta de reforma do EM, iniciada a partir da MP 746/16, sem discussão e participação de amplos setores sociais, desse modo, considerada antidemocrática.

A BNCC é o documento que finaliza uma reforma de grandes proporções para a última etapa da educação básica, compondo junto com a Lei 13.415/17 e as DCNEM/18 o que consideramos uma tríplice reforma, haja vista a completude e interdependência dos três documentos.

Foi a CF/88 em seu art. 210 que abriu o caminho para a propositura de um documento tal qual a BNCC quando garantiu que para a educação escolar fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A partir da garantia prescrita na CF/88 a LDB/96 além de introduzir o EM como etapa da educação básica estabeleceu no Inciso IV de seu Artigo 9º que cabe a União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e

seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Com isso, o caminho estava livre para que um dia a educação brasileira contasse com um documento que garantisse e nortearia os currículos dos sistemas de ensino.

Segundo os autores da BNCC este artigo da LDB evidencia dois conceitos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro estabelece a relação entre o que é básico e comum - competências e diretrizes – e, o que é diverso, os currículos. Esse conceito está adequado na BNCC. Contudo, o segundo refere-se ao foco do currículo.

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

Neste trecho vemos um equívoco de entendimento dos autores da BNCC no que diz respeito a LDB/96 quando esta menciona o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, como forma de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a garantir formação básica comum a todos. A palavra competência no texto da LDB/96 no Inciso IV de seu Artigo 9º tem o significado de atribuição e legitimação conferidas aos municípios, estados e distrito federal na elaboração de seus currículos.

Equivocadamente os reformadores autores da BNCC confundem o conceito de competência na LDB/96 quando esta descreve a necessidade de um currículo comum, aproximando o termo competência do conceito de “aprendizagens essenciais”. Esse equívoco estimula a construção de um documento que busca garantir aprendizagens essenciais, o que pode influenciar a construção de currículos que limitem a aprendizagem. Um documento como esse deve garantir conteúdos mínimos, capazes de produzir conhecimentos, os quais, são construídos coletivamente e historicamente e, por isso, ilimitados.

Esse é o ponto central da BNCC! Ela nasce com um equívoco de conceito e por esse motivo estimula a construção de currículos que também serão equivocados. O ponto de partida deve ser os conteúdos, pois são eles que

produzem conhecimentos e não as aprendizagens essenciais. Os termos aprendizagens essenciais soam até que polido para contrastar aos conteúdos, contudo, preconiza uma aprendizagem limitada, enquanto para o aprender não pode ser estabelecido limite. Não há barreira para aquilo que um aluno deva aprender na educação escolar.

Sobre as aprendizagens essenciais, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem da Unesco estabelece que:

Compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, art.1, 1).

Já as autoras Filipe; Silva; Costa (2021) acrescentam que a aprendizagem essencial:

Visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Entretanto, ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade. Enfim, a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 788).

Posto isso, confirmamos aquilo que já mencionamos acima. A BNCC viabiliza a construção dos currículos possibilitando que estes sejam construídos de modo a oferecer aprendizagens essenciais. Asseveramos que, desse modo, apesar de a educação estar centrada no aluno e na aprendizagem, os currículos garantirão uma educação limitada. Alertamos, pois, que isso, afetará sobretudo a educação pública, uma vez que as escolas particulares não estão, como nunca estiveram obrigadas do

cumprimento destas normativas curriculares e continuarão a oferecer uma educação propedêutica, com o suporte de materiais apostilados, construídos com ênfase nos conteúdos e de preparação para o ingresso na educação superior através dos vestibulares.

A BNCC é, portanto, caracterizada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7). O documento determina que no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas, devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Na BNCC o conceito de competência é descrito como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Apresentamos a seguir as dez competências da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas

alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.9-10).

Uma análise das dez competências gerais da BNCC permite compreender o seu propósito - a formação integral do estudante -, de acordo como está relacionado no Inciso I do art. 5º das DCNEM: formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2018, p. 2). Neste ponto temos uma contradição, pois apesar de o texto da BNCC, no que diz respeito às dez competências, pretender a formação integral dos alunos e uma formação crítica, isso não será possível por meio da pedagogia das competências.

Importa enfatizar que, a escola subordinada à lógica capitalista terá como objetivo a construção de competência, em detrimento de conhecimentos historicamente construídos. A construção de competências visa a formação de indivíduos que estejam prontos para concorrer a uma vaga em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e, por esse motivo, cada vez mais precarizado. Dessa forma, orienta-se que:

Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades, que se constituem numa das

dimensões do conhecimento (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 789-790).

Sendo assim, como preconiza a BNCC a educação estará a serviço de formar indivíduos “para resolver demandas complexas da vida cotidiana”.

A BNCC considera demandas de formação: a) o desenvolvimento de competências de forma que os estudantes consigam inserir-se em um mundo do trabalho complexo e imprevisível, por meio da viabilização de seu projeto de vida, e a adaptar-se com flexibilidade a novas formas de ocupação; b) o desenvolvimento do educando como pessoa humana, sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; c) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

De forma a atender essas demandas de formação no Ensino Médio, é que se iniciou a reforma do EM, de modo que, foi necessário repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018). A organização curricular prevista na BNCC tem como base a Lei 13.415/17 que definiu que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Segundo os autores do documento, como forma de romper com o modelo tradicional do EM, com a centralidade nas disciplinas, e executar esta nova organização curricular “é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório” (BRASIL, 2018).

Sendo a BNCC um documento normativo e obrigatório na construção dos currículos percebemos que a proposta de uma educação por meio da pedagogia das competências e a questão da flexibilização extrema do currículo não surge do acaso neste documento, mas é determinado. Relacionando a BNCC com a Lei 13.415/17 e com as DCNEM/18, sendo estes um conjunto de documentos que compõem uma reforma para o EM, retomamos a questão da organização curricular e jornada para esta etapa da educação básica.

A Lei 13.415/17 e as DCNEM/18 organizaram o currículo por meio de uma base comum que terá o máximo de 1800h, isto é, 600h anuais para o

desenvolvimento das competências, habilidades e aprendizagens essenciais e o restante será destinado para os itinerários formativos. Como vimos, comparando essa jornada atual da BNCC com o currículo comum do antigo modelo do EM que se desenvolvia com 800h anuais, constatamos que houve uma diminuição no tempo necessário para o desenvolvimento dos conteúdos comuns a todos os alunos. Neste ponto a BNCC vem promover e finalizar uma reforma que se propôs desde o seu início, sustentada por uma lei, a oferecer um currículo mínimo e esvaziado. É por esse motivo que esse projeto busca sua sustentação na pedagogia das competências e na flexibilização extrema do currículo. A flexibilização promove a diminuição da jornada da BNCC e a coloca a serviço dos itinerários formativos e a pedagogia das competências entram com a função formar indivíduos, como a própria BNCC expressou, “para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, para o “pleno exercício da cidadania” e que consigam ocupar um lugar num “mundo do trabalho” cada vez mais exigente e concorrido.

#### **4.4 Considerações sobre o Currículo Paulista e a nova reforma do EM no Estado de São Paulo**

São Paulo foi o primeiro estado a aprovar e homologar documento curricular sobre a nova reforma do EM. O Currículo Paulista foi aprovado e homologado em 29 de julho de 2020 por unanimidade do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O documento normativo é fruto da determinação colocada pela Lei nº 13.415/17 do governo federal.

À época da aprovação do Currículo Paulista as seguintes informações foram divulgadas sobre o documento no site da Seduc/SP:

O novo currículo terá 12 opções de cursos, os itinerários formativos, e permitirá aos alunos escolher as disciplinas com as que mais se identifiquem. A previsão é de que o currículo seja implementado progressivamente aos alunos da 1ª série do ensino médio em 2021. Em 2022, para os estudantes da 2ª série, e consequentemente, para a 3ª série no ano de 2023.

O currículo está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, homologada pelo próprio Rossieli Soares quando ocupou o cargo de Ministro da Educação, em dezembro de 2018. “É mais um passo de uma longa caminhada. São Paulo sempre foi referência quando se fala em construção curricular e vai servir de grande exemplo. Nosso bônus demográfico acaba agora, entre o final do ano de 2022 para 2023. Começamos a virar a chave e

teremos menos jovens, por isso, formá-los cada vez melhor será ainda mais importante para o nosso país”, avaliou o Secretário (SÃO PAULO, 2020b).

Chamamos a atenção para o alinhamento do documento estadual para com a BNCC e para a divulgação da quantidade de itinerários que a Seduc/SP está propondo a oferecer nas escolas do estado de São Paulo. Um número bastante de itinerários, sendo doze no total.

Já sobre a estrutura do currículo a Seduc/SP divulgou:

O currículo do ensino médio paulista está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, 1.350 horas, é referente aos itinerários formativos. Estes itinerários terão mais do que a carga mínima prevista na legislação. Na formação geral básica, os estudantes terão os componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira); matemática; ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia); e ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, química e física). Na carga horária referente aos itinerários formativos, o estudante precisa escolher uma ou duas áreas de conhecimento da formação geral para aprofundar seus estudos, ou ainda, a formação técnica e profissional para se especializar. Os componentes do programa Inova Educação também farão parte dos itinerários formativos, com as disciplinas de eletivas (educação financeira, teatro, empreendedorismo), projeto de vida (aulas que ajudam o estudante na gestão do próprio tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade) e tecnologia e inovação (mídias digitais, robótica e programação) (SÃO PAULO, 2020b).

Importa mencionar que a organização curricular prevista pelo Currículo Paulista será idêntica à proposta pela BNCC, uma parte comum, destinada à formação básica e outra referente aos itinerários formativos. A carga horária total divulgada ultrapassa as 3.000.

A análise realizada no documento Currículo Paulista, após o documento se tornar público, confirmou as informações divulgadas pela Seduc/SP.

Dessa forma, destacamos que o documento é uma releitura da BNCC.

O Currículo Paulista, assim como a BNCC/18, estimula a elaboração de currículos que tenham como concepção de ensino a pedagogia das competências:



Este segundo volume do Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulistas do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2020a, p. 8).

A pedagogia das competências tem por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade e, no que se refere ao trabalho, às suas novas formas e demandas. É a pedagogia das competências, dessa forma, um meio de construção de profissionalidade, é a forma como a educação se reconstituiu na contemporaneidade (RAMOS, 2006, p. 273). Contudo, consideramos que este é um dos fatores que colabora com a precarização do trabalho, e impõe ao trabalhador, num contexto em que o trabalho está cada vez mais concorrido, que se conforme e aproveite as oportunidades que surgir. Sem nenhuma forma de escolha, preferência, crítica ou reivindicação.

Os autores do Currículo Paulista inseriram no documento que:

Espera-se que todas as escolas, por meio de suas Propostas Pedagógicas, encontrem respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses do estudante, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, à luz do Currículo Paulista. Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais presente no território estadual (SÃO PAULO, 2020a, p. 21).

Neste trecho do Currículo Paulista chamamos a atenção para a responsabilização das escolas paulistas de Ensino Médio, para que sozinhas encontrem respostas “efetivas” aos interesses dos estudantes, e que estas respostas estejam evidenciadas em suas Propostas Pedagógicas. É preciso estar atento à mensagem implícita que há neste texto. Apesar de parecer que o

documento garante autonomia para que as escolas paulistas de Ensino Médio desenvolvam suas propostas pedagógicas, por outro lado, responsabiliza, apenas as escolas, pelo fracasso do Ensino Médio da rede estadual paulista.

#### **4.4.1 A experiência da Seduc/SP no oferecimento educacional com base no Currículo Paulista.**

A BNCC/18 determinou que os entes federados deveriam iniciar em 2022 as aulas com a nova proposta curricular e de acordo com a organização curricular prevista pela Lei nº 13.415/17 e DCNEM/18.

Desta forma os dados de estudos práticos de como as redes estão se organizando em suas jornadas e de como as escolas estão oferecendo os currículos, como forma de garantir o novo EM, ainda são poucas e recentes.

Entretanto pesquisadores já acompanham esse movimento inicial. Como é o caso da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) que foi criada por um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) em fevereiro de 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação às escolas.

Em divulgação de documento recente, chamado de “Nota Técnica”, com dados iniciais sobre a implementação da reforma do EM no Estado de São Paulo, a REPU identificou vários problemas em um dos pontos principais da proposta, o qual foi marketing tanto do governo federal quanto do estadual, para que a reforma fosse aceita pela sociedade. Foi divulgado amplamente o que a Lei nº13415/17 e as DCNEM/18 determinavam quanto aos itinerários formativos, que os estudantes teriam à liberdade de escolher a área que desejassem estudar e se aprofundar. Segundo o documento, a promessa de liberdade pela escolha não se concretizou.

De acordo a REPU, duas questões nortearam o estudo, para a obtenção dos dados relativos à implementação do novo EM no Estado de São Paulo: 1) Como a oferta de itinerários formativos está sendo implementada, considerando a livre escolha prometida aos/às estudantes? 2) Como vem ocorrendo a expansão da

carga horária escolar no Ensino Médio preconizada pela Lei n. 13.415/2017? (REPU, 2022, p. 6).

Já as análises apresentadas nesta Nota foram produzidas a partir dos seguintes dados:

- 1) Resultados da enquete online de “manifestação de interesse” nos itinerários formativos formulada pela Seduc-SP e respondida por estudantes do 1º do Ensino Médio entre junho e julho de 2021;
- 2) Oferta de itinerários formativos nas escolas da rede estadual de São Paulo para o primeiro semestre de 2022;
- 3) Atribuição de professores nas aulas dos itinerários formativos dos turnos matutino, vespertino e noturno;
- 4) Expansão da carga horária no Ensino Médio por escola, por turno e por modalidade (a distância, presencial ou semipresencial);
- 5) Variáveis socioeconômicas referentes às escolas estaduais paulistas que ofertam turmas de Ensino Médio (REPU, 2022, p.6).

Os dados apresentados a seguir revelam, segundo a REPU (2022, p.30-31) que o novo EM aumenta as desigualdades escolares em São Paulo:

1- Limitada possibilidade de “liberdade de escolha” pelos estudantes, dos itinerários formativos que desejam estudar, contrariando um dos principais argumentos de propaganda da Reforma para convencimento social (REPU, 2022, p. 30);

O método adotado pela Seduc-SP fragilizou – chegando a inviabilizar – a escolha individual dos/as estudantes. Na enquete online não houve propriamente escolha, já que os/as estudantes (376.019 pessoas) foram obrigados/as a indicar no mínimo seis itinerários, o que gerou uma distribuição homogênea das respostas: todos os itinerários formativos foram “escolhidos” por um total de respondentes entre 82,25% e 89,26% – resultado que legitima a oferta de quaisquer itinerários pelas escolas. Embora previsto desde 2016 por diversos/as especialistas em educação críticos/as à Reforma do Ensino Médio, este achado é especialmente relevante no momento em que a Seduc-SP retoma o discurso participacionista e inicia nas escolas uma nova enquete de “manifestação de interesse” – desta vez presencial – com vistas à oferta dos itinerários formativos para 2023 (REPU, 2022, p. 30).

2- Devido a precarização na atribuição de aulas, há falta de professores nas escolas, afetando principalmente os novos itinerários. Ao final do primeiro bimestre letivo deste ano, 19.996 das 90.625 aulas dos itinerários formativos do Ensino Médio, o que corresponde a 22,1% do total, ainda não haviam sido atribuídas. É como se os

estudantes do período diurno tivessem um dia a menos de aula por semana e no caso dos estudantes do período noturno tivessem um dia e meio a menos de aula por semana (REPU, 2022, p. 30).

A expansão da carga horária no Ensino Médio – outra promessa do NEM aos/as estudantes – foi feita majoritariamente a distância (90,3% das turmas), por meio do CMSP. No período noturno, além disso, praticamente não existe expansão de carga horária presencial. Todas as 28 escolas consultadas a respeito da interação dos/as estudantes com as atividades a distância relataram que a grande maioria não acessa o CMSP, e compararam a atual oferta regular do NEM com a precária oferta emergencial de ensino remoto durante a pandemia (REPU, 2022, p. 31).

3- A expansão da carga horária escolar é garantida por meio de ensino a distância o que precariza a oferta educacional ao invés de garantir seu oferecimento com melhoria da qualidade (REPU, 2022, p. 30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EM já figurou na década de 30 e 40 como parte do ensino secundário, sendo um curso complementar de dois anos. Esteve entre o ensino primário e a educação de nível superior. Seu acesso se dava por meio de exame de admissão marcado pela intensa reprovação e, desse modo, se caracterizando como excludente e segregador. Por esse motivo, o ensino secundário possuía duas vertentes de formação. Uma para aqueles que tinha êxito no ensino primário e no exame de admissão, uma formação propedêutica e de preparação para a educação superior, responsável por formar a “elite condutora do país” e, outra para aqueles que não tiveram êxito nos estudos anteriores, de formação para o trabalho e destinada às massas. Se configurou, portanto, naquele contexto, uma formação de caráter dualista, que não garantia os mesmos direitos educacionais para todos.

Havia um anseio, naquele momento, de formar uma juventude, de acordo com os padrões da elite. De modo que, componentes curriculares, tais como, ensino religioso e educação moral e cívica eram destinados para esse fim ideológico e político.

Foi a LDB/61 que consagrou o termo Ensino Médio para referir-se à educação que estava entre o ensino primário e a educação superior. Destacou-se, pois foi a primeira lei específica para a Educação com o objetivo de traçar as diretrizes nacionais para esta área. Buscou romper com a formação dualista presente até então no EM, de forma que, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, trazia em seu bojo a expectativa de uma educação como direito para todos. Permitiu que todos que cursassem seja formação propedêutica, seja a formação profissional estariam habilitados para prosseguirem para a educação superior. Todavia, por este motivo, criou-se um fenômeno chamado de “excedentes” que era os candidatos às vagas em uma universidade que passavam nos vestibulares, contudo, como não existia vagas para todos, uma parcela não conseguia entrar na universidade.

Como forma de resolver a questão dos excedentes e em contrapartida garantir formação técnica profissional para formar mão de obra qualificada para diversas áreas, uma vez que o país passava pelo chamado “milagre econômico”, a lei de ensino de 1º e 2º grau nº 5.692/71 promoveu uma reforma radical, acelerada e

sem discussão, que tornou o Ensino Profissionalizante compulsório e obrigatório dentro do 2º grau. Esta lei foi alvo de muitas críticas, uma vez que diferentemente da LDB/61, não promoveu discussão e ficou pronta em um ano. Importa destacar, que o contexto político de 1964 a 1984, de ditadura militar, foi antidemocrático e de perda dos direitos políticos e de restrições da participação social, foi alinhado a este contexto que a lei foi criada, provocando retrocessos na área da educação. Com a lei do ensino de 1º e 2º grau o caráter dualista da formação é trazido de volta ao cenário do EM, e de forma muito mais acentuado, uma vez que a profissionalização foi obrigatória e com caráter de terminalidade não possibilitando com esta habilitação o prosseguimento para a educação superior.

Com a CF/88 retomamos o caminho da democracia, por isso foi um marco para a história política e social brasileira. Ficou conhecida por constituição cidadã por garantir direitos sociais fundamentais aos brasileiros, dentre eles a Educação. Destacamos o art. 205 da Carta Magna:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O maior avanço trazido pela CF/88 em relação à educação é o fato desta passar a ser garantida como um direito de todos, de forma irrestrita, sem nenhuma contrapartida. Além disso, o mérito da universalização dado pela EC/14, da obrigatoriedade determinado pela EC/59 e da qualidade e equidade garantido pela EC/108 complementam o direito educacional na CF/88.

A LDB/96 registra um marco importantíssimo na história da educação brasileira. É responsável por normatizar e regulamentar a educação escolar em nosso país, tanto do sistema público, quanto do privado, com base nos preceitos da Constituição Federal de 1988. Esta lei estabeleceu os três níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio como etapas da educação básica. Desta forma, consagra o EM como educação básica, atribuindo para esta etapa da educação uma identidade nunca reconhecida.

No que diz respeito às finalidades do EM previstas no art.35 da LDB/96 observamos que o objetivo central desta lei foi o de garantir uma formação integral

para todo cidadão, buscado destituir o caráter dualista presente historicamente no EM brasileiro. A LDB motivou outras reformas curriculares para o EM, como é o caso das DCNEM, PCNEM e orientações curriculares. Que avançaram na questão curricular, como também foram motivos de críticas por grande parte de pesquisadores quando identificavam forte alinhamento destas reformas com os organismos internacionais para o financiamento da educação, e com forte pressão para construção de currículos com subordinação às demandas do mercado de trabalho.

Com o PNE/14 documento construído de forma democrática, com ampla participação de setores sociais, vislumbramos que seria possível avançar no que se refere ao EM, uma vez que o plano garantiu meta e estratégias específicas para esta última etapa da educação, no que se refere a universalização, combate à evasão e abandono, qualidade de educação e financiamento.

Contudo, em 2016, sob um contexto de fortes tensões políticas e econômicas no país, a comunidade educacional foi surpreendida pela MP746/16 a qual iniciava uma ampla reforma no EM, no que tange à flexibilidade curricular, alteração da jornada, fomento a criação e ampliação de escolas em tempo integral, não obrigatoriedade de disciplinas curriculares, desenvolvimento de aprendizagens essenciais com base em habilidades e competências em detrimento aos conteúdos e o esvaziamento destes e financiamento desta etapa. Importa asseverar, as fortes críticas realizadas a esta MP746/16, pelo seu caráter antidemocrático, sem participação social, impositivo e sobretudo por ter desconsiderado discussões e reformas para o EM que já estavam em andamento no Congresso Nacional.

A Lei nº 13.415/17, que como vimos, teve origem a partir da MP746/16, promoveu uma ampla reforma no EM. Sobre a flexibilização do currículo destacamos: sob o argumento que o antigo modelo de EM era “maçante” com treze disciplinas obrigatórias, o que o tornava pouco atraente para os jovens e que acentuava a evasão e abandono, a nova reforma retirou a obrigatoriedade de quase todas as disciplinas, mantendo como disciplinas obrigatórias nos três anos do EM apenas Língua Portuguesa e Matemática.

Esse fator gera o esvaziamento dos conteúdos disciplinares que compõem o currículo e mantem ligação direta com a construção da nova BNCC que determinou nas elaborações dos currículos aprendizagens essenciais, desenvolvidas por meio

de competências e habilidades em detrimento dos conteúdos curriculares; no que tange à jornada, vemos que houve uma diminuição da carga horária destinada à BNCC, que tem como objetivo garantir uma formação comum e igual para todos. Trouxe à tona a dualidade histórica presente no EM da educação brasileira, uma vez que as escolas particulares continuarão desenvolvendo conhecimentos e preparando seus alunos com seus materiais apostilados, com base em uma formação com caráter propedêutico e de formação para o vestibular e ingresso na educação superior.

Os alunos do EM das escolas públicas - que já sofriam anteriormente, com oportunidades desiguais, na concorrência para a entrada na educação superior -, com o currículo esvaziado e com menos horas destinadas à BNCC, terão essa dificuldade acentuada e verão seu direito de entrar na universidade, aos que assim desejarem, muito mais distante; a reforma também divulgou amplamente que os alunos poderiam escolher dentre os itinerários formativos, a área que mais lhe interessar. Contudo, consideramos que isso não será possível, uma vez que cabe aos sistemas de ensino, de acordo com seus critérios estabelecidos, o oferecimento dos itinerários. E não será possível em cidades pequenas e de média proporção escolher os itinerários, pois nestas cidades, por ter uma ou duas escolas, não terá o oferecimento de todos os itinerários. Já em cidades grandes, o que atrapalhará será a distância e o grande deslocamento que os alunos terão de percorrer para terem acesso ao itinerário de sua escolha.

As DCNEM/18 é um documento normativo, complementa a reforma, e enfatiza tudo que é previsto na Lei 13.415/17. Destacamos das DCNEM/18, em relação a outros documentos de reforma do EM, aquilo que também foi possível de ser identificado em outros documentos normativos, como foi apontado neste estudo quando analisamos as DCNEM/12. No que diz respeito à legislação e documentos normativos, há uma descontinuidade nas políticas curriculares nacionais, como característica. A análise das DCNEM/18 possibilitou evidenciar quanto a organização do currículo do EM, que terá uma BNCC e uma parte formada por itinerários formativos, a acentuação de um dualismo que é marca do EM desde a década de 30. Uma formação propedêutica destinada à preparação para estudos posteriores e uma formação técnica profissional destinada à preparação para o trabalho.



Neste documento das DCNEM/18, observamos que a abertura de parcerias com outras instituições, destinada à garantia do cumprimento dos itinerários formativos e estudos que podem ser realizados fora da escola do EM, e dentro destas instituições ou como forma de estágio em empresas, consolida o dualismo de formação do EM.

A BNCC/18 é o último documento da reforma do EM. Destaca-se pela importância de ser um documento normativo e obrigatório para que os sistemas de ensino elaborem seus currículos. Da análise desse documento foi possível evidenciar que ele prescreve que a construção dos currículos deve apoiar-se na pedagogia das competências. Para a BNCC o desenvolvimento de competências e habilidades é capaz de garantir aprendizagens essenciais para os indivíduos.

Entretanto, o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, consta na BNCC a partir de um equívoco de entendimento dos autores da BNCC da análise da LDB/96 quando esta menciona o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, como forma de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a garantir formação básica comum a todos.

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A palavra competência no texto da LDB/96 no Inciso IV de seu Artigo 9º tem o significado de atribuição e legitimação conferidas aos municípios, estados e distrito federal na elaboração de seus currículos.

Os reformadores autores da BNCC confundem o conceito de competência na LDB/96 quando esta descreve a necessidade de um currículo comum, aproximando o termo competência do conceito de “aprendizagens essenciais”.

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

Esta situação estimulou a construção de um documento que busca garantir aprendizagens essenciais e, portanto, influencia a construção de currículos que limitarão a aprendizagem. Um documento como a BNCC deve garantir conteúdos mínimos, capazes de produzir conhecimentos, os quais, são construídos coletivamente e historicamente.

Por consequência, a BNCC nasce com um equívoco de conceito e por esse motivo estimula a construção de currículos inadequados. O ponto de partida dos currículos devem ser os conteúdos, pois são eles que produzem conhecimentos e não as aprendizagens essenciais. A valorização de aprendizagens essenciais, preconizará uma aprendizagem parcial e limitada para a escola de EM, retirando desta etapa final da educação básica sua função de concluir a formação integral dos estudantes.

Para a escola de EM, que tem consciência de seu papel social enquanto etapa final da escolarização básica, o aprender não pode ser limitado, e não pode haver barreira para aquilo que um aluno deva aprender na educação escolar.

No Estado de São Paulo pesquisa de monitoramento da implementação do novo EM revela problemas e, conseqüentemente aumento das desigualdades escolares. Em relação aos itinerários formativos, os alunos têm limitação para “escolher” a área que desejam estudar. Também há falta de professores para os itinerários, devido a precarização da atribuição de aulas, ocasionando que, na rede estadual paulista, após o 1º bimestre de aulas deste decorrente ano, quase 25% das aulas dos itinerários formativos ainda não tinham sido atribuídas. Já a expansão da carga horária escolar está sendo garantida por meio de ensino a distância, precarizando a oferta educacional ao invés de garantir seu oferecimento com melhoria da qualidade.

Com tudo isso é confirmada a nossa hipótese. A reforma do Ensino Médio, tal qual como foi proposta, não é capaz de proporcionar para os estudantes uma formação de caráter integral. A lei nº 13.415/17 e as DCNEM/18 apesar de integrar o EM à educação técnica profissional, reforçam nesta reforma uma acentuação do caráter dualista de formação, com valorização nos itinerários formativos, sobretudo no itinerário de formação profissional, em detrimento da BNCC.

À guisa da conclusão desta pesquisa afirmamos que valorizamos e temos por ambição uma escola de EM que seja capaz de oferecer formação integral ao ser

humano. A partir de uma educação desenvolvida por meio de currículos que valorizem o conhecimento socialmente e coletivamente construído, com base nos conteúdos das disciplinas e componentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Z. G. P. **Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação**. Salvador, Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 1975

BRANDÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Brasília: Senado Notícias, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **“O milagre econômico brasileiro”**. Rádio Câmara. Câmara e História. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/279588-o-milagre-economico-brasileiro>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931b**. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm)>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 19 set. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **ANEXO I – BRIEFING** [s.d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98151-anexo-1-briefing&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98151-anexo-1-briefing&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192) Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio:** Bases Legais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil.** Brasília, 2008. 22 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt\\_interministerialresumo2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016a.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016b.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22->

setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html. Acesso em: 9 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016c.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Parecer n.º 95, de 2016d.** Comissão Mista da MPV 746/2016, sobre a Medida Provisória n.º 746, de 2016. Brasília: Senado Federal, 2016d. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1512505](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505). Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html). Acesso em: 21 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base: ensino médio, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/> Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CHAGAS, Valnir. **A luta pela Universidade no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 48, n. 107, p. 44-59, jul./set. 1967.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Professores iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP.** 2017 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara, 2017.

CUNHA, Luiz A. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 111, dez. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tcv35NPhMLYGgFjxyhHVRkD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura.** Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, p.912-933, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino médio: atalho para o passado.** Educação & Sociedade (Campinas), v. 38, n. 139, abril/junho 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações.** X ANPED SUL. Florianópolis, out. 2014.

FAPESP. **Taxa de escolarização bruta e líquida e taxa de atendimento nos ensinos Fundamental e Médio - Estado de São Paulo, regiões e Brasil, 1998, 2001.** Disponível em: < <https://fapesp.br/indct/tab/tab.htm>> Acesso em: 14 set. 2020.

FGV. **Milagre Econômico Brasileiro.** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Nelson J. **O que é propaganda ideológica.** São Paulo: Coleção primeiros passos, Brasiliense, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Ivã Marques. **A questão da edição de medidas provisórias pelo presidente da república**. Revista Eletrônica de Administração. Ano I, Número 3, junho, 2002. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/N3TDahwqrYRLfe0\\_2013-4-17-15-43-43.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/N3TDahwqrYRLfe0_2013-4-17-15-43-43.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017**. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

HISTEDBR. **“Navegando pela História da Educação Brasileira”**, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_francisco\\_campos2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_campos2.htm)>. Acesso em: 16 set. 2019.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveria; CZERNISZ, Eliane Cleide da. **A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>> Acesso em: 4 de jun. de 2022

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Z. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

IBGE. Sítio do IBGE. **Produto Interno Bruto – PIB**. IBGE Explica. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>> Acesso em: 20 de jun. de 2021.

INEP. Sítio do Enem. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acesso em: 16 set. 2021.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa. v.41 n.144 set./dez. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOEHLECKEO, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan. - abr. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.



NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R. **Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas**. R. bras. Est. pedag., v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde; TAVARES, Darlyng Maria Gomes. **A relação conflituosa entre a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Emenda Constitucional 95/2016**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 34, 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca> Acesso em: 4 de jun. de 2022

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 6 mar. 2019.

PINHO, J. B. **Propaganda Institucional**: usos e funções da propaganda em relações públicas. São Paulo. Summus, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In. OLIVEIRA, Romualdo P. de e ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <[www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas)> Acesso em: 11 jun. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

SÃO PAULO. (Estado de São Paulo). **Currículo paulista: Etapa Ensino Médio**. 2020a. p.8. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>> Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

SÃO PAULO (Seduc/SP). **SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio**. 03 ago.2020b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio>> Acesso em: 11 de nov. de 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 1ª edição: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)**. In: \_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SILVEIRA, F.L.; BARBOSA, M.C.B.; SILVA, R. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, 2015.

VAGO, Tarcísio Mauro Vago. **O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente**. Um diálogo com Valter Bracht. Movimento - Ano III - Nº 5 - 1996/2

## ANEXOS

### Documentos e Lei sobre a Reforma do Ensino Médio

#### MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24. ....

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)

“Art. 26. ....

§ 1º Os currículos a que se refere o **caput** devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

.....

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o **caput**.

.....

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

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**.

§ 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 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. § 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.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o **caput**.

§ 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.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 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 a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR)

“Art. 44. ....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do **caput** considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do **caput** do art. 36.” (NR)

“Art. 61. ....

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36.....” (NR)

“Art. 62. ....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional

Comum Curricular.” (NR)

Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 10. ....

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do **caput** do art. 36 da Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996;

XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do **caput** do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; XVI - educação especial;

XVII - educação indígena e quilombola;

XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e

XIX - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.....” (NR)

Art. 3º O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da data de publicação desta Medida Provisória.

Art. 4º O disposto no art. 26 e no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, deverá ser implementado no segundo ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Parágrafo único. O prazo de implementação previsto no **caput** será reduzido para o primeiro ano letivo subsequente na hipótese de haver antecedência mínima de cento e oitenta dias entre a publicação da Base Nacional Comum Curricular e o início do ano letivo.

Art. 5º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o **caput** prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

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

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.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o **caput** será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do **caput**.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação. § 3º Os recursos transferidos nos termos do **caput** poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes da Política de Fomento, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar e para aquelas previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do **caput** do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o **caput**, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.



§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o **caput**, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 7º Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 5º serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente de celebração de termo específico.

Art. 8º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 5º.

Art. 9º A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 5º será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 10. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 5º ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 11. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 5º serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o **caput** analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Medida Provisória, formularão

parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 12. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 5º correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Art. 14. Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de setembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

**EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 00084/2016/MEC**

Brasília, 15 de setembro de 2016.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

1. Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.
3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.
4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%.

10. Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha

conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015.

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da

juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, 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.

16. Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido.

17. A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

19. Resta 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.

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros

países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

22. A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e os prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

24. 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.

25. Estas, Excelentíssimo Senhor Presidente, são as razões que nos levam a submeter à apreciação de Vossa Excelência a presente proposta.

Respeitosamente,

JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO  
Ministro de Estado da Educação



## LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24. ....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo

menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26. ....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

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

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa

serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base

Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas 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;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- 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 credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 44. ....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61. ....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O *caput* do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10. ....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16. ....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no *caput*, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no *caput* destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de



implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

*Parágrafo único.* A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o *caput* será realizada com base no

número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do *caput*.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do *caput* poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do *caput* do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o *caput*, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o *caput*, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de

convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

*Parágrafo único.* O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

*Parágrafo único.* Os conselhos a que se refere o *caput* analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho