

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE**

EMILSON JOSÉ SANTOS DE SIQUEIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 — NOVO ENSINO MÉDIO — NA
ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS / UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO LOURENÇO DA MATA/PE:
limites e possibilidades**

RECIFE
2021

EMILSON JOSÉ SANTOS DE SIQUEIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 — NOVO ENSINO MÉDIO — NA
ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS / UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO LOURENÇO DA MATA/PE:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar

RECIFE
2021

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S618i Siqueira, Emilson José Santos de
Implementação da Lei n.13.415/2017- Novo Ensino Médio - Na Escola
Agrícola Dom Agostinho IKAS/Universidade Federal Rural de Pernambuco
(UFRPE), Campus São Lourenço da Mata/PE: limites e possibilidades /
Emilson José Santos de Siqueira. – 2021.
114 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de
Pernambuco, CCSA, 2021.
Inclui referências e apêndices.

1. Escola Agrícola. 2. Novo Ensino Médio. 3. Políticas Públicas de
Educação. I. Alencar, Maria Fernanda dos Santos (Orientadora). II.
Título.

351 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2021 – 043)

EMILSON JOSÉ SANTOS DE SIQUEIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 — NOVO ENSINO MÉDIO — NA
ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS / UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO LOURENÇO DA MATA/PE:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Gestão Pública.

Aprovado em 24/02/2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (MGP/CCSA)

Prof.^a Dra. Emanuela Sousa Ribeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (MGP/CCSA)

Prof. Dr. Alexandre Viana Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (NFD-CAA)

Profa. Dra. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura (Examinadora Interna-Suplente)
Universidade Federal de Pernambuco-(MGP/CCSA)

Profa. Dra. Cinthya Torres Melo (Examinadora Externa-Suplente)
Universidade Federal de Pernambuco (NFD-CAA)

Dedico este trabalho a guerreira educadora e mãe Maria Amélia Santos de Siqueira, a minha esposa Nilza Farias, ao meu filho Vandrê Siqueira, pela motivação e por acreditar que eu poderia chegar até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos Alencar, orientadora da dissertação, a quem agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições a minha dissertação de mestrado, estimulando e compartilhando saberes acadêmicos nesta jornada. Como professora foi o expoente máximo, abriu-me horizontes, ensinou-me principalmente a pensar, as suas notas indicativas foram decisivas ao estímulo à pesquisa e busca de novos conhecimentos.

Aos professores membros da banca, pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer.

Agradeço aos docentes e demais servidores que atuam no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, pela oferta de uma formação de excelência.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, pela amizade e companheirismo.

Ao Coordenador Acadêmico e Professores do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas-CODAI, que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder aos questionamentos formulados, imprescindível para a concretização desta dissertação, o meu muito obrigado.

Aos meus pais, por terem dado amor, educação e princípios para que eu pudesse ser um cidadão e profissional capaz de tornar melhor meu país. Ao meu pai (*in memoriam*), que onde quer que esteja, nunca deixou de confiar em mim. A minha mãe, grande educadora, que lutou incondicionalmente pelo meu crescimento pessoal e profissional, grande e amada heroína.

Ao meu filho Vandrê Siqueira, pelo companheirismo e responsabilidade compartilhadas, que fica sentado comigo nas noites de conversas no nosso quintal e com quem sei que passarei por muitos momentos de felicidades.

Finalmente, a minha esposa Nilza Siqueira, agradeço todo o seu amor, carinho, admiração, e pela presença incansável com que me apoiou ao longo do período de elaboração desta dissertação.

A todos obrigado por permitirem que este esforço se tornasse uma realidade.

“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é
realidade”

***Miguel Cervantes (Dom quixote),
Dom Helder, Raul Seixas.***

RESUMO

Esta dissertação discute a Lei nº 13.415/2017, conhecida como “novo ensino médio. Foi introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996, trazida pela Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, propondo a implementação de reforma no ensino médio brasileiro. Neste contexto, tem por objetivo compreender a implantação da Lei Nº 13.415/2017 e sua organização em instituições do ensino médio. Para essa finalidade e guiada pela questão “como as instituições escolares de ensino médio estão se organizando para implementar a lei nº 13.415/2017?”, teve o Colégio Dom Agostinho Ikas (CODAI), vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como campo de estudo por ser uma unidade escolar que, historicamente, trabalha com a educação profissional e o ensino médio. O desenvolvimento do estudo fundamentou-se na abordagem da pesquisa qualitativa do tipo exploratório-descritivo. Fez uso do questionário, aplicado à Comissão de Reestruturação do Ensino Médio, composta por três professores, da instituição referida. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977). A partir da análise dos resultados foi possível observar que ainda é incipiente as discussões sobre a Lei 13.415/2017 e ações por parte da comissão para pensar a reestruturação do ensino médio em atendimento à legislação. Há fatores diversos que os docentes situam como desafio: a pandemia Covid 19 que interrompeu as atividades presenciais e o diálogo da comissão com a comunidade escolar no ano de 2020; ausência de profissional qualificado, pedagogo e técnico educacional, para assessorar a comissão, desconhecimento da realidade orçamentária da instituição e impacto da EC 95 para demandas necessárias à reforma do ensino médio, como exemplo: contratação de novos docentes para o itinerário formativo proposto, melhoria da infraestrutura da escola, aquisição de equipamentos tecnológicos e material didático, como livros.

Palavras-chave: Escola Agrícola Dom Agostinho Ikas. Lei n ° 13.415/2017. Novo Ensino Médio. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation discusses Law 13,415 / 2017, known as new high school. Introduced in the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) n° 9,394 / 1996, brought by Provisional Measure (MP) n° 746/2016, propound the implementation of reform in brazilian high school. In this context, it aims to understand the implementation of Law n° 13,415 / 2017 and its organization in high school institutions. For this purpose and guided by the question “how the institutions of high school are getting organized to implement law n° 13,415 / 2017?”, it had the Dom Agostinho Ikas College (CODAI), linked to the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), as a field of study for being a school unit that, historically, works with professional education and high school. The development of the study was based on the qualitative exploratory-descriptive research approach. It used the questionnaire, applied to the High School Restructuring Commission, composed of three teachers, from the referred institution. For data analysis, Bardin's (1977) Content Analysis (CA) technique was used. From the analysis of the results, it was possible to observe that the discussions about Law n° 13.415 / 2017 and actions by the commission to think about the restructuring of high school in compliance with legislation are still incipient. There are several factors that the teachers face as a challenge: the Covid 19 pandemic that interrupted the face-to-face activities and the dialogue between the commission and the school community in 2020; absence of a qualified professional, pedagogue and educational technician, to advise the commission, lack of knowledge about the institution's budgetary reality and the impact of EC 95 for demands required for the high school reform, such as: hiring new teachers for the proposed training itinerary, improving the school infrastructure, purchase of technological equipment and teaching material, such as books.

Keywords: Rural School Dom Agostinho Ikas. Law No. 13,415 / 2017. New High school. Educational Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A LDB após a reforma do Novo Ensino Médio	61
Quadro 2 – Cursos ofertados regulamente pelo CODAI - Presencial	77
Quadro 3 – Cursos ofertados regulamente pelo CODAI -a Distância	78
Quadro 4 – Ensino Médio Taxa de Aprovação 2017 e 2019	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - Brasil- Por dependência administrativa Ensino Médio – 2005-2019	59
Tabela 2 – Índice da Educação Básica Ideb - Ensino Médio IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017,2019 e Projeções para o BRASIL	59
Tabela 3 – Índice da Educação Básica Ideb - Ensino Médio IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017,2019 - Pernambuco e Amazonas	60
Tabela 4- Resultados SAEB-IDEB 2017-2019 - CODAI	79

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AID	Agency for International Development
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABE	Associação Brasileira de Educadores
ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
AEC	Associação das Escolas Católicas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e da valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e Desenvolvimento do Magistério
GPEs	Ginásios Polivalentes
IAEF	Instituto Argentino de Executivos de Finanças
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNEM	Movimento em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICA PÚBLICA, GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	20
2.1	POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO	21
2.2	ENSINO MÉDIO NAS LDBS: CONTEXTUALIZANDO PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIEDADE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO ATÉ A NOVA LDB.....	23
2.2.1	Contextualização histórica: da década de 30 aos anos 90.....	25
2.2.2	O Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da Lei nº 4.024/61 a Lei nº 9.394/96	30
2.2.3	As interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras: o Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 e a Medida Provisória nº 746/2016	42
2.2.4	Lei nº 13.415/17: análise de suas implicações para o ensino médio	52
3	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	69
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	69
3.2	CAMPO DE ESTUDO: O COLÉGIO DOM AGOSTINHO IKAS (CODAI)	75
4	A LEI nº 13.415/2017 E SUA IMPLANTAÇÃO NO CODAI: ENTRE LIMITES E DIFICULDADES	80
4.1	O CODAI E SUA ORGANIZAÇÃO PARA O ATENDIMENTO À LEI 13.415/2017..	82
4.2	O CODAI E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: O IMPACTO DA LEI 13.415/2017.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	111
	APÊNDICE B - LÓGICA DA ENTREVISTA	112

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute a Lei nº 13.415/2017, denominada de Novo Ensino Médio, que trata de mudanças no ensino médio. Esta Lei estrutura-se como uma política pública de educação, desenvolvida pelo Ministério da Educação, inserindo-se no âmbito das políticas educacionais, a serem implantadas pelos sistemas de ensino e também nas escolas, por meio da gestão escolar, que têm sob sua competência o ensino médio.

A Lei nº 13.415/2017, decorrente da Medida Provisória 746/2016, compreendida como uma reforma do ensino médio, foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras manifestações e ocupações em escolas públicas no país, por parte dos alunos nelas matriculados, sendo estes atos de protesto dirigidos tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Neste contexto, será apresentada uma breve contextualização do objeto de estudo desta dissertação, uma vez que há algumas análises que apresentam críticas e dificuldades, as quais destaca-se a implantação da Lei nº 13.415/17 no âmbito das escolas, justificando a relevância e a necessidade deste estudo.

A análise dos aspectos legais foi subsidiada pelos seguintes documentos jurídicos: Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas alterações: nº 4.024/61, nº 5.692/71, nº 7.044/82 e nº 9.394/96; e os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 e a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024) e a Lei nº 13.415/2017.

Dessa forma, apresentamos uma breve análise da literatura que descreve mudanças no ensino médio brasileiro e o que os especialistas da área da Educação têm exposto em relação à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, por meio do estudo dos documentos legais e de publicações de autores de referência.

Mészáros (2007) enfatiza os interesses de setores do capital no ensino, e considera que esses se movem pela relação capital-trabalho, exigindo que os setores educacionais deem conta de suas necessidades e interesses, tornando-se determinantes para as proposições no campo da educação, que culminaram na tramitação e aprovação do chamado Novo Ensino Médio, através da citada lei.

Neste sentido, esta reforma do ensino médio também está alinhada aos interesses dos organismos financeiros internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) para educação brasileira, e todo o processo histórico que a

antecipou, conforme sugere o documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (SAMPAIO, 2017).

Leher (1999) já se preocupava com a implementação de reformas que possam atender a determinados interesses do capital, considerando que as mudanças nas políticas educacionais nacionais historicamente estiveram atreladas a organismos financeiros internacionais citados.

E não foi diferente com a reforma denominada de Novo Ensino Médio, que para executá-la, pesquisadores, professores de ensino médio e técnico, estudantes e outros especialistas que atuam nas secretarias de educação dos estados, se debruçaram sobre o que muda e de que forma as instituições que ofertam o ensino médio estão preparadas e como deverão se reestruturar para atender o conteúdo da nova legislação.

É neste contexto que se insere o interesse de pesquisa — compreender a implantação da Lei nº 13.415/2017, denominada de Novo Ensino Médio, e sua organização em instituições do ensino médio. Para essa finalidade temos como campo de pesquisa, o Colégio Agrícola Dom Agostinho, vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Um aspecto importante no estudo foi a realização de uma análise dos aspectos legais, considerando que as normas emanadas pelo Legislativo, ou pelo Executivo geram impactos na realidade social (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, a comunidade escolar (pais dos estudantes, gestores da escola, docentes e estudantes) se mostra preocupada com as alterações e como será a implantação, reestruturação no âmbito escolar. Assim, alguns jornais de grande circulação como a Folha de São Paulo, O Globo, blogs¹ que discutem a temática educacional, tem demonstrado interesse no debate, apresentando o que verificam como avanços, retrocessos, limites, possibilidades, aspectos positivos e negativos etc.

Outro aspecto relevante é compreender as mudanças ocorridas no campo educacional, com recorte para o ensino médio, considerando as transformações econômicas, políticas e culturais de cada momento desse processo. Para Azevedo (2001), falar em política educacional implica em considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e econômico em vigor.

¹ Pode-se citar como exemplo alguns textos divulgados por esses meios de comunicação e de debate: 1. O Novo Ensino Médio: Seus Avanços e Limitações, de Renato Casagrande (INSTITUTO CASAGRANDE, 2019). 2. BNCC aprovada para o Ensino Médio: entenda o que muda neste novo modelo. (EDUCADOR 360, 2019). 3. Novo Ensino Médio, avanços ou retrocessos? (PEDRA, 2019).

No âmbito acadêmico, a relevância se encontra em desenvolver produção nesse campo temático porque apesar de existirem alguns estudos publicados em periódicos científicos² ou teses e dissertações³, ainda se considera pouco a julgar pelo tempo em que foi promulgada a legislação. Em relação aos estudos desenvolvidos, foi possível localizar, por exemplo: Frigotto (2001); Moura (2007); Rother (2008); Ramos (2016); Silva, Sobrinho e Leite (2017) entre outros.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica por meio da relevância temática, social e acadêmica que apresenta a discussão sobre a implantação da Lei nº 13.415/2017 no âmbito de uma unidade escolar que, historicamente, trabalha com a educação profissional e o ensino médio.

Importante ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 surge de uma urgência de um governo, e para tal fim suscita um movimento de debate acerca da citada lei que não fora discutida de forma ampla com a sociedade civil e nem por aqueles e aquelas que estão inseridos no campo profissional de atuação do ensino médio.

Para Silva, Sobrinho e Leite (2017) houve um processo verticalizado da implementação da referida norma, além de considerarem a mesma um ataque ao processo democrático, tendo em vista que a mesma foi instituída por meio de medidas de caráter neoliberais, e propõe mudanças importantes e relevantes que interferem na formação integral dos estudantes.

Essas medidas impõem dentre várias questões, a integralização da oferta do Ensino Médio, a reestruturação curricular, a alteração que trata dos profissionais da educação escolar básica, com a admissão do notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (SILVA; SOBRINHO; LEITE, 2017).

Logo, é interessante observar o que Moura (2007) fala sobre a flexibilização do currículo, a qual indica que um dos princípios básicos mais importantes que devem nortear o processo de organização (ou reorganização) curricular é o da flexibilidade. Porém, quando

² Cf.: GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da educação física. *Motrivivência*, Florianópolis/Sc, v. 29, n. 52, p. 53-70, 28 set. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53/35032>. Acesso em: 26 mar. 2019.

³ Cf.: BELTRÃO, José Arlen. NOVO ENSINO MÉDIO: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 269 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28890/1/NOVO%20ENSINO%20M%c3%89DIO%20-%20O%20REBAIXAMENTO%20DA%20FORMA%c3%87%c3%83O%2c%20O%20AVAN%c3%87O%20DA%20PRIVATIZA%20O%20-%20VERS%c3%83O%20REPOSIT%c3%93RIO%20-%20ARLEN%20BELTR%c3%83O1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

Moura (2007) aponta a flexibilidade do currículo, cabe destacar um olhar e análise mais profunda quanto ao seu conceito, compreensão e aplicação na reorganização curricular para o processo de formação.

Moura (2007) indica que flexibilidade não deve ser confundida com aligeiramento ou precarização dos processos formativos dos estudantes. Educar para o futuro exige justamente que os professores assumam a responsabilidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Uma formação aligeirada e reducionista caminhará justamente em sentido contrário.

Para Moura (2007) é igualmente importante ponderar que propostas de organização curricular devem levar em consideração, entre outros, a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores; c) infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Lima Filho (2002) indica que a reforma do ensino médio, ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. Ele afirma que a precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo do trabalho têm como objetivo diminuir a demanda pela educação superior.

E comungando com Moura (2007), Lima Filho (2002) fala da falta de condições estruturais: equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho — no caso dos itinerários na educação profissional, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político aprovou o congelamento dos investimentos pela Emenda Constitucional 95, limitando por vinte anos os gastos públicos.

O exposto acima leva ao questionamento: como as instituições escolares de ensino médio estão se organizando para implementar a Lei nº 13.415/2017? Essa indagação norteou de forma mais específica o campo de estudo desta pesquisa, o Colégio Dom Agostinho Ikas, unidade de ensino médio e profissional integrante da Universidade Federal Rural de Pernambuco, conhecido como CODAI.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral compreender a implantação da Lei 13.415/2017 e sua organização em instituições do ensino médio. E como objetivos específicos: 1) Compreender o procedimento legislativo e o conteúdo da reforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415/17; 2) Descrever como o CODAI está se organizando para o atendimento à Lei nº 13.415/2017; e 3) verificar as ações desenvolvidas pelo CODAI para organização do ensino médio, em atendimento à Lei nº 13.415/1917.

Para o atendimento aos objetivos aqui propostos, a dissertação é desenvolvida em quatro títulos. A Introdução apresenta o porquê e os objetivos do presente trabalho. O segundo “Política Pública, Gestão Pública Educacional e Legislação para o Ensino Médio no Brasil” está dividido em dois tópicos. Este capítulo traz uma revisão da literatura, mas também contempla resultados de pesquisas, conforme Quadro Síntese 1: A LDB após a Reforma do Novo Ensino Médio, realizadas em torno das legislações pertinentes à reestruturação do ensino médio - Lei 13.415/17, objeto deste estudo.

No primeiro tópico, são abordadas as categorias Política Pública, Política Educacional e Gestão Pública da Educação. Neste, é verificada a importância do entendimento da professora Vieira (2007) sobre as diferenças entre os termos “política” de educação — gênero — e as espécies políticas, diferenciando “Política Educacional” àquela que se refere à ciência política aplicada à educação, e essa, às políticas públicas que norteiam os problemas educacionais.

O segundo tópico “Ensino Médio nas LDBs: contextualizando projetos de educação e de sociedade, historicidade do ensino médio até a nova LDB”, está subdividido em quatro itens: a) Contextualização histórica: da década de 30 aos anos 90; b) O Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da Lei nº 4.024/61 à Lei nº 9.394/96; c) As interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras: o Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 e a Medida Provisória nº 746/2016. Este tópico é finalizado com o item: Lei nº 13.415/17: análise de suas implicações para o ensino médio.

No terceiro capítulo foram apresentados os itinerários metodológicos, trabalhando dois tópicos. No primeiro, procurou-se esclarecer a abordagem da pesquisa, instrumentos e procedimentos técnicos utilizados, explicando a importância da pesquisa bibliográfica para se estudar a legislação educacional e com isso estabelecer um elo entre a LDB/61 até a LDB/96, com ênfase nas mudanças da reforma atual pela Lei nº 13.415/17.

No tópico seguinte deste capítulo, foi abordado o campo de estudo desta pesquisa, o colégio CODAI. Inicialmente foi realizado um levantamento histórico da instituição e a legislação pertinente ao colégio. Ainda neste tópico, para o atendimento aos objetivos

específicos; 2) Descrever como o CODAI está se organizando para o atendimento à Lei nº 13.415/2017; e 3) verificar as ações desenvolvidas pelo CODAI ao atendimento da nova estrutura pedagógica do ensino médio, conforme Lei nº 13.415/1917, foi aplicado um questionário aos professores, membros da Comissão de Reestruturação do Ensino Médio da instituição. Os resultados da pesquisa, apresentados no último capítulo, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (AC), seguido os procedimentos de Badin (2011).

No quarto e último capítulo, foi estudada a Lei nº 13.415/17 e suas implicações no CODAI para melhor compreensão os limites e dificuldades. Este capítulo foi dividido em eixos temáticos de análise. No primeiro, buscou situar como o CODAI está se preparando para atender as exigências da reforma do novo ensino médio. No segundo tópico, foram descritas as ações desenvolvidas pelo CODAI para atendimento à Lei nº 13.415/2017. Para isso, foi aplicado um questionário aos professores que fazem parte da Comissão de Reestruturação do Ensino Médio da instituição. Esse questionário foi analisado à luz da AC (BANDIN, 2011), conforme já anunciado acima.

Por fim foram expostas as considerações finais desta jornada, as referências bibliográficas e os apêndices.

2 POLÍTICA PÚBLICA, GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este Capítulo tem por objetivo desenvolver o entendimento sobre a reforma e organização do Novo Ensino Médio. Para essa finalidade será apresentado, inicialmente, as categorias de política pública, gestão pública educacional na Lei nº 13.415/2017 que se institui como uma política pública educacional, desenvolvida pelo Ministério da Educação, que busca reorganizar o ensino médio por meio dos sistemas de ensino e das escolas que têm sob a sua responsabilidade esta etapa da educação básica.

No tópico seguinte, foi destacada a legislação que orienta o ensino médio. Para isso, realizou-se uma contextualização histórica sobre o ensino médio no Brasil desde os anos 30 até os anos 90. Ainda neste tópico, um item abordará as LDBs de 1961 e 1996 desde a Lei nº 4.024/61 a nº 9.394/96. No último item deste tópico, foi contextualizado o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e a Medida Provisória nº 746/2016, que desencadearam a Lei nº 13.415/2017 buscando compreendê-la a luz das interferências dos organismos internacionais: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Este capítulo é finalizado com um tópico fazendo uma análise das implicações desta reforma no ensino médio.

Para a finalidade destacada, num primeiro momento, foi tomado por base o artigo Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples, da Professora Sofia Larche Vieira (2007). E no segundo momento, a legislação específica do ensino médio com a contribuição de alguns autores, como por exemplo: Monteiro, González e Garcia (2011), Ramos (2011), Trevizoli, Vieira e Dallabrida (2013) entre outros pesquisadores que discorrem sobre as mudanças ocorridas no ensino médio. Se buscou apresentar a legislação do ensino médio, fazendo uso das seguintes leis: CF/1946, Decreto-Lei Nº 4.244/1942, Lei nº 4.024/1961, Lei Nº 5.692 de 1971, Lei Nº 9.396/96. Este tópico objetivou compreender o percurso histórico na construção do ensino médio, enquanto uma política educacional, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024/61 até a Nº 9.394/96.

Este capítulo foi concluído fazendo uma análise das implicações da reforma do ensino médio a luz da interferência dos organismos internacionais. Para este objetivo tomou-se como base literária Ramos (2005), Coraggio (2007) entre outros e como base legal: Dec. nº 2.208/97, PL nº 6.840/13, MP nº 746/16 e o PL nº 34/2016.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

Ao tratar do termo “políticas”, Vieira (2007) fala que essa é uma dimensão da “política” de educação. Enfatizando que não há “políticas” sem “política”, ou seja, “políticas” é um subconjunto de “política” que por sua vez, é uma manifestação da política social destinada ao bem-estar geral da população. Sobre a diferença entre “política” e “políticas” de educação, Vieira (2007) recorre a Pedro e Puig (1998), explicando que:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (VIEIRA, 2007, p. 55).

As políticas educacionais dizem respeito as áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, entre outras. Quando se fala da política de um governo, como também de suas políticas, da política em relação a um grau de ensino — a educação básica ou a educação superior — e de suas políticas, tudo vai depender de qual grau se analisa, seja a partir de uma aproximação mais voltada para o macro ou micro do objeto em estudo, portanto, quando nos referimos ao nosso objeto de estudo, a Lei nº 13.415/2017, estamos nos referindo ao que Vieira (2007) denomina de política voltado para o micro, ou seja, para as políticas educacionais voltada para o ensino médio.

Assim, observa Vieira (2007) que são as políticas que mostram as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas e se materializam na gestão.

A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão. (VIEIRA, 2007, p. 58).

As condições de implementação e as condições políticas, por serem temas relacionados com a prática, não têm a mesma atenção, porém, são de vital importância porque são elas que dão a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. E conclui: “Nenhuma gestão será bem sucedida se passar ao largo dessas duas dimensões” (VIEIRA, 2007, p. 59). Assim, mesmo que os gestores tenham boas intenções, suas ideias precisam serem viáveis, ou seja, é necessário terem condições de implementação.

Vieira (2007, p. 60) faz uma distinção entre a gestão educacional e gestão escolar “A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino”.

Cabe lembrar que a LDB de 1996 foi a pioneira das leis de educação a tratar com atenção especial a gestão escolar, dando-lhe incumbências às unidades de ensino⁴.

São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, como “prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento” (Inc. III, IV e V). Esses três dispositivos remetem ao coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica (VIEIRA, 2007, p. 62).

Vieira (2007) chama a atenção para a autonomia escolar e diz que o legislador foi claro ao afirmar a existência de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996, Art. 15) a serem também definidas pelos sistemas de ensino. Ou seja, a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Cada unidade de ensino vai construindo seus graus de autonomia, e isso vai depender da sua história, do seu tamanho, do seu corpo docente, na observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos.

Cabe lembrar que as definições que abrangem a escola atingem também a gestão educacional, principalmente, quando se refere à escola pública.

Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional se situa na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera *micro*. Ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2007, p. 63).

⁴São as seguintes as incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino em lei: “elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e os rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (LDB, Art. 12, Incisos I a VII).

Quanto ao sistema educacional, existem atividades que lhes são próprias, tais as orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, ao planejamento, ao acompanhamento e a avaliação.

No próximo tópico, será feita uma análise mais detalhada do ensino médio nas LDBs nacional contextualizando-as historicamente.

2.2 ENSINO MÉDIO NAS LDBS: CONTEXTUALIZANDO PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIEDADE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO ATÉ A NOVA LDB

Antes de focarmos no principal objeto de estudos deste trabalho, a Lei nº 13.415/2017, vamos fazer uma breve contextualização histórica do ensino médio. Assim, este tópico está subdividido em itens.

O primeiro item é “Contextualização histórica: da década de 30 aos anos 90”, que visa contextualizar os debates e disputas entre pensamentos sobre o papel da educação no atendimento aos propósitos econômicos, sociais e políticos do Brasil. Neste sentido, partimos da década de 30 aos anos 90 visando conhecermos as disputas entre projetos de sociedade e de educação presentes nas discussões e debates em torno dos projetos das Leis de Diretrizes da Educação Nacional (LDBN).

Para isso, foi tomado por base os estudos de Shiroma (2000), por ter feito uma análise histórica e crítica da Política Educacional. Foi consultado também Saviani (1999), Ramos (2011), Monteiro, González e Garcia (2011). Como fonte normativa, apresenta-se a CF/1946, do Decreto-Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.692 de 1971 e da Lei nº 9.394/96.

O segundo item “O Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da Lei nº 4.024/61 à Lei Nº 9.394/96” foi realizada uma explanação entre a LDB/61 e a LDB/96 e suas estruturas. Foi enfatizada a descentralização de competência entre Estado e Município, a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) da LDB/61.

Ainda neste item, apresentou-se da mudança na educação nacional pelo regime militar que perdurou entre 1964 a 1985 quando o foco da educação ficou voltado para atender a expansão do mercado pela Lei nº 5.692/71, que radicalmente, implementou no 2º grau (atualmente denominado de Ensino Médio) a profissionalização para todas as escolas públicas e privadas. A Lei nº 5.672/71 foi alterada pela Lei nº 7.044/82 que, em referência ao ensino de 2º grau, revoga a compulsoriedade profissionalizante retomando a ênfase à formação geral propedêutica, corrigindo o excesso experimentado e denunciado pelos educadores, enfatizado

em seu Artigo 5º e parágrafos — qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de 2º grau.

Ressalta-se que, no segundo quinquênio da década de 1970, percorrendo os anos 80, ocorreu no Brasil um forte processo de mobilização que buscava a democratização do país e o fim da ditadura. Com fim da ditadura militar, em 1985, os diversos movimentos sociais e os da área educacional que buscavam a democratização da sociedade e da escola pública passaram a levantar a necessidade de uma nova Carta Magna. Como apresenta Pinheiro: “Os três anos que antecederam a Assembleia Nacional Constituinte foram fecundos na produção de estudos que analisaram a educação e os textos constitucionais”. (PINHEIRO, 2012, p. 259).

Para respaldar este contexto consultou-se os autores Veiga (1989), Aranha (1996), Ghiraldelli (2000), Cury (1997), Alves (2002), Rosa (2006), Rother (2008), Souza (2008), Monteiro, González e Garcia (2011), e os documentos normativos: CF/1934, CF/1946 Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, Res. CFE nº 02/72, Parecer CFE nº 45/72, Lei nº 7.044/82, CRFB/88 e a Lei nº 13.415/17.

No penúltimo item deste tópico, foi realizada uma análise do PL nº 6.840 e a MP nº 746/16 que foram a base para a aprovação da Lei nº 13.415/17 que trata da reforma do ensino médio, modificando a LDB/96, observando a influência que as organizações internacionais exerceram nesta reforma. Para essa discussão, foram consultadas as obras de Romanelli (1978), Gentili (1996), Leher (1999), Lima e Filho (2002), Ramos (2005), Coraggio (2007) e como bases normativas: Dec. nº 2.208/97, PL nº 6.840/13, MP nº 746/16 e o PL nº 34/16.

Este capítulo foi finalizado com o tópico “A Lei nº 13.415/17: análise de suas implicações para o ensino médio”. Foi discutida a forma não democrática que o Governo Federal utilizou para aprovação da reforma do ensino médio através da MP nº 746/16, não levando em consideração as discussões que já vinham acontecendo desde o PL nº 6.840/13, o que causou controversas no meio acadêmico e por especialistas em políticas públicas.

Para um melhor entendimento, fizemos uma análise do que se discutia sobre o PL nº 6.840/13, a MP nº 746/16 e a redação final que a Lei nº 13.415/17 deu a LDB/96. Visando compreender a polêmica gerada por essa reforma, foi apresentado um contraponto entre os críticos da reforma e o Ministério da Educação (MEC), que implantou a reforma por Medida Provisória, indicando na exposição dos motivos como imprescindível e urgente, devido aos baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

Porém para mostrar as falácias desse argumento, recorreu-se aos dados do MEC e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para essa finalidade, as seguintes obras

foram consultadas: Gauthier (2006), Nascimento (2007), Oliveira (2009) e como bases normativas: PL nº 6.840/13, Res. CNE/CP Nº 2/2015, MP nº 746/16, Lei nº 13.415/17, entidades da sociedade civil entre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2016) e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2016), este último criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

2.2.1 Contextualização histórica: da década de 30 aos anos 90

Shiroma (2000) faz uma análise sobre os debates políticos no início dos anos 1930 e a modernização do Brasil na criação de um novo Estado nacional, centralizador, intervencionista e antiliberal que fez surgir a Revolução de 1930, que via no papel da educação cumprir seu horizonte ideológico.

Para essa autora "as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos" (SHIROMA, 2000, p. 17), ou seja, a reforma da sociedade teria como pressupostos: a) a reforma da educação e do ensino, objetivando o que se propunha para o primeiro governo Vargas, isto é, a importância da "criação de cidadãos com consciência cada vez mais forte da função da escola na questão social" (SHIROMA, 2000, p. 17), b) a educação rural como forma de conter o êxodo rural do campo para as cidades em conjunto com a formação técnico-profissional de trabalhadores, com o intuito de resolver o problema das aglomerações urbanas.

Para implementar essa política educacional, o Governo Provisório cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública conferindo à União exercer o domínio do ensino no país. Essa reforma, segundo Shiroma (2000), apesar de não ter êxito total, cria uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior.

Conforme Shiroma (2000) nos anos 1940, a partir de 1942 o então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Copanema, cria uma série de reformas que ficou

conhecida pelo nome Leis Orgânicas do Ensino⁵ e que foram complementadas pelo seu sucessor Raul Leitão da Cunha. Essas reformas flexibilizaram e ampliaram as reformas ocorridas no Estado Novo.

Apesar de as Leis Orgânicas regularem o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola, regulamenta também o ensino primário e normal que até então era de responsabilidade dos Estados da Federação. Para a autora, mesmo com esse conjunto de Leis Orgânicas e sua legislação complementar, não ocasionou ao sistema educacional uma unidade legislativa esperada, como conclui:

Nem por isso o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (SHIROMA, 2000, p. 27-28).

Com o fim do Estado Novo é promulgada a Constituição democrática de 1946, é a volta da democracia e a promessa de liberdade e direito à educação para todos. Em 1948, uma comissão de especialistas elaborou e enviou ao Congresso Nacional uma proposta sobre os novos rumos da educação brasileira Shiroma (2000). Os debates duraram até 1961 e culmina com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de 1961.

Para Saviani (1999) é possível perceber como a lei aprovada configurou uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda. O autor se refere a uma comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 com a proposta efetiva de privilegiar as instituições privadas de ensino. Fazendo um contraponto a este substitutivo, existe o entendimento de Anísio Teixeira defendendo a ampliação, o desenvolvimento e a legitimação do ensino público brasileiro Shiroma (2000).

Porém, antes da abordagem dos anos 60, se faz necessário fazer uma breve abordagem sobre os manifestos que a antecederam e influenciaram diretamente. O manifesto

⁵ Decretos leis:

1. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial.
2. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) outros decretos se seguiram a este, completando a regulação da matéria.
3. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.
4. Decreto-lei 6.141, de 28 de outubro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.
5. Decretos-leis 8.529 e 8.530 de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
6. Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
7. Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

dos educadores "Mais uma vez convocados", de 1932, e sua reafirmação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que foi criado em 1º de julho de 1959, escrito por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto.

O manifesto “Mais uma vez convocados” afirma que:

Mas a educação pública porque nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos. A ideia de educação pública - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. [...] A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (BOHEMY, 20--)

Resgatando o ideário liberal definido no "Manifesto dos Pioneiros", o "Mais uma vez convocados" se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a "liberdade de ensino", discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica. O manifesto prossegue reafirmando a educação como bem público e dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, *online*)

Ainda sobre a preocupação da relação educação pública e privada, o professor Sepúlveda (2013) no seu artigo “O público e o privado na primeira LDB: a relação entre o San Dantas Tiago e Anísio Teixeira”, fala que o período de tramitação da LDB/61, que vai de 1948 até 1961, coincide com o período conhecido como nacional-desenvolvimentista. Existia um aparente consenso entre os diferentes atores sociais, tais como a Associação Brasileira de Educadores (ABE) que defendia nas assembleias e congressos que a educação e os respectivos recursos públicos das instituições públicas de ensino fossem exclusivamente para escolas públicas. Já a Associação das Escolas Católicas (AEC)⁶ sempre defendeu recursos públicos também para as instituições privadas.

⁶ Existiram várias associações de escolas católicas ao longo da História, todavia, durante os anos 50 do século passado, a AEC era a instituição que se destacava.

Assim, diferentes projetos — “mais uma vez convocados” e o “liberdade de ensino” — mergulhados no ideal nacional-desenvolvimentista, se apresentaram à sociedade, defendidos por importantes personalidades de diversos campos sociais tais como a ABE e a AEC e vários outros segmentos da sociedade.

No artigo “O público e o privado na primeira LDB: a relação entre o San Dantas Tiago e Anísio Teixeira”, o professor Sepúlveda (2013) relata que o tema central da crítica de Teixeira é o obscurantismo do projeto de lei, expresso em sua ambiguidade de interpretação, que resultou em um dualismo não salutar para a educação brasileira: o público e o privado.

O professor conclui que há uma congruência de ideias acerca das questões da educação nacional entre Dantas e Teixeira que é a preocupação com a qualidade e a democratização do ensino e que “a educação possuía um importante papel para o desenvolvimento do país e para a inserção do Brasil no mundo moderno” (SEPÚLVEDA, 2013, p. 210). Assim, os interesses privatistas não poderiam ser hegemônicos dentro da lei, pelo contrário, deveriam servir de auxílio ao papel do poder público.”

Na década de 60, no primeiro mês de 1964, o Presidente João Goulart promulga o Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método Freiriano, cuja finalidade é alfabetizar 5 (cinco) milhões de brasileiros até 1965. Porém, em abril do mesmo ano surge o golpe militar, e extinguindo este plano (SHIROMA, 2000).

A reformas do ensino, a partir do golpe, vinculou-se ao novo regime, qual seja:

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vincula-se aos termos preciosos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA, 2000, p. 33-34).

O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), planejado por economistas, retrata a visão de que a educação deve acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país, formando cidadãos aptos a produzir lucros individuais e sociais (SHIROMA, 2000).

Ao analisar a década de 70, Shiroma (2000), relata que a crise econômica e o regime militar, neste contexto, a educação são inclusas nas políticas sociais com a integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento.

Quanto a legislação educacional, foram implementadas uma série de leis, decretos-leis e pareceres referentes à educação para assegurar uma política educacional orgânica,

nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis.

Shiroma (2000, p. 34), explica que, na exposição dos motivos da Lei nº 5.692 de 1971, o então Ministro Jarbas Passarinho escreve: “em vez de elaborar uma única lei, embora a isso se deva chegar, preferiu-se atuar por aproximações sucessivas com a visão clara da unidade de conjunto” concluindo que foi esta Lei que “introduziu mudanças profundas na estrutura do ensino vigente até então” (SHIROMA, 2000, p. 38).

Em relação a Lei nº 5.692 de 1971 é observada uma das mudanças considerada importante, tida como avanço no que diz respeito a fusão dos antigos cursos primário e ginásio. Com isso instituiu-se a obrigatoriedade escolar entre os 7 e 14 anos e elimina-se o excludente exame de admissão ao ginásio Shiroma (2000).

Em 1985, o regime militar chega ao seu fim e o início de novos tempos com a Nova República. Foi nesse período criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que iniciou a campanha para a municipalização do ensino de 1º grau, representando também expectativas da comunidade acadêmica Shiroma (2000).

Em 1987, começam as discussões em torno de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada apenas em 1996, após muitas manobras políticas, o projeto da LDB acabou não atendendo às expectativas da comunidade acadêmica uma que o governo fez uso de manobras ardis na legislação e alterou seu sentido original e assim a “capacitação dos professores foi traduzida como profissionalização, participação da sociedade civil como articulação empresários e organização não governamental” (SHIROMA, p. 52).

Ramos (2011) lembra que:

O projeto de LDB foi apresentado, em 1988, pelo deputado Octávio Elísio, apenas dois meses após a promulgação da Lei Fundamental. Este documento abrigou as principais reivindicações dos educadores progressistas, teve início a mobilização em torno dessa aprovação (2011, p. 51).

Nos anos seguintes, a qualificação profissional dos trabalhadores ganha papel de destaque no cenário mundial da educação e passa-se a acreditar que o cidadão do século XXI precisava está qualificado para as exigências do mercado. Nesse contexto, a educação passa a ser a peça chave para resolver a questão da competitividade (SHIROMA, 2000).

A elaboração da LDB foi resultado de um longo embate discursivo, que durou cerca de seis anos, entre duas propostas distintas. A primeira proposta conhecida como “Projeto Jorge Hage”, nome do seu relator, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentada

na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC. Essa segunda proposta foi adotada pelo governo federal, outorgando-a com algumas complementações em seu conjunto. (RAMOS, 2011; MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011).

Por fim, a nova LDB, sob a concepção de Saviani (1999), teve origem em projetos oriundos do Poder Executivo e constituem-se um caminho para compreender o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.

No próximo item, foi realizado um estudo do ensino médio nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, mostramos como a LDB anterior organiza o ensino médio em ciclo. Situamos a Lei nº 5.692/71, na vigência de regime militar, que instalou a educação tecnicista para atender aos acordos MEC e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional — *United States Agency for International Development*), bem como a Lei nº 7.044/82 que alterou a lei da educação tecnicista e tornou a formação profissional como optativa ao substituir a “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. Finalizamos o item mostrando a nova estrutura da LDB após as mudanças da Lei nº 13.415/17.

Foi utilizado como referência bibliográfica os autores Veiga (1989), Aranha (1996), Cury (1997), Ghiraldelli (2000), Alves (2002), Rosa (2006), Souza (2008), Rothen (2008), Trevizoli, Vieira e Dallabrida (2013). Base normativa: Constituição de 1934, Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, Resolução do CFE nº 02/72, Parecer do CFE nº 45/72, Lei nº 7.044/82, Lei nº 9.394/96, Lei nº 13.415/17.

2.2.2 O Ensino Médio nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: da Lei nº 4.024/61 a Lei nº 9.394/96

Quando a Lei nº 4.024/61 surgiu, não havia no Brasil um instrumento regulador para a educação, mesmo constando no Art. 5º, inciso I da Constituição de 1934, que é uma norma de eficácia programática⁷, a competência da União de emanar as diretrizes da educação nacional, e no Art. 150, alínea a, de fixar o Plano Nacional de Educação (PNE). No artigo 152, atribui a competência ao Conselho Nacional de Educação (CNE), organizado na forma da lei, de elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e

⁷ Normas constitucionais de eficácia limitada definidoras de princípios institutivos (ou organizatórios, ou organizativos): são aquelas que dependem de lei posterior para dar corpo a institutos jurídicos e aos órgãos ou entidades do Estado previstos na Constituição.

sugerir ao governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos e a distribuição adequada dos fundos especiais. Ressalta-se ainda que a Carta Magna de 1946 indicava a competência da União no seu Art. 5º, inciso XV, alínea d, para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Entre os aspectos a ressaltar na LDB/61, organizada em 120 artigos, evidencia-se a descentralização de competência para Estados e Municípios, através: a) da diminuição do poder centralizador do Ministério de Educação e Cultura (MEC), conferindo maior autonomia aos órgãos no âmbito dos Estados; b) da vinculação de verbas públicas nos gastos com a educação na ordem de 20% do orçamento dos Municípios e 12% do orçamento da União; c) de dispor que as verbas públicas não são exclusivas às instituições públicas de ensino; d) de determinar matrícula compulsória nos quatro anos do ensino primário; e) da formação do docente no que tange o professor primário que deveria ser formado no ensino normal de grau ginásial ou colegial e para o professor de ensino médio, ser formado em nível superior; f) do estabelecimento do ano letivo de 180 dias; g) de tornar facultativo ensino religioso; h) além de regulamentar a existência do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

A LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1961, porém, somente entre os anos de 1962 — no qual o CFE foi instalado — e 1966, esse Conselho assumiu a postura de propor modelos educacionais, mediante a elaboração de doutrinas e jurisprudência ao emitir parecer técnico sobre os temas apresentados à sua análise, compreendendo “Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar o que estava em vigor” (ROTHEN, 2008, p. 455).

A Lei nº 4.024/61, em referência ao ensino médio, constava no art. 34 que seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. A lei não prescreve um currículo fixo e rígido para todo o território nacional e, conforme expresso no Art. 9º, *caput* conjugado com o artigo 35, parágrafos 1º e 2º da referida lei, caberia ao CFE de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (BRASIL, 1961)

E sendo sua atribuição por dispositivo de lei, o CFE elaborou a primeira parte da nova matriz curricular dos cursos e indicou para todos as cinco disciplinas obrigatórias: português, história, geografia, matemática e ciências. Quanto a segunda parte dessa matriz, também composta por disciplinas obrigatórias, foi definida pelos conselhos estaduais, que indicaram: “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho, uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, está apenas no 2º ciclo” (TREVIZOLI, VIEIRA, DALLABRIDA, 2013, p. 8). Os conselhos estaduais anunciaram as disciplinas optativas para serem escolhidas pelos próprios estabelecimentos de ensino de acordo com os interesses e disponibilidade desses:

No ciclo ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, enquanto no colegial eram oferecidas as de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. (SOUZA, 2008, p. 234).

Em referência a organização do sistema de ensino, a oferta educacional foi assim organizada: 1º - Educação Primária: que compreendia a educação pré-primária a qual deveria atender as crianças menores de 7 (sete) anos e o ensino primário que deveria ser ministrado em quatro anos; 2º - A Educação de Grau Médio: que se destinava à formação do adolescente; deveria ser ministrado em dois ciclos. O primeiro correspondia ao ginásial de 4 anos o qual abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, e o segundo ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como, as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica.

Além desses, havia o curso normal voltado para a formação de professores e o 3º – Grau Superior: compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Cabe um esclarecimento quanto a redação dada pela Lei nº 4.024/61, é que além de receberem o nome de ciclos, a citada lei também faz referência ciclo ao ginásial e ciclo ao colegial como cursos secundários: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, art. 34).

A Lei nº 4.024/61 normatizou, em seu artigo 38, inciso I, alíneas “a” e “b”, a duração mínima do período escolar em cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames e de vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

No tocante aos princípios curriculares da educação brasileira, a referida lei indicava que em cada ciclo do ensino médio haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

Considerando a flexibilidade contida na Lei nº 4.024/61, o ensino secundário, tanto o ginásial quanto o colegial, admitiam variedade de currículos, segundo as matérias optativas⁸ que fossem escolhidas pelos estabelecimentos, conforme o Art. 44, no parágrafo primeiro descreve dois ciclos, um ginásial e outro colegial e no parágrafo segundo as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo dentro das necessidades e possibilidades locais.

No tocante ao currículo do ciclo ginásial, eram ministradas nove disciplinas, além das práticas educativas. Em cada série deste ciclo, o currículo era composto com o mínimo de cinco e o máximo de sete disciplinas, das quais uma ou duas deveriam ser optativas e de livre escolha do estabelecimento. No ciclo colegial, nas duas primeiras séries, além das práticas educativas, seriam ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

A terceira série deste ciclo colegial deveria incluir no currículo os aspectos linguísticos, históricos e literários, organizado de forma diversificada visando à preparação para os cursos superiores, compreendendo, no mínimo quatro e, no máximo, seis disciplinas, que poderiam ser ministradas em colégios universitários.

⁸ Em atendimento à Lei, o CFE publicou, em 24 de abril de 1962, a Indicação s/n, contendo orientações para a organização dos quadros curriculares do ensino secundário ginásial e colegial. Para os cursos técnicos e os de formação de professores pré-primário e primário, os currículos deveriam seguir, além das diretrizes da LDB, as instruções e leis especiais atinentes a cada modalidade de curso. (BRASIL, 1962a, Art. 7º, p. 4557). Tal indicação trazia a lista de disciplinas obrigatórias para todos os sistemas do ensino médio secundário, bem como a lista de disciplinas complementares e optativas para o sistema federal de ensino, conforme a seguir:

- Disciplinas obrigatórias para o Ginásial e Colegial: Português (sete séries); História (seis séries); Geografia (cinco séries); Matemática (seis séries); Ciências (sob a forma de iniciação à Ciência, 2 séries, Ciências Físicas sob a forma de e biológicas, 4 séries). O número de séries indicadas constitui o máximo, conforme Parágrafo único do Art. 1º.
- Disciplinas complementares do sistema federal para o Ginásial e Colegial (Apenas uma das opções apresentadas): Desenho e Organização Social e Política Brasileira; Desenho e uma língua estrangeira moderna; uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos; uma língua estrangeira moderna e filosofia (no 2º ciclo).
- Disciplinas de escolha pelos estabelecimentos de ensino (apenas 2 optativas das opções apresentadas, sendo 1 por série):
- Ginásial - Línguas estrangeiras modernas; Música (canto orfeônico); Artes industriais; Técnicas comerciais; Técnicas agrícolas.
- Colegial - Línguas estrangeiras modernas; Grego; Desenho; Mineralogia e geologia; Estudos sociais; Psicologia; Lógica; Literatura; Introdução às artes; Direito usual; Elementos de economia; Noções de contabilidade; Noções de biblioteconomia; Puericultura; Higiene e dietética.
- Práticas Educativas para o Ginásial e Colegial (Educação Física + 1 optativa pela escola): Educação cívica; Educação artística; Educação doméstica; Artes femininas; Artes industriais; outras indicadas pelas escolas.

Na década de 1970, o ensino médio sofreu nova mudança através da Lei nº 5.692/71 que surge na vigência na ditadura militar, regime compreendido entre primeiro de abril de 1964 até quinze de março de 1985, período marcado pelo regime ditatorial, pela supressão de todas as grandes pilstras das democracias modernas, restringindo o direito de voto e a participação popular, reprimindo com violência os movimentos de oposição, alguns pacíficos e orientados pelo ideal democrático.

A Lei nº 5.692/71 fez uma alteração brusca no ensino de segundo grau que passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, incluídas pela Resolução do CFE nº 02/72 e Parecer CFE nº 45/72, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária, recebendo o discente, ao fim do 2º grau, um certificado de habilitação profissional.

No entanto, era necessário formar rapidamente professores para o atendimento desta conjuntura de profissionalização, expressa como necessária à crescente industrialização brasileira. Como solução imediata para suprir essas carências, foram criados os “Cursos de Licenciaturas Curtas” e a atualização de egressos do ensino médio (2º grau) com mais um ano de especialização para desempenhar a função de formadores de mão-de-obra nas chamadas escolas polivalentes (VEIGA, 1989).

Essa compreensão revela uma tendência muito forte no ensino durante a Ditadura Militar no Brasil, que foi, fundamentalmente, a ênfase em uma educação de caráter técnico-funcional preocupada estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo internacional, associado a toda uma política econômica em curso (ROSA, 2006).

Para Aranha (1996), a reestruturação do sistema educacional brasileiro não ocorreu pela determinação do País e sim através de determinações da *United States Agency for International Development* (U.S.A.I.D) em união com militares e tecnocratas brasileiros. Os convênios firmados entre o MEC e a USAID⁹ no período de junho de 1964 até janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O acordo impunha

⁹ Os Acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm, acesso 12 de dez de 2019.

ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, implantada pela Lei nº 5.692/71, foi elaborada por nove integrantes no período de dois meses e teve uma aprovação rápida no Congresso sem espaço para debate nem dentro nem fora do Parlamento.

O relatório apresentado pelo grupo de trabalho foi entregue ao ministro e submetido ao Conselho Federal de Educação, que procedeu algumas alterações, resultando no anteprojeto de lei enviado ao Congresso Nacional. Neste órgão o anteprojeto foi examinado por uma comissão mista de deputados e senadores, que teve a tarefa de enfrentar as 357 emendas apresentadas, muitas delas inócuas ou esdrúxulas. O projeto substitutivo do relator, deputado Aderbal Jurema, foi objeto de uma blindagem, de modo que obteve aprovação na Câmara sem alterações, o que o dispensou de passar pelo Senado (SAVIANI, 2012, p. 114-117).

Neste período o país vivia o período mais duro do regime e o Legislativo que havia sido fechado pelo AI-5 em 1968 e reaberto apenas no ano seguinte, estava ceifado por cassações de mandatos. Em 40 dias, foi analisado por uma comissão mista (que tinha 18 parlamentares da Arena, o partido do governo, e apenas 4 do MDB, o partido da oposição) e encaminhado para votação em sessão conjunta do Senado e da Câmara. A discussão e a votação no Plenário do Congresso Nacional ocorreram em um único dia, em julho de 1971 conforme artigo “Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971” (BELTRÃO, 2017) da agência Senado (2017).

A Lei nº 5.692/71, denominada Lei de diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação desta lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico fundiram-se. As escolas públicas e privadas passaram oferecer cursos profissionais, destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as diversas atividades econômicas. Os cursos propedêuticos, colegial (clássico e científico) deixaram de ser ofertados.

Cunha (2014) em seu artigo “Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura” (CUNHA, 2014) ressalta que a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições. Tais manifestações de desagrado após a promulgação da Lei foram fomentadas pelos proprietários e diretores de escolas privadas de 2º grau. As menções indicavam o caráter pragmatista da profissionalização compulsória incutido na referida Lei. A rejeição se deu também por parte dos alunos que não receberam passivamente

as mudanças ocorridas no 2º grau, devido a compulsória profissionalização, considerando que a introdução disciplinas profissionalizantes diminuía as que lhes interessavam para os exames vestibulares.

Segundo o discurso do governo, a compulsória profissionalização concebida na Lei nº 5.692/71, tinha por finalidade atender às necessidades advindas do crescimento da indústria, fruto de influência do capital estrangeiro, o que condicionou a oferta das habilitações profissionais às necessidades do mercado de trabalho, conforme expresso no seu art. 5º, §2º, quando se reporta que a parte de formação especial de currículo no ensino médio teria o objetivo de habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Os argumentos para implantação da reforma educacional eram justificados pelo governo, pelo acelerado crescimento econômico no Brasil, que nesta época vivia o milagre econômico, com a acelerada industrialização, perspectiva de crescimento e consequente necessidade de trabalhadores qualificados, sendo este o argumento do governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici ao conceber a reforma do ensino. Assim, a educação no Brasil voltou-se à formação de mão-de-obra especializada em curto prazo de tempo, com destino ao mercado em expansão.

Diante do contexto político-econômico na qual o país estava mergulhando, sob o comando dos militares, fazia-se necessário tomar medidas de maior racionalidade, reestruturando todos os níveis de ensino, o que só seria possível através da constituição de um novo sistema educacional, capaz de diminuir a demanda pelo ensino superior e substituir o caráter acadêmico pela formação profissional ainda no segundo grau (AGÊNCIA SENADO, 2017).

Na mensagem do então presidente ao Congresso Nacional em 1970, podemos observar a ênfase à formação de mão-de-obra:

A desconexão entre os diversos graus de ensino; a alarmante evasão do ensino primário e, nele, a repetência em taxa muito alta; a falta de planificação da oferta; a seletividade antidemocrática, sobretudo do ensino médio [...] O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa de mão - de - obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos. Com vistas à melhor produtividade do ensino, já está pronto o estudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual ensino médio, de modo a criar-se o conceito de educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os Conselhos Estaduais de Educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a

nova sistemática do ensino fundamental. Neste os ginásios, orientados para o trabalho, desempenharão papel de relevo no despertar das vocações. Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul, em Minas Gerias, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. O outro convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) abrange 29,5 e cobre os estados do Pará, Sergipe, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal, no total de 50 ginásios, com o mesmo objetivo. (MÉDICI, 1987, p. 406).

Nesse contexto, o aluno tornava-se o principal alvo do governo para suprir às necessidades relativas às perspectivas da economia brasileira (GHIRALDELLI, 2000).

O exposto acima deixa explícito a força economicista do capital estrangeiro na educação brasileira. Gentili e Silva (1996) afirmam que a função da educação neoliberal é “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (p. 12).

A Lei nº 5.692/71 foi posteriormente alterada pela Lei nº 7.044/82. Esta lei propunha em sua essência, a eliminação da profissionalização compulsória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação propedêutica¹⁰, a nível de 2º grau. Neste sentido, a alteração atendia às reivindicações das classes economicamente favorecidas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo.

A Lei nº 7.044/82 ao tornar a formação profissional optativa devolve ao ensino de 2º grau a possibilidade de acesso ao ensino superior, em seu Art. 1º, substituiu a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Por sua vez, os currículos não eram mais obrigados a reservar parte da carga horária para a profissionalização.

Ainda nos anos 80, antes da promulgação da Constituição de 1988, as discussões entres os educadores exigiam a democratização da sociedade e da escola pública brasileira. Segundo Cury (1997) foram criadas duas frentes dos movimentos docentes em relação à educação pública brasileira: uma que exigia a democratização escolar, entendida enquanto expansão das vagas, qualidade do ensino, gratuidade e financiamento público da educação, e outra que “[...] acentuava tanto a valorização do trabalho docente em novas estruturas internas das redes escolares, quanto a qualificação dos sujeitos do ato pedagógico” (CURY, 1997, p. 199).

No final dos anos 80, mais precisamente no ano de 1988, o texto da nova Carta Magna marca a redemocratização do país depois de 20 anos de ditadura militar, trazendo transformações políticas, econômicas e sociais, a qual determina em seu artigo 205 que a educação é direitos de todos, bem como, dever do Estado e da família, o que indica a

¹⁰ Trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação, etc. É o que provê ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos.

necessária colaboração da família, através da promoção e do incentivo, no processo educativo. As finalidades educacionais descritas no art. 205 do texto constitucional, quais sejam, exercício da cidadania, qualificação para o mercado de trabalho e pleno desenvolvimento, visa garantir o resgate da dignidade.

Por fim, após o país sinalizar para uma nova LDB/96, conforme Alves (2002), a lei aprovada é o cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90. Esse programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais sistemática e incisiva no governo de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso.

Após essa contextualização, será apresentada a estrutura da nova LDB – 9.394/1996, composta de 92 artigos, estando organizados em nove títulos, cinco capítulos e cinco seções, os quais definem os marcos legais da educação brasileira em todas as etapas e modalidade. Contudo, o nosso objeto de estudo está centrado na reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 que modificou a LDB/96, nesta lei vamos estudar o Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo II, intitulado “Da Educação Básica” e Seções I “Das Disposições Gerais” e IV “Do Ensino Médio”, foco deste trabalho.

Os artigos, incisos e parágrafos em análise serão: Art. 24, I, § 1º e § 2º; Art. 26, § 10; Art. 36 *caput*, I, II, III, IV, V e § 3º, § 5º, § 6º, I e II, § 7º, § 8º, § 9º, § 10, § 11 I, II, III, IV, V, VI, e § 12 e incluiu o Art. 35-A, que foram modificados pela reforma do novo ensino médio.

A seção I expõe o que se entende por essa etapa da educação e sua duração. Com base nos artigos que circundam a seção IV, o ensino médio tem por finalidade a formação do cidadão, preparando-o para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2017)

Em referência a organização do ensino, o texto apresenta na Seção I, Art. 24, I a carga horária mínima anual 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. (BRASIL, 2017)

No tocante ao parágrafo 1º, a carga mínima anual deverá ser ampliada progressivamente, 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 março de 2017. (BRASIL, 2017)

No parágrafo 2º, que os sistemas de ensino irão dispor sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 2017)

Art. 26, §10, que torna obrigatório a aprovação do CNE e homologação MEC a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNCC. (BRASIL, 2017)

Esta seção IV que se refere ao ensino médio foi bastante modificada pela Lei nº 13.415, de 2017, nela foi incluído um novo artigo 35-A e modifica totalmente o artigo 36 da LDB/96. (BRASIL, 2017)

O novo artigo 35-A no seu *caput* vincula a BNCC aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio em conformidade com as diretrizes do CNE 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. (BRASIL, 2017)

O Art. 35-A está composto por 8 parágrafos que trata dos seguintes assuntos:

O parágrafo primeiro fala da parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26¹¹ definida em cada sistema de ensino, e que deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017)

O parágrafo segundo traz a obrigatoriedade dos estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia na BNCC referente ao ensino médio. (BRASIL, 2017)

O terceiro parágrafo torna obrigatório nos três anos do ensino médio o ensino da língua portuguesa e da matemática, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017)

No quarto parágrafo enfatiza que o estudo da língua inglesa será obrigatório, porém em caráter optativo poderão os currículos ofertar outras línguas estrangeiras preferencialmente o espanhol, isso de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

O quinto parágrafo limita a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

O parágrafo sexto dar a União competência para estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, os quais serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC. (BRASIL, 2017)

¹¹ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017)

O sétimo parágrafo trata do projeto de vida para preparar o aluno para a possibilidade, conceber o que está por vir, ou seja, 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)

O oitavo e último parágrafo desse novo artigo trata dos conteúdos, das metodologias e as formas de avaliação processual e formativa que 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, e tem dois incisos, o primeiro trata do “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e o segundo do “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. (BRASIL, 2017)

O art. 36 também da seção IV que trata do ensino médio, foi totalmente modificado pela reforma do ensino médio. No seu *caput* diz que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dando ênfase a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Com isso, em paralelo ao currículo comum, as escolas passarão a oferecer itinerários formativos, que podem aprofundar os conteúdos e as práticas de uma área do conhecimento, ou até mesmo uma junção das duas possibilidades com um itinerário integrado conforme figura abaixo:



Destaca-se que as redes e os sistemas de ensino terão autonomia para definir quais itinerários deverão ser ofertados. Quanto aos alunos, com a orientação das escolas, deverão escolher pelo menos um itinerário formativo com que se identificam para aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos. Ou seja, o objetivo é fortalecer o protagonismo do aluno e ampliar as ações voltadas à construção do seu projeto de vida, e assim melhorar a sua preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mundo do trabalho.

Os parágrafos existentes neste artigo foram todos modificados e outros foram acrescentados.

O parágrafo primeiro trata da organização das áreas de que trata o caput do Art. 36 e das respectivas competências e habilidades que será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

O parágrafo terceiro fala do itinerário formativo integrado que a critério dos sistemas de ensino, podem ser combinados com mais de uma área de conhecimento ou uma área de conhecimento e uma formação técnica e profissional. Este parágrafo dá a possibilidade ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo. Desde que haja disponibilidade de vagas na rede. (BRASIL, 2017)

O parágrafo sexto fala da oferta de formação com ênfase técnica e profissional que a 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”. (BRASIL, 2017)

O parágrafo sétimo trata das formações experimentais referente ao quinto itinerário - formação técnica e profissional - em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo CEE que 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. (BRASIL, 2017)

O parágrafo oitavo dá a possibilidade da própria instituição de ensino ou em parceria com outras instituições ofertar o itinerário de formação técnica e profissional desde que aprovada previamente pelo CEE, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

O parágrafo nono dá as instituições de ensino a competência para emitirem certificados 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. (BRASIL, 2017)

O parágrafo décimo diz que além das formas de organização previstas no art. 23 — que trata da educação básica —, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 2017)

O parágrafo décimo primeiro diz que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, desde que haja as seguintes formas de comprovação que constam nos incisos I aos VI¹² desse parágrafo:

O parágrafo décimo segundo atribui as escolas dever de orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput* de artigo¹³. (BRASIL, 2017)

No próximo item será abordada a importância dos organismos internacionais nas políticas educacionais do Brasil, em especial o FMI e o Banco Mundial, porém abriu-se espaço para falar sobre o neoliberalismo para que o leitor possa entender a importância da influência dessas organizações nas políticas educacionais brasileiras. Para finalizar o tópico será analisado o processo pelo qual passou a aprovação da reforma do novo ensino médio, desde o Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 e a Medida Provisória nº 746/2016. Como apoio literário foi consultado: Romanelli (1978), Gentil (1996), Leher (1999), Lima e Filho (2002), Ramos (2005), Coraggio (2007), Frigotto (2016) e como base normativa: Dec. nº 63.914/1968, Res. Nº 925/1970, Dec. Nº 2.208/1997.

2.2.3 As interferências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras: o Projeto de Lei nº 6.840/ 2013 e a Medida Provisória nº 746/2016

Antes da abordagem sobre os organismos internacionais¹⁴, em especial o FMI e o Banco Mundial, cabe fazer uma explanação sobre o neoliberalismo, para uma melhor compreensão da influência desses organismos nas políticas educacionais.

¹² 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. (BRASIL, 2017)

¹³ 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: [...] (BRASIL, 2017)

Marrach (1996) faz uma diferenciação entre o liberalismo que tem por base o indivíduo, enquanto o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Gentili (1996) em seu artigo “Neoliberalismo e educação: manual do usuário” explica o êxito do neoliberalismo:

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifestam claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996, p. 1).

Para o autor, há uma lógica dos neoliberais para atingir o objetivo político de democratizar a escola, e essa se passa pela necessidade de uma grande reforma administrativa do sistema escolar. Para isso, deve-se introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996).

Nesse sentido, o argumento utilizado é a ausência da qualidade nas escolas, na qualificação dos professores e no uso dos recursos destinados à educação.

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 4).

Na visão dos neoliberais, a crise nos sistemas de ensino existe devido a ineficiência do Estado ao gerir as políticas públicas. Para esses, o principal responsável pela crise educacional são os professores ou os seus sindicatos que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade; culpabilizando os sujeitos de suas condições de fracasso ou de êxito (GENTILI, 1996).

Na perspectiva neoliberal, isto acontece porque a crise educacional não se reduz apenas à existência de um certo modelo de Estado, nem ao caráter supostamente

¹⁴ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

corporativo das entidades sindicais. O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise. e é culpado na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. (Gentili, 1996, p.6)

Nesse entendimento, aponta a competitividade como caminho para possibilitar o acesso dos que se saem melhor na disputa pelos espaços e pelo sucesso, transferindo aos sujeitos e as instituições a responsabilidade sobre seus sucessos ou insucessos.

Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo etc. (GENTILI, 1996, p. 6).

Nesse contexto, para os neoliberais trata-se de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais, como também da falsa promessa que há uma igualdade de condições para todos os cidadãos, quando na verdade só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores empreendedores (GENTILI, 1996).

Para Anderson (1995, p. 1) o neoliberalismo surge como:

[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar. [...]. Nessa acepção, o papel do estado é o de um [...] Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (ANDERSON, 1995, p. 2).

Para Cruz (2003), há por meio das agências multilaterais, como o Banco Mundial, um alinhamento ao projeto neoliberal em relação à reestruturação econômica de países subdesenvolvidos, principalmente, os da América Latina, porque necessitariam de intervenção na organização política e econômica objetivando os “interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à abertura comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade” (CRUZ, 2003, p. 51).

É nesse contexto em que surge o Banco do Mundial com forte influência nas políticas educacionais nos países latino-americanos que se submetem aos acordos firmados com ele.

O Banco Mundial criado em 1944, a partir da Conferência realizada na cidade de *Bretton Woods (EUA)*, ocorrida no mesmo ano, com o objetivo de reconstruir a economia europeia destruída pelo pós-guerra, a partir de 1945. Composto por 186 países membros, dos quais cinco são líderes: Alemanha, Estados Unidos, França Japão e Reino Unido. Os Estados Unidos possuem o poder de veto e a presidência do Banco, desde a fundação até os dias de hoje. Atualmente o presidente de BM é David Malpass que assumiu em 2019. Cabe lembrar que tradicionalmente o presidente desta instituição é um cidadão norte-americano, apenas na gestão 1995-2005 um australiano, James Wolfensohn, que se naturalizou antes de assumiu o cargo. (WIKIPÉDIA, 20--)

A proposta inicial do BM era oferecer empréstimos, a juros baixos, aos países afligidos pela guerra. No entanto, a partir do final da década de 1960, de acordo com Leher (1999), o banco altera sua política de ação, ou seja, passa a exercer grande influência não só nos rumos do desenvolvimento mundial com grande volume de empréstimos mas também com carácter estratégico no desempenho no processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento influenciando nas suas políticas de ajuste estrutural. E continua Leher (1999 *apud* JUNIOR e MAUÉS, 2014), o BM tem funcionado como Ministério da Educação nos países periféricos¹⁵.

A relação do BM com as políticas educacionais brasileira data de 1946, quando houve o convênio MEC e a agência do Instituto Argentino de Executivos de Finanças (IAEF). Esse programa de cooperação contava com o financiamento misto, e deu origem à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Mas foi após a reunião da Aliança para o Progresso que os EUA, através da USAID, intensificaram sua participação na ajuda aos países da América Latina e dentre eles, o Brasil. O convênio assinado em 31 de março de 1965 entre o MEC, USAID e CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso), fez parte deste contexto e visava a melhoria do ensino médio, dando origem a reforma no Brasil, entre os quais constava o projeto dos Ginásios Polivalentes (GPEs)¹⁶ (MOREIRA, 1968).

Em 30 de Dezembro de 1966, mediante termo aditivo, o acordo MEC–INEP–CONTAP–USAID, se expressa pela primeira vez entre seus objetivos “o de elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior,

¹⁵ Países periféricos são países subdesenvolvidos e sua economia é primitiva baseada na agropecuária e exportação de matéria prima. Por isso dependem dos países centrais que tem maior influência econômica, cultural, político. (PENA, 20--)

¹⁶ É a escola polivalente, aqui chamada de Ginásios Polivalentes (GPEs): interferência direta do americanismo na educação brasileira. As circunstâncias históricas dos GPEs eram as mesmas da Lei n. 5.692, de 1971. (BITTENCOURT JÚNIOR; PEDROSA, [2015])

envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento brasileiro” (ROMANELLI, 1978, p. 213). Essa assessoria aparece em vários contratos e convênios, se tornando permanente, como no caso da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM).

Romanelli (1978) relata que os objetivos da EPEM era expandir e planificar todas as áreas de ensino primário e médio. Vários estados brasileiros foram assessorados pela EPEM durante dois anos. Nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, além do assessoramento, foram implantados EPEMs locais.

Em 1968, foi firmado outro convênio entre o MEC e a USAID para supervisionar e programar a execução da parte estrutural, quantitativa e aperfeiçoamento do programa da EPEM. Deste acordo foi constituído o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) aprovado pelo Decreto Federal nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, que tinha por objetivo incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, tendo sido revogado pelo Decreto Federal nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972, cujo objetivo principal era aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil.

Para tal, caberia a EPEM à incumbência de planejar uma escola, referenciando-se nas *High Schools* norte-americanas, além de responsabilizar-se, também, pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais deste novo modelo de escola que se planejava – A Escola Polivalente. Já o artigo 5º do Decreto nº 70.067/72 indicava que o PREMEM contaria com recursos orçamentários federais, estaduais e extra orçamentários de fontes internas e externas (ROMANELLI, 1978).

Em sua essência, a proposta dos Ginásios Polivalentes (GPEs) era de uma escola única, baseada num modelo de escola vocacional. Era única por oferecer o ensino geral ao lado de disciplinas de cunho profissional. Era vocacional por fundamentar nas disciplinas uma abordagem de introdução ao mundo do trabalho, sem buscar uma profissionalização fim e ao mesmo tempo permitir uma continuidade dos estudos. Aspectos práticos da educação norte americana encontram-se determinados nas diretrizes do Ginásio Polivalente (ROMANELLI, 1978). Quanto ao currículo dos GPEs na Resolução nº 925/1970, há a determinação do currículo como algo dinâmico¹⁷, sendo avaliado anualmente através dos resultados de aprendizado dos alunos.

¹⁷ O currículo dos GPEs contemplava disciplinas que objetivavam harmonizar o desenvolvimento intelectual e o potencial para o trabalho. A Resolução ALMG 925/1970 determinava como diretriz que o currículo dos GPEs devesse estar sempre atualizado e ter real significado para a vida presente e futura do estudante. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2019).

A educação, de acordo com Coraggio (2007, p. 97), busca “assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores dos processos produtivos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão”. Para o autor, esse modelo é preocupante tendo em vista os vícios intrínsecos que comprometem a validade científica das propostas apresentadas pelo BM procurando os meios e as políticas de ajustes necessários para tal finalidade. Há uma ideologia fortemente sustentada pela influência da concepção neoliberal iniciada na década de 1960 e aprofundada na década de 1980, como modelo hegemônico de sociedade.

Os anos 90 foram marcados por transformações no âmbito social, econômico e político. O conjunto de políticas sociais, inclusive na área educacional, foi adaptado em um plano mais amplo no processo de acumulação de capital em nível mundial, de adequação das economias nacionais e locais às demandas da economia global. Nesse período, as políticas educacionais foram vinculadas a lógica econômica e a interferência externa, em financiamentos e suas condicionalidades, tais como descentralização da gestão, intervenção do Estado, flexibilização e incentivo à privatização, em alinhamento à ordenação econômica internacional (RAMOS, 2005).

Neste contexto, a educação é adaptada e condicionada às intervenções de âmbito internacional e passou a ser considerada decisiva no processo de competitividade entre os países, com intensa intervenção de agências multilaterais. Naquela época, a interferência dessas agências multilaterais quanto às políticas educacionais locais intensificou-se de forma a transformar projeto educacional desses países visando a um verdadeiro processo de ajustamento da educação às necessidades e regras do mercado. Para Ramos:

Uma aliança entre os organismos internacionais e o poder local difundiu a ideologia de que os indivíduos, os setores sociais e os países devem-se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado. Incorporando uma preocupação com a estabilidade social, [...] a ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos (RAMOS, 2005, p. 32).

Como parte da aliança entre a organizações internacionais e o poder local, o BM atribuiu à educação brasileira características econômicas fundamentadas em indicadores financeiros, considerando fortemente a relação custo-benefício. Sendo assim, elaborou ações visando à consecução de suas políticas, a retração do papel do Estado e a redução dos gastos com o ensino. Essas ações tornaram-se decisivas para o alcance desses objetivos (RAMOS, 2005).

Logo, foi imposta à educação brasileira a lógica neoliberal da eficiência, da funcionalidade, da racionalização na aplicação dos recursos, da gestão desempenhada por meio de métodos empresariais, descaracterizando assim a condição de direito público em favor da ideia de serviço a ser oferecido à população (RAMOS, 2005).

Com isso, foram introduzidas no país as reformas educacionais que seriam indispensáveis à empregabilidade e à competitividade entre os países, num contexto de aprofundamento do desemprego, do subemprego e da exclusão social, o que, para Lima Filho (2002, p. 75), teve como finalidade “[...] a ocultação, tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, quanto dos interesses dos países centrais”.

O Pronatec representou já influenciava as políticas voltadas à educação no mundo. No caso do Brasil, o governo Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994) fizeram algumas reformas orientadas pelo modelo neoliberal e o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) manteve essas políticas sob a imposição do BM tais como a reforma da educação Profissional e a criação, em 1997, do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) visando expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país.

A década de 1990 marca, definitivamente, o caráter das orientações neoliberais nas reformas educacionais brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996, tratou de esquartejar ainda mais a histórica dicotomia educativa capitalista, considerando que este texto legal deixa claro no Art. 36 “a”, que o Estado está desobrigado de ofertar o ensino profissionalizante. Já o Art. 40º escreve o seguinte: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Com as alterações introduzidas pela Lei 11.741/2008 o texto passa a figurar com a seguinte redação:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 2008)

O dispositivo que regulamentaria a LDB veio por meio do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, quatro meses depois de ser promulgada a LDB, sendo um ninho a ser explorado pelo setor privado.

Segundo interpreta Pereira (2015), a linguagem utilizada na LDB não é desinteressada, pois quando o texto escreve que a educação dos trabalhadores deve se dar “em cooperação com instituições profissionais especializadas em educação profissional”, e, assim o decreto concretiza o indicado na LDB, abrindo à iniciativa privada este ninho de mercado, o que atende plenamente aos dois objetivos da orientação neoliberal, ou seja: o governa se isentaria de custear a formação técnica científica articulada ao ensino médio, ou seja cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los, e por outro lado ceder espaço para que a venda da educação ao empresariado, fazendo com que este possa lucra com a educação do trabalhador, o que na lógica política denomina-se de Estado mínimo¹⁸.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), nas gestões de Lula e Dilma, mesmo não abandonando as políticas neoliberais, fizeram algumas ações que caminhavam na direção de um novo modelo educacional tais como a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O Pronatec representou um esforço de oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) voltados prioritariamente para estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes egressos de ensino médio de escolas da rede pública.

É sobre essa orientação neoliberal, que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e a Medida Provisória nº 746/16 foram elaborados. O PL nº 6.840/2013 e o Substitutivo da comissão especial da Câmara dos Deputados, institui a jornada em tempo integral no Ensino Médio e propõe alteração de alguns artigos da LDB/96. Entre as mudanças podemos citar o Art. 24 do PL que fixa a carga horária mínima anual de 1400h no Ensino Médio, já o Substitutivo altera para “deverá ser progressivamente ampliada no ensino médio para mil e quatrocentas horas, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2013). O que muda no Substitutivo é que abre a possibilidade de progressão gradativa das 1400h.

No Art. 36, §1º do PL dispõe que “a base nacional comum dos currículos de ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios [...] uma língua

¹⁸ Para a lógica neoliberal, o dinheiro público deve ser gasto sim com as necessidades sociais, mas desde que este recurso tenha como destino os bolsos dos empresários. O Decreto nº 2.208/07 fortaleceu a instauração de espaços privados com finalidades de vender cursos voltados para a qualificação e requalificação do trabalhador. Em alguns casos, com o aporte do Estado, visto que foi criado o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador (PLANFOR) e ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ambos, embora com distinções, são alinhados ao decreto em referência.

estrangeira moderna” (BRASIL, 2013). Já o Substitutivo dispõe que “os currículos do ensino médio incluirão uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda de caráter optativo” (BRASIL, 2014).

Outro assunto tratado pelo PL são os temas transversais, dispondo que “serão incluídos temas transversais no ensino médio” (BRASIL, 2013), mostrando a relação de quais seriam eles, enquanto o Substitutivo não faz menção aos mesmos. Um dos temas transversais de que o PL trata é o empreendedorismo. Esse tema é inserido, como proposição dos organismos internacionais, nas políticas educativas buscando integrá-lo “a educação para o empreendedorismo como estratégia para enfrentar a questão da empregabilidade” (SILVA; CÁRIA, 2015, p. 4570), atendendo a lógica de seleção e de competitividade e preparando os alunos como futuro trabalhadores, moldando-os aos interesses do mercado:

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que ele necessita (FRIGOTTO, 2016, p.220).

Silva e Cárias (2015, p. 4571) esclarecem que apesar de polêmicas em torno da inclusão da temática empreendedorismo no âmbito da políticas curriculares educacionais, principalmente para o ensino médio, há quem o defenda, citando Dornelas (2014) como um desses autores e estudioso da temática para o enfrentamento da evasão e preparação para o mercado de trabalho, sendo visto como uma ferramenta importante em um cenário econômico de evolução e transformação cada vez mais rápida e acelerada.

Após o Projeto de Lei nº 6.840/13 são elaborados a MP nº 746/2016, de iniciativa do Ministério da Educação; e o PL nº 34/2016 da Câmara dos Deputados fruto da análise da MP nº 746 pela Comissão Mista do Congresso Nacional.

A MP nº 746/2016 em seu artigo primeiro fez uma modificação no art. 24 da Lei nº 9.394/96 tendo um único parágrafo que dispõe “a carga horária mínima anual deverá ser progressivamente ampliada para o ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2016a). Já o PL nº 34/2016 em seu artigo primeiro também no artigo 24 da Lei nº 9.394/96 cria o parágrafo 1º diz que “a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais¹⁹ de carga horária a partir da publicação desta lei, seja, a intenção é ampliar progressivamente.

¹⁹O Programa Ensino Médio Inovador (2009) já propunha a ampliação para mil horas.

Cabe Lembrar que essa carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser exceder a 1800h do total da carga horária do ensino médio que é 3000h, e quanto as outras 1200h serão destinadas ao conteúdo e às práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos, que são outra novidade da Reforma do Ensino Médio. Com isso o PL estipula um prazo para os sistemas de ensino implementarem a nova carga horária, das 800h para 1.400h no período de 5 anos, enquanto a MP não faz nenhuma referência temporal.

Em relação aos profissionais da educação, será possível a contratação de professor por notório saber. A MP no Art. 1º, no Art. 61 da LDB/96 faz a seguinte alteração:

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 (BRASIL, 2016a).

Enquanto o Projeto de Lei de Conversão no Art. 6º, alterado este Art. 61 da LDB/96 para:

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 tenha atuado.

V – Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2016b).

No próximo tópico será realizada uma análise da redação final dada a Lei nº 13.415/17, alterando a LDB/96. Nessa discussão, em contraponto aos argumentos do MEC que defendem e impulsionam a reforma do ensino médio, buscou-se opiniões da sociedade civil organizada como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM) e autores como Canan (2016), Ramos e Frigotto (2017) dentre outros.

2.2.4 Lei nº 13.415/17: análise de suas implicações para o ensino médio

A Lei nº 13.415/17 traz algumas implicações sobre o novo ensino médio tais como modificação de algumas metas do PNE; flexibilização do currículo; formação dos professores entre outras.

Cabe lembrar, como já exposto em tópicos anteriores, ao falarmos da influência do BM nas políticas educacionais brasileira, identificamos que essa reforma do Ensino Médio encerra sua adequação ao mercado e atendimento às exigências políticas do BM. Essa perspectiva se repete, na atualidade, na Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 considerando que a reforma acatou o comando de organizações internacionais como o BM e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), expresso no item 18 da Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.

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 (BRASIL, 2016).

Segundo Canan (2016) as reformas no campo da educação foram se constituindo ignorando a trajetória de reflexões e discussões dos educadores e suas entidades, o que acabou por consolidar um projeto afinado com os princípios neoliberais cujo foco central foi a desobrigação do Estado de suas responsabilidades ao mesmo tempo em que pactuou com o aligeiramento e o barateamento da formação das novas gerações. Nesse cenário, há um alinhamento com o discurso neoliberal no que diz respeito a necessidade de mudança na educação para o crescimento do País.

A reforma do ensino médio foi aprovada, apesar das controversas entre professores e especialistas em políticas públicas, por Medida Provisória (MP):

A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei” (BRASIL, 2017).

A ausência do diálogo — já que fora aprovada por MP —, fez com que a sociedade não tivesse condições de conhecer e de analisar o verdadeiro teor do projeto, talvez porque foi aplicada com a grande campanha de *Marketing* pelo Governo Federal na mídia.

Ramos e Frigotto (2017, p. 29-30) fazem críticas a norma jurídica utilizada pelo Poder Executivo para implementar a reforma do ensino médio por MP.

As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado. A contrarreforma deflagrada de forma autoritária por Medida Provisória que altera dispositivos Constitucionais e da LDB em vigor (MP 746/2016), transformada em Lei (13.415/2017).

Outra instituição que se apresentou contrária à implantação da reforma, foi a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que fez um alerta em nota à falta de diálogo do Governo Michel Temer desde a publicação da Medida Provisória nº 746/2016.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdo de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas (ANPED, 2016).

Como visualizamos são alterações que ferem a identidade do ensino médio e a autonomia das instituições de ensino e de formação docente, modificando a LDB/96. Com a redação original da MP nº 746/2016 e com a redação final da Lei nº 13.415/2017, é possível notar que as mudanças implementadas, por meio da reforma do ensino médio, trarão impactos nas metas educacionais básicas estabelecidas pelo PNE 2014/2024, como no caso das metas três²⁰ e seis²¹, na medida em que não ataca as verdadeiras causas da crise do ensino médio, tais como a carência de infraestrutura em recursos físicos e humanos das escolas. Ademais, afronta a meta quinze²², relativa à capacitação e valorização da carreira docente, ao relativizar o conceito de profissional da educação.

Um grupo de pesquisa da USP²³ publicou um artigo descrevendo os aspectos mais problemáticos da reforma e entre algumas das críticas deste grupo temos:

[...] um primeiro aspecto a se considerar quanto a consequências da aplicação da reforma aprovada via MP é que, apesar de se propagar que os alunos poderão escolher qualquer um dos cinco itinerários, quem vai estabelecer qual ou quais

²⁰ Ensino Médio: Até 2016, o atendimento escolar deve ser universalizado para toda a população de 15 a 17 anos. A meta é também elevar, até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

²¹ Educação integral: Até o fim da vigência do PNE, oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

²² Formação de professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

²³ A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer? O Grupo de Trabalho de Política Educacional da USP é formado pelos professores(as) Carmen Sylvia Vidigal Moraes, César Minto, Eduardo Donizeti Giroto, Ivã Gurgel, João Zanetic, Lighia B. Horodynski-Matsushigue, Lisete Regina Gomes Arelaro, Otaviano Helene e Rubens Barbosa de Camargo. USP10/03/2017; (GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL – USP, 2017).

itinerários de fato estarão disponíveis são os sistemas de ensino que, em função da Emenda Constitucional 95/2016, não poderão aumentar custos de pessoal. Assim, as escolas poderão ter só uma opção, em função da existência (ou não) de professores efetivos (USP, 2017, p. 3).

Ou seja, devido a restrição do teto dos gastos nas políticas de educação, o Estado não poderá promover qualidade social de educação, o que deverá ficar a cargo da iniciativa privada oferecer os 5 (cinco) itinerários formativos — Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação Técnica e Profissional. Lembrando que todas as escolas do sistema educacional não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio entende que o Ensino Médio como educação de base e sendo este a última etapa da educação básica, deverá assegurar ao cidadão e cidadãs o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade.

Neste sentido, a organização do currículo do ensino médio com ênfases de escolha contrária aos princípios da Constituição Federal e da LDB que visa assegurar o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito, indicando que a negação de uma formação básica igualitária, resultará em desigualdades de oportunidades educacionais, já que caberá as instituições educacionais decidir os itinerários que serão ofertados, conforme consta no manifesto “não ao esfacelamento do Ensino Médio” (RUDNITZKI, 2016).

O fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados. (MNEM, 2016, p. 1).

O grupo de pesquisa da USP alerta para mudança na compreensão de currículo direcionado ao processo de formação na educação básica, pois retira as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia:

Uma segunda questão, e esta altera bastante a concepção de currículo de formação básica dos jovens, é que Educação Física, Sociologia, Filosofia e Arte são propostas como "estudos e práticas". Ou seja, seus conteúdos poderão ser ensinados e diluídos em outras disciplinas e não mais como componentes curriculares (USP, 2017, p. 4).

A LDB/96 citava explicitamente as disciplinas de Português, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio. Na versão

original enviada pelo governo, a MP mudou isso, e retirou do texto as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, determinando que somente matemática e português sejam disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos, tornando também obrigatório o ensino de Inglês como língua estrangeira.

Durante a tramitação no Congresso, porém, os parlamentares revisaram parcialmente a retirada da citação direta à Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias. Uma emenda parlamentar do Senado Federal definiu que todas essas matérias devem ter “estudos e práticas” incluídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, os conteúdos destas disciplinas poderão ser ministrados e diluídos em outras disciplinas porém não como componentes curriculares como determinava a LDB/96 no seu art. 36, IV antes da reforma.

Para o grupo de pesquisa da USP um dos aspectos problemáticos da reforma se apresenta na proposição da formação técnica e profissional, situando-a na perspectiva reducionista dentro da concepção do itinerário formativo:

Um terceiro aspecto – grave nas suas consequências – é que a proposta retoma uma visão reducionista no itinerário formativo "formação técnica e profissional" como opção dual dentro do ensino médio. O itinerário V - "formação técnica e profissional" - poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado e o sistema de ensino se servirá de recurso público do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Especificamente para este itinerário não há exigência de professores formados, pois aqueles que atestarem notório saber em qualquer habilitação técnica poderão receber certificado para o exercício da docência (USP, 2017, p.4).

Nesse sentido, se verifica uma fragilização ao princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, porque permite a mercantilização do ensino público através do estabelecimento de possibilidades para parcerias público-privadas, uma vez que na MP os recursos do FUNDEB poderão ser utilizados para financiar oferta de serviços educacionais por agentes não públicos.

A atual reforma do ensino traz consigo um conjunto de contradições a partir dos princípios de dualidade que foram construídos historicamente na educação brasileira. Uma divisão pautada “na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (NASCIMENTO, 2007, p.78).

O grupo de estudo da USP alerta também sobre a inclusão do notório saber:

Um quarto aspecto, a Lei propõe outra possibilidade de pessoas não formadas nas licenciaturas assumirem funções docentes. Segundo velhos hábitos brasileiros, qualquer profissional graduado, apenas com uma complementação pedagógica, poderá assumir aulas no novo ensino médio (conforme novo inciso V no artigo 61

da LDB). Além disso, aliados políticos do governo federal nos estados já vêm apresentando Projeto de Lei (PL) em que até mesmo essa complementação ficaria superada e o notório saber passaria a depender apenas de autorizações a nível estadual, como condição para a atuação profissional como professor. Abre-se a possibilidade desse profissional de notório saber ver no exercício da profissão de professor ser apenas um acréscimo na sua renda, preconizando ainda mais as já insuficientes remunerações dos professores de grande parte das redes públicas (USP, 2017, p. 4).

O texto final manteve a autorização para atuação de profissionais com “notório saber”, desde que reconhecidos pelo sistema de ensino, possam lecionar exclusivamente em cursos de formação técnica e profissional. Porém os membros da Associação Brasileira de Hispanistas em artigo “manifesto de repúdio à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016”, tal mudança aponta para um sucateamento dos cursos de licenciatura, antes já regulados pela Lei nº 9.394/1996, desconsiderando que a docência é uma profissão, possui regulamentação e que deve ser exercida por aqueles com formação específica que incluam domínio do conteúdo e formação pedagógica.

Martins (2018, *online*) em seu artigo “Quais serão os impactos do ‘novo’ ensino médio na educação brasileira?” alerta para “uma a precarização do trabalhador da educação a maioria das atividades ou disciplinas os trabalhadores não necessitam estar habilitados, causando uma desprofissionalização da educação brasileira”.

Mesmo assegurando que esses profissionais serão os cursos de formação técnica e profissional, poderá haver uma desvalorização na formação de professores já que a formação inicial foi uma conquista garantida por lei, e com essa nova lei tem a possibilidade de contratação de profissional de notório saber. A professora Ana Archangelo, Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp (CPFP) reforça esse entendimento em seu artigo “Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade” (ARCHANGELO, 2017):

Nossa história recente tem nos mostrado que quando a educação é compreendida como privilégio para poucos ou como mercadoria de baixa qualidade para muitos, e não como direito social, as distorções são inúmeras, e os danos, sérios. A adoção do “notório saber” para a Educação Básica é nociva a curto e a médio prazos e, portanto, desaconselhável. A curto prazo e a um só tempo, coloca em sala de aula professores sem a qualificação adequada e ataca os cursos de formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. Esses cursos concorrerão com a formação técnica e a possibilidade posterior de certificação de notório saber para a docência. Nesse cenário, a quem as licenciaturas seriam atrativas? (ARCHANGELO, 2017, *online*).

E ainda faz uma observação para sobre a responsabilidade do Estado na formação dos professores:

A médio prazo, isenta o Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente. O Estado se desincumbe da responsabilidade pelo déficit de professores, que é real, em especial

em algumas áreas do conhecimento; e que decorre da negligência para com a educação pública, em alguns casos, e de inúmeras medidas tomadas para desvalorizar a carreira docente, em outros. Mais uma vez assistimos a uma dinâmica que lança mão da negação dos reais determinantes do problema que o Projeto de Lei diz pretender solucionar, em prol de medidas paliativas, por meio das quais se expressa um profundo descaso para com a formação de professores e com a educação das crianças e jovens em nosso país (ARCHANGELO, p. 2, 2017).

Gauthier (*et al.*, 2006, p. 20) diz que: “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Assim, compreende-se que é necessário entender que para os docentes desenvolverem suas atividades, é imprescindível um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 28). Esses conhecimentos ligados ao fazer pedagógico constituem um desafio à profissionalização docente, associados aos saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática cotidiana.

Nesse sentido, o grupo de estudo da USP chama a atenção para a formação do magistério:

Por fim, um aspecto grave da Lei, com repercussões na educação superior diz respeito à formação do magistério. A Lei extrapolando seus limites e ferindo a autonomia das universidades brasileiras. O Art. 62, §8º da LDB/96 dispôs que "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (USP, 2017, p. 4).

E conclui este grupo de estudo da USP que essa é uma concepção de formação docente que pretende "enquadrar" que os professores só possam "aprender" a dar aulas sobre conteúdos que o MEC determinar. (USP, 2017)

Ou seja, o Novo Ensino Médio continua delineado para atendimento aos interesses internacionais e privatistas dos reformadores empresariais da educação, considerando que tal reforma atende ao capital financeiro que vem se aproximando cada vez mais da educação, interessado em oportunidades que se abrem (OLIVEIRA, 2009).

Fazendo um contraponto aos críticos da reforma do ensino médio, o MEC justifica a reforma como imprescindível e urgente, através da exposição de motivos EM n.º 00084/2016/MEC:

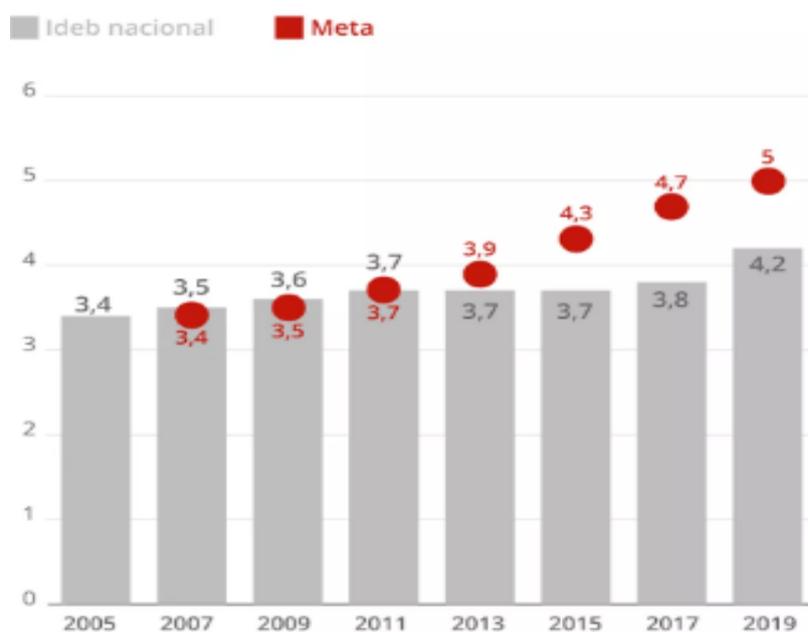
8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – 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.

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. (MEC, 2016)

O MEC considerou na exposição de motivos para a justificar a reforma do ensino médio os baixos índices de desenvolvimento da educação básica, com o olhar nos resultados do ensino médio no período compreendido entre 2011-2015. Porém, no período de 2007-2011, os índices apresentaram resultados favoráveis em relação a meta estipulada, conforme demonstrados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Gráfico 1) esses dados são relativizados pelo MEC na exposição de motivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)

Gráfico 1- Evolução do IDEB Nacional -Ensino Médio- 2005-2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

A estagnação em referência ao índice total (estadual, privada e pública) ocorreu no período compreendido entre 2011-2015 (Tabela 1), quando os resultados obtidos não atingiram as metas estipuladas, apresentando índice constante de 3,7. Porém, retoma o crescimento em 2017, atingindo o índice de 3,8.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Brasil

Por dependência administrativa – Ensino Médio 2005-2019

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

Fonte: MEC/Inep

Contudo, o Ministério da Educação desvalorizou em suas análises o período compreendido entre 2007 e 2011 (Tabela 2), cujos resultados estavam dentro dos parâmetros estabelecidos. Outro aspecto a ressaltar é que entre 2005-2017, mesmo não tendo cumprido as metas do IDEB, houve um aumento deste índice em 0,3 pontos. Isso ocorreu mesmo com a ausência de recursos próprios no período de 1997-2002 quando o ensino médio não entrou na política de financiamento do FUNDEF, apresentando, nesse caso, uma relação entre investimentos em educação e os indicadores que acompanham o desenvolvimento de ensino.

Tabela 2 – Índice da Educação Básica Ideb -Ensino Médio

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e Projeções para o BRASIL

Ensino Médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Verifica-se na Tabela 3, que os estados de Pernambuco e Amazonas foram os casos mais exitosos nos resultados do IDEB, o que poderia ter sido um referencial de análise e aplicação de suas práticas aos demais estados da federação visando a melhoria dos índices a serem alcançados.

Tabela 3 – Índice da Educação Básica Ideb -Ensino Médio
 IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2019 Pernambuco e Amazonas

3ª série EM																
Estado ↓	Ideb Observado							Metas Projetadas								
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
Pernambuco	3.0	3.0	3.3	3.4	3.8	4.0	4.1	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	

3ª série EM																
Estado ↓	Ideb Observado							Metas Projetadas								
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
AMAZONAS	2.4	2.9	3.3	3.5	3.2	3.7	3.5	3.6	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar

O Índice de Educação Básica (Ideb), instituído em 1990, foi uma iniciativa do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala pelo SAEB. O SAEB é realizado a cada dois anos e permite produzir indicadores educacionais para o Brasil, regiões, Unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e escolas. Conforme expresso no Art. 2º da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, o SAEB tem por objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (SAEB, 2019)

Segundo exposto do portal do MEC/INEP, o SAEB recorre a questionários e provas para avaliar várias dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens com vistas à formação integral dos estudantes brasileiros. Os resultados do Saeb, combinados com dados do Censo Escolar, permitem o cálculo do Ideb.

Calculado sempre nos anos ímpares, o Ideb possui metas a serem alcançadas até 2021, porém, o cumprimento dos marcos parciais, ao longo do caminho, visa assegurar que os resultados sejam satisfatórios. Reforça-se a análise do IDEB nesta pesquisa por ter sido um aspecto relatado na exposição de motivos do Ministério da Educação para introduzir a reforma por uma Medida Provisória.

Em referência ao Índice da Educação Básica da Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS, não foi encontrada a média da instituição no site do INEP, ressalte-se que a ausência poderá ter sido ocasionada pelos seguintes motivos: número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados; sem média no SAEB 2019: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Para finalizar este capítulo, apresentamos o Quadro 1 que traz as alterações em relação ao ensino médio na LDB 9.394/96, apontando o texto original, as alterações sugeridas pela MP N° 746/16 e o texto final após a aprovação da Lei n° 13.415/17.

Quadro Síntese 1: A LDB após a Reforma do Novo Ensino Médio

A LDB após a Reforma do Novo Ensino Médio		
Capítulo II – Educação Básica		
Art. 24, caput A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.		
O que constava na LDB	REDAÇÃO DADA PELA MP N° 746/16	REDAÇÃO DADA PELA LEI N° 13.415/17
I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> 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.	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 <i>caput</i> 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.

Art. 26, caput

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O que constava na LDB	REDAÇÃO DADA PELA MP Nº 746/16	REDAÇÃO DADA PELA Lei Nº 13.415/17
Art. 26, § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).	Art. 26, § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	Art. 26, § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
Art. 26, § 7º Trata temas transversais. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Redação dada pela Lei nº 12.608, de 2012).	Art. 26, § 7º Trata temas transversais. A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o <i>caput</i> .	Art. 26, § 7º Trata temas transversais. A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o <i>caput</i> .
	Art. 26, § 10. A inclusão de	Art. 26, § 10. A inclusão

	<p>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.</p>	<p>de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.</p>
Seção IV – Do Ensino Médio		
Foi incluído um novo artigo 35-A que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio.		
<p>Art. 35-A <i>Caput</i> 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:</p> <p>I - Linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.</p>		
<p>Art. 35-A, § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o <i>caput</i> 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.</p>		
<p>Art. 35-A, § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p>		
<p>Art. 35-A, § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</p>		
<p>Art. 35-A, § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>		
<p>Art. 35-A, § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p>		
<p>Art. 35-A, § 6º</p>		

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.

Art. 35-A, § 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.

Art. 35-A, § 8º

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas 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.

O artigo 36 foi totalmente modificado

O que constava na LDB:	O que foi proposto pela MP nº 746	Lei nº 13.415/17
Art. 36. Caput. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:	Art. 36. Caput 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:	Art. 36. Caput 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:
Art. 36. I – Destacará a educação tecnológica básica, a das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;	Art. 36. I - Linguagens;	Art. 36. I – Linguagens e suas tecnologias;
Art. 36. II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa	Art. 36. II – Matemática;	Art. 36. II – Matemática e suas tecnologias;

dos estudantes;		
Art. 36. III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;	Art. 36. III - Ciências da natureza;	Art. 36. III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
Art. 36. IV - Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.	Art. 36. IV - Ciências humanas;	Art. 36. IV - Ciências humanas e suas tecnologias;
	V - Formação técnica e profissional.	V - Formação técnica e profissional.
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados 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;	§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do <i>caput</i>.	§ 1º A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	§ 3º A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> 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.	§ 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 <i>caput</i>.
	§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de	§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede,

	<p>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.</p>	<p>possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o <i>caput</i>.</p>
	<p>§ 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.</p>	<p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:</p> <p>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;</p> <p>II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p>
	<p>§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o <i>caput</i> 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.</p>	<p>§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do <i>caput</i>, 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.</p>
.	<p>§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão,</p>	<p>§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que</p>

	<p>obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>	<p>se refere o inciso V do <i>caput</i>, 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.</p>
	<p>§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.</p>	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 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 <i>caput</i>.</p>	<p>§ 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.</p>
	<p>§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do <i>caput</i> 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.</p>	<p>§ 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</p>

		<p>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.</p>
	<p>§ 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.</p>	<p>§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no <i>caput</i>.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Apesar da Lei nº 17.415/71 ter modificado vários dos artigos da LDB, como pode ser observado no Quadro 1, foi dada a ênfase nas mudanças dos itens alterados pela reforma, os quais foram inclusos no questionário elaborado para a pesquisa no CODAI.

3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A metodologia adotada fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa do tipo exploratório-descritivo. Para Oliveira (2005, p.41) “a abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos de estudo em seu contexto e/ou segundo sua estruturação”. Na pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos. Inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica, considerando as opiniões de Lakatos e Marconi (2010, p. 166), ao dizer que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. E de Severino (2007, p. 122) que destaca:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nesse sentido, estudamos a legislação educacional, decorrendo os momentos que permearam as mudanças no ensino médio brasileiro visando estabelecer relações entre as leis 4.024/1961, 5.692/1971, 7.044/1982 e 9.394/1996 e a alteração dessa última, pela Lei nº 13.415/2017, destacando pontos relevantes de algumas das reformas do ensino médio já realizadas em momentos anteriores, e também analisar o que especialistas da área de Educação têm exposto em relação à Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017.

Para o estudo, considerando a pesquisa bibliográfica, foram acolhidos os caminhos propostos por Gil (2010, p. 59) de que no que tange a leitura exploratória, mediante o exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé, o estudo da introdução, do prefácio (quando houver), das conclusões e mesmo das orelhas dos livros. Esses elementos dão ao pesquisador uma visão global da obra, e condições de discernir sobre a utilidade para a sua pesquisa.

Na etapa seguinte, ainda seguindo a orientação de Gil (2010) foi realizada a leitura seletiva. Essa forma de leitura tem como finalidade a “[...] determinação do material que de fato interessa à pesquisa. Para tanto, é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto” (GIL, 2010, p. 59).

Percebe-se que a leitura seletiva já requer um grau de aprofundamento maior do que a leitura exploratória. O nível seguinte de leitura, é a leitura analítica, que, segundo o autor, é a fase em que a postura do pesquisador em relação aos textos “[...] deverá ser a de analisá-los como se fossem definitivos” (GIL, 2010, p. 60).

A leitura analítica é composta de quatro momentos principais, de acordo com Gil (2010), a saber: a) leitura integral da obra ou do texto selecionado, para se ter uma visão do todo; b) identificação das ideias-chaves; c) hierarquização das ideias; e d) sintetização das ideias.

Como última etapa do processo de leitura se apresenta a leitura interpretativa, que “[...] é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (GIL, 2010, p. 60). Percebe-se que no momento que se passa da leitura analítica para a interpretativa, também se passa a estabelecer as relações dos materiais lidos com o problema foco do trabalho. Ainda sobre o levantamento dos dados, entende-se a pesquisa bibliográfica como diretamente relacionada ao trabalho de revisão de literatura proposto para esta pesquisa.

Desenvolveu-se também a pesquisa de campo, através de aplicação de questionário, compreendido por Marconi e Lakatos (1999, p.100) como o “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Gil (1999, p.128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

O autor supracitado (1999) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, Gil (1999) expressa que existem alguns pontos negativos da técnica em análise: a) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; b) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; c) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a

significativa diminuição da representatividade da amostra; d) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; e) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Para compreendemos como a escola está se preparando para implementar a reforma do novo ensino médio, foi enviado um questionário por meio eletrônico aos professores que fazem parte da Comissão de Reestruturação do Ensino Médio do CODAI e a análise dos dados das respostas desses questionários foram guiadas pela Análise de Conteúdo (AC), tendo como teórico mestre Bardin (2011).

Bardin (2011) lembra que a análise de conteúdo já era utilizada para interpretar os livros sagrados, porém, só foi sistematizada como método a década de 20, por Leavell. A denominação análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, e apenas em 1977, é que foi publicada a obra de Bardin, “*Analyse de Contenu*”, ocasião em que o método foi conhecido nos detalhes que servem de orientação atualmente.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Godoy (1995), a AC, no entender de Bardin (2011), consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em vários discursos e para qualquer forma de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

Hoffman-Câmara (2007), explica que:

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 182).

Bardin (2011) define três fases fundamentais para a AC conteúdo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A fase inicial, a pré-análise, configura-se como uma fase de organização. Neste momento estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, porém flexíveis. Para Bardin (2011), deve haver uma leitura “flutuante”, uma vez que é o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha

deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Hoffman-Câmara (2007) diz que com posse dos dados (no nosso caso em estudo os questionários), inicia-se a leitura flutuante. Em ato contínuo, passa-se a escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas com mais frequência são selecionados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p.100).

Na segunda fase, fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de:

Codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração -e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], *classificação* [semântico, sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e *categorização* (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 185-186).

Hoffman-Câmara (2007) explica que com a unidade de codificação escolhida, inicia-se a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Para Badin (2011) as categorias precisam ter algumas qualidades, e assim Hoffman-Câmara (2007) esclarece:

Para tanto, é preciso obedecer às *regras de exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 183).

Cabe lembrar que de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, ou seja, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. Porém “Em todo o processo de construção de categorias, procurou-se preservar na íntegra a fala do entrevistado” (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p 187).

A terceira e última fase do processo de AC é denominada tratamento dos resultados — a inferência e interpretação. Baseado nos resultados brutos, o pesquisador procurará sentido, ou seja, torná-los significativos e válidos. E assim atenta “esta interpretação deverá ir

além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p 188).

Quanto à inferência na AC é norteada por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137).

O próximo passo é a interpretação de conceitos e proposições.

Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa. Os conceitos derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles. A proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados. (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 188-189).

Hoffman-Câmara (2007) esclarece que durante a interpretação dos dados, é necessário recorrer cuidadosamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão a sustentação e as perspectivas significativas para o estudo. “A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação” (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 189).

Este é o processo de AC, porém Hoffman-Câmara (2007) lembra que apesar dessas três fases devam ser seguidas, as mesmas podem ser conduzidas de diversas formas. “As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 189).

Hoffman-Câmara (2007) conclui que a maneira de tratar tais unidades também varia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (BARDIN, 2011; GODOY, 1995).

Por meio da AC foi possível alcançar os objetivos propostos e, assim, compreender como o CODAI está se preparando para a implantação do novo ensino médio conforme a Lei nº 13.415/17. No estudo em tela as categorias foram criadas a posteriori, isto é, após a coleta de dados como é permitido na AC. Para chegar ao resultado foram percorridos os seguintes passos:

Na primeira fase, de posse dos questionário enviados à Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio do CODAI, após leitura flutuante, e seguindo a metodologia de Bardin

(2011), foram recortados os temas que apareceram com maior frequência nas respostas dos questionários enviados aos membros da comissão, levando a consideração a orientação de (BARDIN, 2011, p.100) “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”.

Na segunda fase — exploração do material — foram escolhidas as unidades de codificação, e usando o critério de seleção de regra de contagem, as categorias sínteses “ensino médio”, “comissão” e “itinerário” por apresentarem as maiores frequência nas respostas dos questionários, na respectiva ordem, foram utilizadas como unidade análise a “palavra” conforme permite esta metodologia. (BARDIN, 2011)

Porém, ao analisar as qualidades dessas categorias e verificar o critério persistência, o qual especifica que “as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem” (HOFFMAN-CÂMARA, 2007, p. 186), foi eliminada a categoria síntese “comissão” por não estar inserida no objeto de pesquisa desta dissertação, pelos critérios da homogeneidade e persistência da AC, apesar de ter sido uma das palavras mais verbalizadas pelos entrevistados.

Na terceira fase, tratamento dos resultados — inferência e interpretação, foi possível depreender e analisar os dados encontrados para que fosse possível a elaboração das categorias do presente estudo.

Para isso, partiu-se das categorias sínteses da segunda fase qual sejam “ensino médio”, e “itinerário” e conforme orienta a AC, na terceira fase, procurou-se dá-lhes significados e sentidos em relação ao objetivo do nosso estudo. A primeira categoria de análise foi “Implantação do novo ensino médio” e a segunda “Itinerário Formativo”, ambas são desenvolvidas nos Eixos Temáticos 1 e 2 do Capítulo 4. A lei 13.415/2017 e sua implantação no CODAI: entre limites e dificuldades.

3.2 CAMPO DE ESTUDO: O COLÉGIO DOM AGOSTINHO IKAS (CODAI)

O campo de estudo foi o Colégio Dom Agostinho Ikas (CODAI), integrante da Universidade Federal Rural de Pernambuco, localizado em São Lourenço da Mata.

Para conhecer esta instituição de ensino, será feito um percurso em sua história desde sua origem, os cursos ofertados pela instituição e sua estrutura atual. Para isso, tomou-se como base de pesquisa Souza (2000), o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI/UFRPE-2013-2020, além do *site* da instituição e como base normativa os Decretos nº 40.899/ 1957, nº 2.208/1997, nº 5.154/2004 e a portaria Nº 907- MEC de 2013.

O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) surge em 1936, em Vitória de Santo Antão. Na época recebeu a denominação de Aprendizado Agrícola de Pacas, sob a tutela da Secretaria Estadual de Agricultura, Indústria e Comércio. Foi transferido para São Bento em 1938, no município de São Lourenço da Mata, com o nome de Aprendizado Agrícola São Bento.

Em 1952, passou a se chamar Escola de Tratoristas do Nordeste, foi pioneira na oferta de cursos agrícolas no Norte e Nordeste do Brasil, atraindo alunos da Bahia ao Amazonas para seus cursos de Mecânica Agrícola, Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola, todos em tempo integral e regime de internato. Oferecia também cursos rápidos de tratoristas para agrônomos, técnicos agrícolas e estudantes de Agronomia, e uma escola primária para filhos dos funcionários e professores.

Criado pelo Decreto nº 40.899 de 13 de fevereiro de 1957, da Presidência da República, no Município de São Lourenço da Mata, no estado de Pernambuco, a instituição foi incorporada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob o nome de Escola Agro técnica do Nordeste. Em 1964, passou a se chamar Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata, adotando em 1968 o nome pelo qual até hoje é conhecido: Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) (SOUZA, 2000).

Nos anos 1970, devido a construção da Barragem do Tapacurá, o CODAI foi transferido para a área urbana de São Lourenço da Mata. Atualmente, o Colégio conta com um campus em Tiúma.

O Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas é um órgão suplementar da Universidade Federal Rural de Pernambuco, voltado para educação profissional e de nível médio através de cursos regulares de Ensino Médio e de Ensino Técnico, tanto presenciais quanto na

modalidade Ensino a Distância (EAD). Há ainda o Pós-Técnico com Especialização em Cana-de-açúcar.

Para melhor compreensão da oferta que hoje se apresenta no CODAI, foram historiadas nesta dissertação as mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)-9.394/96, a qual trazia em seu bojo a ideia de desvinculação do ensino médio do técnico, o que foi concretizado através do Decreto nº 2.208/1997, que em seu artigo 5º expressava: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Assim, no contexto da reforma da educação profissional, este decreto contribuiu para a imposição do fim (temporário) dos cursos de nível médio integrados a educação profissional ofertados pelo CODAI.

Com as indicações contidas no Decreto nº 2.208/1997, o Colégio Dom Agostinho Ikas – CODAI passa a ofertar o curso Técnico em Agropecuária, nas modalidades concomitante e sequencial ao Ensino Médio. São implantados também os cursos técnicos de Administração Empresarial e Marketing, atualmente denominado Técnico em Administração, e o curso Técnico em Alimentos, ambos sequenciais ao ensino médio.

Não obstante a vigência do Decreto nº 2.208/1997, o CODAI optou por instituir o Ensino Médio, independente da Educação Profissional, por entender que este se integraria a proposta da UFRPE como campo de estágio supervisionado curricular para cursos de licenciatura, nos mesmos moldes das escolas de aplicação vinculada a outras universidades. Outro fator preponderante na abertura de vagas no Ensino Médio nos horários da manhã e tarde pelo CODAI foi a necessidade de atendimento a clientela de ensino médio desta região geográfica da Região Metropolitana do Recife.

Com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, o CODAI passa a ofertar o ensino médio e a educação profissional nas seguintes formas de organização:

Quadro 2 – Cursos ofertados regulamente pelo CODAI - Presencial

Curso	Duração	Turno	Carga Horária
Ensino Médio	3(três) anos, subdividido em 6 semestres	Integral, manhã e tarde	5.200 horas
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	3(três) anos, subdividido em 6 semestres.	manhã e tarde	5.200 horas
Técnico em Agropecuária (concomitante e subsequente ao ensino médio)	2(dois) anos, subdividido em 4 semestres	manhã ou tarde	2.000 horas
Técnico em Administração (concomitante e subsequente ao ensino médio)	1 (um) ano e meio, subdividido em 3 semestres.	manhã ou tarde	1.070 horas
Técnico em Alimentos (concomitante e subsequente ao ensino médio)	1 (um)ano e 6 meses	manhã ou tarde	1.200 horas

O processo seletivo para preenchimento das vagas para o ensino médio, para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio e para os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio em administração, em agropecuária e em alimentos presenciais é divulgado por edital publicado no site institucional do CODAI, o último processo foi divulgado pelo edital nº 03/2020, para ingresso no semestre letivo 2021.1.

O CODAI também garante a oferta de cursos técnicos a distância desde 2009 através do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/CODAI/UFRPE), integrando a Rede e-TEC Brasil que visa a oferta de Educação Profissional e Tecnológica através de instituições públicas estaduais e federais. A primeira oferta do CODAI através da Rede e-TEC foi através do Curso Técnico de Alimentos e hoje a oferta foi expandida com os cursos Técnico em Açúcar e Alcool e Técnico em Meio Ambiente.

Quadro 3 – Cursos ofertados regulamente pelo CODAI - a Distância

Curso	Duração	Carga Horária
Técnico em Açúcar e Alcool	2 anos e 6 meses	1.200 horas
Técnico em Alimentos	2 anos	1230horas
Técnico em Meio Ambiente	2 anos	1200 horas

Além dos cursos acima referidos, o CODAI também executa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Criado pelo Governo Federal em 2011, o Pronatec objetiva oferecer cursos de educação profissional a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, buscando, assim, a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade. O CODAI executa o Pronatec desde 2013, tendo formado mais de 12.000 estudantes em cursos nos eixos de Saúde e Estética, Recursos Naturais, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia, Desenvolvimento Educacional e Social, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Em 2016, foram ofertados cursos nas cidades pernambucanas de Afogados da Ingazeira, Arcoverde, Barreiros, Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns, Goiana, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Petrolina e Recife; na cidade alagoana de Colônia Leopoldina; e em João Pessoa, na Paraíba. Os cursos têm carga horária mínima de 160 horas, como o de Agente Administrativo; e máxima de 400 horas, como o de Agente Comunitário de Saúde.

Outro aspecto analisado foram os resultados do CODAI no SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2017 e 2019.

Em referência aos dados de taxas de aprovação, o CODAI apresentou excelentes resultados, conforme expressa os dados extraídos do INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira.

Quadro 4- Ensino Médio Taxa de Aprovação 2017 e 2019

Ensino Médio Regular											
Taxa de Aprovação - 2017						Taxa de Aprovação - 2019					
Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Indicador de Rendimento (P)	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Indicador de Rendimento (P)
91,9	91,1	96,2	88,2	-	0,92	97,0	89,7	100,0	100,0	-	0,96

Quanto ao SAEB, o CODAI alcançou a média padronizada 5,23 em 2017, em referência ao IDEB obteve média 4,8, conforme tabela 4, quando a média nacional do IDEB era 4,7. Em 2019, o Número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados, por esta razão aparece a indicação ND.

Tabela 4- Resultados SAEB-IDEB 2017-2019 – CODAI

Ensino Médio Regular									
Nota SAEB - 2017			Nota SAEB - 2019			IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções	
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			2019	2021
296,64	292,28	5,23	ND	ND	-	4,8	-	5,0	5,2

Notas: (***) A taxa de aprovação do ensino médio não seriado NÃO é utilizada para o cálculo do IDEB.

ND - Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

FONTE: MEC/INEP

Quanto a estrutura organizacional, o CODAI seguindo a Portaria N° 907- MEC, de 20 de setembro de 2013 e o Estatuto da UFRPE, possui:

I – Conselho Técnico Administrativo (CTA); II – Pleno; III – Direção Geral; IV – Secretaria Administrativa; V – Supervisões de áreas de conhecimento; VI - Núcleos; VII – Comissões; VIII – Biblioteca; IX – Departamento Administrativo; a) Coordenação de Contabilidade Compras e Licitação: A.1) Seção de Manutenção e Limpeza; A.2) Seção de Patrimônio e Almoxarifado; X – Departamento de Ensino: a) Coordenação Geral de Estágio; b) Coordenação de Registros Escolares; c) Coordenações de Curso; XI - Órgãos Acadêmicos - Núcleos e Laboratórios.

No último capítulo será analisado como o CODAI está se organizando para atender as mudanças exigidas pela lei do novo ensino médio e quais seus limites e dificuldades. Para isso foi aplicado um questionário aos professora da comissão de reestruturação do ensino médio da instituição.

4 A LEI Nº 13.415/2017 E SUA IMPLANTAÇÃO NO CODAI: ENTRE LIMITES E DIFICULDADES

Este capítulo desenvolve uma análise do questionário (Apêndice 1), à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), enviado aos três professores através de meios eletrônicos (WhatsApp e e-mail) que constituem a Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio do CODAI, para atendimento aos objetivos específicos 2) Identificar como o CODAI está se organizando para o atendimento à Lei 13.415/2017; e 3) verificar as ações desenvolvidas pelo CODAI para organização do ensino médio, em atendimento Lei nº 13.415/1917. Neste sentido, desenvolvemos dois eixos temáticos para análise e exposição dos resultados: 4.1. O CODAI e sua organização para o atendimento à Lei 13.415/2017; e 4.2 O CODAI e a organização do ensino médio: o impacto da Lei 13.415/2017.

Esses eixos temáticos representam as categorias sínteses “Implantação do novo ensino médio” e “Itinerário Formativo”, localizadas a partir da análise das respostas do questionário, como situado no capítulo anterior.

Como foi na revisão bibliográfica deste trabalho, para os autores estudados, a trajetória histórico-política das alterações ocorridas no ensino médio, deixa explícito que as normatizações espelham um projeto de sociedade e educação alinhado aos interesses e orientações de organismos internacionais, a exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), devido a sua forte influência nas políticas educacionais, econômica e de gestão do Estado, em atendimento às demandas do mundo do trabalho e ao seu caráter globalizado.

O exposto acima nos remete ao pressuposto central que nortearam as análises, isto é: o conjunto de reformas educacionais, desde a lei Orgânica de Ensino Secundário editada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 e a Lei nº 13.415/2017 conhecida como o “Novo Ensino Médio”, apresentam similaridades entre seus princípio de organização, a fragmentação na formação dos jovens e a inacessibilidade desses a todos itinerários formativos, ou seja, as áreas do conhecimento que desejam se aprofundar. Tais reformas imprimem, em suas ações educacionais, traços da sociedade de classe — o dualismo; ou seja, aos filhos dos dominados a formação para o trabalho, enquanto, para os filhos dos dominantes, a formação para a direção da sociedade.

Na égide do Decreto-Lei nº 4.244/42, o ensino secundário era estruturado a partir do curso ginásial de quatro anos que antecedia ao curso colegial de três anos, mais voltada para a formação geral, este dividido em colegial clássico e colegial científico. E, o ensino técnico-

profissional que visava à formação de trabalhadores, implementado por três Decretos-Lei: ensino industrial (Decreto-Lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942); ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), o ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

A duração de ensino dessas três modalidades se comparava ao ensino secundário, desenvolvidos em dois ciclos. As modalidades supracitadas de ensino técnico-profissional, convergiam para um mesmo fim: 1) Formação de profissionais para suprir as necessidades de setores específicos; 2) Proporcionar aos jovens e adultos não diplomados a qualificação técnica e profissional necessária para o aumento da eficiência e produtividade; 3) Dar suporte de capacitação a profissionais diplomados e habilitados (PILETTI, 1996, p. 91).

O mesmo dualismo educacional também se fez presente na Lei nº 13.415/2017, considerando que os Sistemas de Ensino não são obrigados a ofertar o leque completo de itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional).

O governo reforça de forma midiática ao incentivar insistentemente os jovens para a formação profissional e esvaziar, na prática, o currículo escolar dos alunos da rede pública, segmento que será mais prejudicado com essa medida. A educação dos filhos das elites continuará a ter como objetivo o acesso a uma formação cultural sólida e à preparação para ingresso no ensino superior, considerando que os sistemas de ensino definirão os itinerários formativos dos alunos(as) da classe social dominada, visto o contido no 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 (grifo nosso).

Nesta lógica, percebe-se que os alunos das escolas privadas terão um currículo mais diversificado do que os alunos das escolas públicas, considerando que estas deverão pautar as escolhas dos “itinerários formativos” de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino. Assim sendo, o setor privado mais uma vez se beneficia com a reforma.

Após essas considerações, o próximo item passa para a análise dos questionários partindo do Eixo Temático 1, que possibilita descrever como o CODAI vem se organizando para o atendimento da Lei nº 13.417/2017.

4.1 O CODAI E SUA ORGANIZAÇÃO PARA O ATENDIMENTO À LEI 13.415/2017

Em referência ao olhar dos educadores do CODAI, foi aplicado um questionário sobre como esta instituição está se preparando para implementar a reforma do ensino médio.

As cinco primeiras perguntas do questionário dirigidas à Comissão de Implementação do Novo Ensino Médio do CODAI versavam sobre a organização da instituição no que se oferta do ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio no CODAI, o número de alunos matriculados em cada curso ofertado e o percentual de evasão nos últimos três anos, bem como, tencionava saber como essa instituição estava se organizando a implantação do chamado novo ensino médio.

As respostas a essas questões foram prejudicadas devido a pandemia ocasionada pela COVID-19. Segundo um dos entrevistados, as informações estavam na instituição, impossibilitando o acesso a tais informações, conforme menciona E1: “Não tenho como informar devido a impossibilidade de estar na escola para acessar as informações devido ao isolamento social provocado pelo COVID-19”.

Quanto à implantação da reforma do ensino médio, há uma disposição em sua implantação para fevereiro de 2022, embora haja na fala o indicativo de que seria em 2021; objetivo impedido, subtende-se, em decorrência da interrupção dos trabalhos da comissão em decorrência da COVID-19, segundo salienta E2: “Nossa previsão era iniciar em 2021, mas devido a atual situação penso que o início da implementação seja fevereiro de 2022.” e E1 assim respondeu:

O novo ensino médio é uma exigência legal e precisa que a nossa escola se atualize frente a essa demanda. E para nós essa discussão ainda está muito verde, uma vez que a comissão que formamos ano passado, na qual eu fui o presidente, era formada de professores de diversas áreas. Não tínhamos um pedagogo ou técnico educacional. A comissão teve prazo de vigência de três meses e perdeu a validade em novembro. O que dificulta muito o trabalho. E aliado a isso, no meu caso, temos que dar conta de nossas responsabilidades como as aulas, projeto de extensão, pesquisa e a partir de fevereiro a coordenação. Avalio que nos falta estrutura pedagógica.

E1, em sua fala, enfatiza que a reforma do ensino médio é uma exigência legal e de responsabilidade da instituição. Entretanto verificamos que E1 apresenta algumas observações importantes: 1) de que ainda a discussão “está verde”. Essa metáfora leva a compreender a ausência de amadurecimento quanto a discussão no coletivo CODAI sobre a legislação e as suas implicações para a organização da gestão escolar e pedagógica da instituição.

E1 apresenta o que pode ser chamado de limites para desenvolver o trabalho dentro e na comissão como, por exemplo: 1. ausência de pessoal especializado “*Não tínhamos um pedagogo ou técnico educacional*” ou ainda “*nos falta estrutura pedagógica*”; 2. Comissão sem poderes para discussão e deliberação “*teve prazo de vigência de três meses e perdeu a validade em novembro*”. O mês de novembro a que se refere o professor E1 é referente ao ano de 2019, pois o questionário foi enviado nos 3 (três) primeiros dias do mês de abril de 2020.

Foi observado nas falas dos membros da comissão: Sobrecarga de trabalho o que impossibilita realizar a contento o objetivo da comissão; “*temos que dar conta de nossas responsabilidades como as aulas, projeto de extensão, pesquisa e a partir de fevereiro a coordenação*”.

Salienta-se que os professores das instituições federais são responsáveis por diversas atividades além do que se denomina “sala de aula”; há atividades em pesquisa, extensão, orientações aos estudantes, participação em eventos e as diversas comissões que surgem a partir das demandas institucionais. Ou seja, mesmo ciente da exigência legal do novo ensino médio, o CODAI ainda se encontra bastante incipiente para a discussão sobre a implementação, pois falta estrutura administrativa e pedagógica para implementar a reforma.

Ainda considerando os aspectos de gestão administrativa e pedagógica, foi perguntado sobre o impacto da reforma em relação a demanda de novos docentes e, caso afirmativo, se há previsão no PDI da UFRPE para a implantação. Essa questão deve-se ao fato do atendimento, principalmente, ao Art. 24, § 1º - aumento progressivo da carga horária para 1400 h no prazo máximo de 5 anos. Dois dos professores responderam que: E1: “*Até onde podemos constatar, não implica aumento de demanda de novos profissionais*” e quanto ao PDI, E3 expõe que: “*O PDI indica diretrizes para atender as demandas do Ensino Básico, mas não contempla a realidade do novo ensino médio*”.

Verificou-se que por meio das falas dos professores, há duas situações postas; a primeira, que um aumento de carga horária nos componentes curriculares acarreta sobrecarga de trabalho para os docentes da casa, ou a necessidade de novos profissionais ao atendimento de uma nova realidade.

O professor E1 afirma não haver necessidade de novos profissionais, mas ao mesmo tempo, em fala anterior, o docente, membro da Comissão, afirma também a dificuldade da realização do trabalho da comissão em decorrência de não se ter profissional especializado ou estrutura pedagógica adequada: “*Não tínhamos um pedagogo ou técnico educacional*” ou ainda “*nos falta estrutura pedagógica*” (E1).

Diante dessa constatação, observa-se a ausência de dados e de informações sobre o impacto e as necessidades que a aplicação da Lei nº 13.415/2017 traz aos ambientes institucionais de educação do ensino médio; sem a devida estrutura financeira e pedagógica para a sua implantação. Pode-se inferir essa consequência a partir da fala do professor E3 de que o PDI do CODAI “*não contempla a realidade do novo ensino médio*”.

Outro aspecto a considerar para a efetivação do Novo Ensino Médio é a Emenda Constitucional 95 de 2016, que limita gastos públicos por 20 anos, no período de 2017 até 2036, inviabilizando a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A Emenda Constitucional 95/2016, instituiu o Novo Regime Fiscal (NRF), impondo um limite para as despesas primárias do orçamento público brasileiro. Esse Regime Fiscal consistiu na restrição de gastos públicos, a partir de 2018, aos valores do exercício imediatamente anterior, corrigidos pelo IPCA (NOGUEIRA; TAVARES; BARROS, 2018, p. 490).

A EC nº 95/2016 trouxe redação nova à Carta Magna, que passou a dispor que:

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

I - do Poder Executivo;

II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;

III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;

IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e V - da Defensoria Pública da União. § 1º Cada um dos limites a que se refere o caput deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária. (BRASIL, 2016)

No campo educacional esta preocupação é apontada por Amaral (2016), no tocante a garantia dos recursos destinados ao cumprimento das metas do PNE (Plano Nacional de Educação), tendo em vista o seu tempo de durabilidade de 2014 a 2024, e do próximo Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para os anos de 2025 a 2035. Conforme a EC 95/2016,

os gastos públicos totais e reais não podem crescer acima da inflação, mesmo que a economia esteja bem. O que quer dizer que caso o governo queira aumentar os investimentos em uma área deverá fazer cortes em outra área.

Outro aspecto relevante a analisar é que as regras impostas pela EC 95/2016 desconsideram as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas, podendo levar ao sucateamento das políticas sociais essenciais, entre essas saúde e educação, prejudicando a qualidade de vida da população brasileira.

Quanto aos impactos da EC 95/2016 na implantação do Novo Ensino Médio no CODAI, podemos verificar na fala de E3:

[...] Além disso, apesar de uma grande melhoria recente nos aspectos estruturais da escola, ainda não podemos trabalhar de forma consistente habilidades relacionadas à tecnologia dentro da escola por limitações do laboratório de informática (quantidade de computadores, acesso à internet etc.). Os livros didáticos de cada disciplina também são outro obstáculo, bem como um espaço adequado para estudantes estudarem dentro da biblioteca.

Ou seja, a instituição irá precisar de recurso para implantar as novas exigências imposta pela reforma do novo ensino médio e a EC 95 vai ser um grande obstáculo que só será discutido quando a comissão voltar a se reunir.

4.2 O CODAI E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: O IMPACTO DA LEI 13.415/2017

A organização do CODAI, no atendimento da Lei 13.415/2017, necessita se adequar a alterações que repercutem na organização da estrutura pedagógica do ensino médio nas instituições de ensino, conforme apontado no Quadro 1: A LDB após a Reforma do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, apontou-se no questionário (perguntas do item essas alterações para verificar como estão sendo desenvolvidas ações ao seu atendimento.

Assim, fizemos uso de perguntas (de nº 6 ao nº16) situando os impactos da Lei 13.415/2017 na organização dos cursos de ensino médio. Iniciamos tratando da temática transversalidade, que do ponto de vista teórico surge como forma de desencadear vivências e experiências significativas, voltadas à saúde, à ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, possibilitando aos alunos a apropriação de conhecimentos e valores que, de outra forma, não teria ocorrido.

Vários autores interpretam as temáticas transversais como ponte entre o conhecimento popular ou senso comum baseando-se, principalmente, na experiência pessoal, portanto, empírico-sensorial, sem sistematização, e o conhecimento científico que engloba todas as informações e fatos que foram comprovados com base em um método composto por

análises e testes científicos. Moreno (2000) corrobora essa interpretação ao dizer que a temática dos temas transversais proporciona a ponte de união entre o científico e o cotidiano.

Yus (1998) traz a concepção dos temas transversais como:

[...] um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1998, p.19).

Continua Yus (1998):

[...] a alta presença de conteúdos atitudinais nesses temas transversais, junto com o fato do caráter prescritivo das atitudes e valores, como componentes dos objetivos da etapa e conteúdos de áreas curriculares, transformam esses temas num elemento essencial e de tratamento curricular inegável (YUS, 1998, p. 19).

Para uma análise da visão da instituição acerca da temática, questionou-se como os temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade - art. 26, § 7º) seriam tratados no ensino médio. E1 respondeu “*nesse novo formato podemos escolher os caminhos e o perfil que nossa escola assumirá, e que esses temas estarão presentes*”.

E2 não adentrou especificamente no assunto, ou seja, sua resposta não teceu ao aprofundamento que era necessário para compreender melhor os encaminhamentos da instituição, posto o teor de sua resposta “*posso estar equivocado, mas essa nomenclatura de temas transversais é algo dos Parâmetros Curriculares, a BNCC está estruturada em Competências e Habilidades[...]*”. E3 relata que “*os temas transversais já são explorados atualmente de maneira transdisciplinar com projetos de professores/as de Inglês, Sociologia, Biologia e História. Outros/as professores/as de outras disciplinas também isoladamente*”.

Nas respostas apresentadas transparece que, conforme salienta E3, as ações são conhecidas e desenvolvidas pelos docentes da instituição, e neste sentido, observa-se que a temática ainda será alvo de estudo pela equipe do CODAI.

Na sétima pergunta, foi abordada a inserção de outra língua estrangeira no currículo do Ensino Médio além do inglês (art. 35-A, § 4º). Para Pfeiffer (2017) ao tratar do ensino de línguas estrangeiras, a Lei nº 13.415/2017, como parte de uma política de estado educacional brasileira, trata-a como imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Ou

seja, o que antes era uma possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras no texto dos documentos legais²⁴, foi reduzido à oferta de uma só língua e a língua inglesa.

Para Costa (1987) não se pode pensar que o estudo de línguas estrangeiras deva permanecer elitizado, e permitir que apenas uma pequena parcela da população tenha acesso ao seu aprendizado. Para esse autor “[...] o crescente interesse pelas línguas modernas, enquanto disciplinas escolares, tornou-se claro exatamente no momento em que a educação deixou de ser um monopólio dos ricos e veio a ser considerada essencial para ascensão social” (COSTA, 1987, p. 2). Ressalta-se que o domínio de línguas estrangeiras possibilita melhores condições para que os estudantes possam se comunicar e trocar conhecimentos.

Para tratar deste tema, foi feita a seguinte pergunta à comissão: Além do Inglês haverá a inserção de outra língua estrangeira no currículo do Ensino Médio? Na fala dos entrevistados percebe-se que ainda não há uma coesão da equipe acerca dessa organização, ou seja, a determinação de inclusão de outra(s) língua(s), além do inglês, não foi definida, considerando as respostas dos entrevistados.

E1 declarou que: *“Não nesse primeiro momento. No entanto, nada impede quando formamos a próxima comissão de implementação”*. E2 fez uma ressalva: *“O colégio já ofertou língua inglesa e espanhola simultaneamente. Contudo indica que atualmente desconhece a formação dos docentes que lecionam língua portuguesa [...]”*. E3 indica que *“há interesse em oferecer língua espanhola, contudo, a decisão ainda não foi tomada”*. Percebe-se, assim, na fala do entrevistado E2 a preocupação com a formação dos professores que lecionam, principalmente de língua portuguesa na instituição para a definição da escolha de uma segunda língua. Observa-se nesse contexto, a ausência de informações, ações e do debate acerca do art. 35-A, § 4º e do seu impacto na estrutura do ensino médio.

A oitava pergunta faz referência ao Art. 35-A, § 7º, o qual expressa que “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). Esse artigo envolve um tema bastante sensível e desafiante do ensino médio, o de formar jovens capazes de serem protagonistas de sua própria história de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, para que este possa construir planos e concentrar esforços para ser

²⁴ Esta é, dentre outras, uma formulação que significa a partir do sentido de pluralidade: “Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa [...] escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas [...]” (BNCC, 2ª versão, p. 124).

protagonista de próprio desenvolvimento e de sua comunidade. O que Costa (2000) chama de protagonismo juvenil e assim define:

O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. (COSTA, 2000, p. 3).

Costa (2000, p.9), um dos autores a tratar da relação protagonismo/educação formal no Brasil, utiliza o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”.

Por sua vez, Novaes (2000) em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Diante deste desafio, questionamos: Como está sendo pensado o atendimento ao Art. 35-A, § 7º que se foca no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes? Entre os entrevistados, o único a abordar a temática foi E3, citando:

Protagonismo estudantil já faz parte das atividades desenvolvidas dentro do CODAI. Faz parte do cotidiano do estudante a participação em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão com orientação de professores/as. Além disso, há uma grande movimentação dentro da escola em projetos como Setembro Amarelo, Consciência Negra, Semana da Arte, Curso de Primeiros Socorros, Gincanas. Nessas oportunidades, eles/as assumem o papel de organizadores/as de eventos e ações em torno desses temas participando ativamente.

Os demais entrevistados não se adentraram na temática; E1 colocou que o pouco caminhar com a reforma o impede de ter uma resposta mais enfática e completa. E2 coloca que esta questão trazida pela BNCC será colocada ainda para discussão.

Como pode-se perceber por meio da fala do docente E3, embora para os outros docentes ainda seja incipiente, já há na instituição ações/atividades que favorecem o desenvolvimento do Art. 35-A, § 7º, ou seja, o protagonismo juvenil. O CODAI o trabalha através de projetos, curso e oficinas, o que é um passo inicial, considerando que este faz parte tanto do eixo de gestão quanto do eixo curricular da reforma do ensino médio.

O tema itinerário formativo, é um dos temas polêmicos da reforma, principalmente devido a EC 95, bem como as análises expostas neste trabalho pelo grupo de pesquisa da USP no subitem 2.2.4 Lei nº 13.415/17: análise de suas implicações para o ensino médio. Este

grupo salienta que os estudantes não terão opção de escolha porque terão como opção apenas o que disponibiliza os sistemas de ensino, considerando o corte nos orçamentos da educação (em decorrência da EC 95), ou seja, “as escolas poderão ter só uma opção, em função da existência (ou não) de professores efetivos” (USP, 2017, p. 3).

Como bem realça o grupo da USP, o regime fiscal imposto EC 95/2016 dificultará muito a implementação da reforma do ensino médio na rede pública de ensino. Para entender como o CODAI está se preparando para enfrentar esta situação, questionou-se como estão pensando no atendimento dessa especificidade.

A primeira foi sobre a estruturação da Base Nacional e dos itinerários formativos nos três anos do ensino médio: Como está se organizando ao atendimento?, conforme está expresso no Art. 36, *Caput* da Lei nº 13.415/17. O Entrevistado E1 responde que “*Não sabemos ainda, não chegamos nesse ponto*”. E E3 expressa “*A estruturação do currículo ainda não foi definida. Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão*”. Ou seja, apesar de ser um tema complexo que exige muito diálogo, inclusive com o sistema de ensino, a assunto ainda não entrou na fase de discussão na instituição.

Outro questionamento tratou da garantia aos estudantes a múltiplas opções de escolha dentre os cinco itinerários formativos, conforme consta no art. 36, § 5º. E1 se coloca favorável a oferta dos cinco itinerários formativos, ao responder “sim”. E2 respondeu que:

[...] as redes possuem por obrigação ofertar pelo menos dois itinerários de naturezas diferentes. No caso do CODAI, a Comissão pensava em propor uma de formação técnica e dialogar com o corpo docente sobre a possibilidade da criação de outro itinerário (que não precisa está engessado nos outros quatro).

E3 respondeu que “*A estruturação do currículo ainda não foi definida. Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão*”. De acordo com as respostas, observamos que há um conhecimento sobre a temática por parte do docente E2 que traz as experiências vivenciadas pelas redes de ensino médio e educação profissional quanto ao oferecimento de dois itinerários formativos, sinalizando um caminho para o atendimento no CODAI do artigo em pauta. Quanto aos outros dois professores, embora E1 diz ser favorável, não apresenta resultados do debate acerca da implantação na Instituição, e E3 afirmar que ainda não iniciaram as discussões sobre essa temática na comissão.

A décima primeira pergunta do questionário traz a indagação sobre parcerias entre instituições para a efetivação do quinto itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, ou seja, se haverá parcerias entre a instituição de ensino e o setor produtivo, isto é, inclusão de vivências

práticas de trabalho no setor produtivo, ou em ambientes de simulação como sugere o art. 36, § 6º, I²⁵.

Respondendo a esta indagação, E1 diz que “até onde discutimos, não. O CODAI tem cursos de técnicos de administração, alimentos e agropecuária”. Já E2, respondeu que “[...] já existem parcerias, nossos alunos realizam estágio em empresas (recomendo perguntar à Direção de Ensino), outro local fértil de estágio são os diferentes departamentos da UFRPE”. O entrevistado E3 diz “Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão”. Assim percebe-se os diversos olhares sobre as práticas profissionais, o entrevistado E2 aponta as práticas que já ocorrem através nos campos de estágio e no âmbito dos departamentos da UFRPE.

Os ambientes de vivências práticas tanto no ambiente escolar, quanto em empresas, se tornaram uma importante ferramenta para promover a interação e a experimentação em diversos cenários possíveis, para que de uma forma didática os estudantes possam se inserir no contexto da profissão. A experiência prática através da integração no ambiente de trabalho, ou através de simulações no ambiente escolar permitem a aquisição de diferentes saberes práticos, tanto nos ambientes de simulação criados no ambiente escolar, quanto em organizações onde os estudantes atuarão.

Em referência ao Art. 36, § 6º, que aborda a formação estruturada e organizada em etapas com terminalidade, ou seja, por itinerários formativos com certificação intermediária. O Entrevistado E1 diz que: “Não chegamos de forma definitiva a esse ponto”; e E2 respondeu que: “Isso já é realidade para alguns cursos técnicos ofertados no CODAI para alunos do pós médio. E certamente, esta estrutura será replicada”; enquanto E3 diz: “Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão”. Verifica-se que o conhecimento sobre a instituição, a Lei nº 13.415/2017 e as suas alterações são importantes para os encaminhamentos necessários.

As discussões sofreram impacto devido a paralização das atividades da Comissão em decorrência da COVID-19. Nesse sentido, as definições de estruturação quanto ao itinerário formativo e outras questões que interferem no processo, como a (re)organização curricular

²⁵ Art. 36 § 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). 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;(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

ainda não foram tomadas, não foram debatidas ou ficaram interrompidas, e somente serão definidas após o retorno das atividades.

Um outro aspecto interrogado, conteúdo da décima terceira pergunta, foi sobre as áreas de conhecimento ou de atuação profissional a serem ofertadas pelo CODAI. E1 respondeu que *“Temos corpo docente dos seguintes cursos: técnicos de administração, alimentos e agropecuária. Vamos ver quais áreas vão entrar na reforma”*. E2 respondeu que *“[...] inicialmente não será diferente do que temos”* e E3 disse:

Atualmente, o Codai oferece os cursos técnicos em Agropecuária, Alimentos e Administração. O primeiro já é oferecido na modalidade Integrada ao Ensino Médio, mas precisará de ajustes para atender às exigências da nova lei. Em breve será ofertado também o curso Tecnólogo em Gestão Ambiental. Não definimos ainda como será a integração desses cursos com o novo ensino médio. Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão.

As respostas apresentadas demonstram que a equipe ainda não se apropriou integralmente do instrumento legal, o que se torna imprescindível na reconstrução da estruturação e organização para a implantação do “novo ensino médio”, exigindo, para além das discussões que envolvem a organização curricular, levantamento das necessidades de ambientes pedagógicos, equipe docente e de apoio pedagógico e administrativo.

No que diz respeito ao prazo de 2022 dado pela comissão para implantação, este demonstra ser um grande desafio, considerando que será exímio o período que terão em 2021 devido a COVID-19, pois até a presente data não foram retomadas as atividades presenciais na instituição para que em 2022 a proposta possa ser implementada.

Quanto a infraestrutura para implementação da reforma, questionou-se como a escola está se preparando, inclusive devido a EC 95 do teto dos gastos públicos. Neste sentido foi feita a seguinte indagação: Para atendimento aos objetivos, os recursos humanos, didáticos e materiais existentes no CODAI são suficientes para oferta do novo ensino médio?

E3 faz um relato indicando com mais profundidade os problemas para a atendimento a reforma:

Não. Atualmente precisamos de apoio para atender demandas pedagógicas e de cuidado humano. Na etapa do Ensino Médio, os/as estudantes costumam apresentar muitas questões relacionadas à ansiedade sobre escolha profissional e outras particularidades da adolescência, além de aspectos sociais que fazem parte da realidade desses/as estudantes como obstáculos. Quando estive na função de coordenadora do NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante do CODAI, passei a registrar os atendimentos feitos no núcleo e constatei que a maioria dos/as estudantes atendidos/as eram da modalidade Integrada. Estudantes do Ensino Médio regular também buscam os serviços do núcleo como apoio emocional e aconselhamentos, mas em número menor. Também, encontramos professores/as em situações difíceis de crises emocionais e de ansiedade dentro da escola, fazendo necessário o atendimento especializado. Em referência aos recursos estruturais da instituição, apesar de uma grande melhoria recente nos aspectos estruturais da

escola, ainda não podemos trabalhar de forma consistente habilidades relacionadas à tecnologia dentro da escola por limitações do laboratório de informática (quantidade de computadores, acesso à internet etc.). Os livros didáticos de cada disciplina também são outro obstáculo, bem como um espaço adequado para estudantes estudarem dentro da biblioteca.

O entrevistado 1, respondeu: *“Não. Temos muitos problemas de infraestrutura e de recurso didático no CODAI. Vai ser um desafio para nós”*. Enquanto E2 responde: *“Recomendo que a Coordenação Geral ou Direção de Ensino responda tal pergunta. Enquanto professor de matemática, percebo que podemos melhorar em alguns aspectos, mas não vejo um déficit que inviabilize uma proposta de Novo Ensino médio”*.

Os problemas de ordem emocional, principalmente, e as de ordem estruturais ligadas aos aspectos tecnológicos e de apoio didático aos estudantes, relacionados pelos docentes E3 e E1 não estão apenas na estrutura do CODAI, mas nas escolas pública em geral. Nesse sentido, implementar qualquer tipo de reforma exige o atendimento de demandas que devido a EC 95, que tem como seu principal foco, um congelamento por 20 anos na área da educação e da saúde, causando vários impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o funcionamento da qualidade da educação pública, traz limitações e impossibilidades, prejudicando implementação de reestruturações devido a ausência de recursos orçamentários.

A reforma do ensino médio também aborda o percentual de aulas a distância. Esse aspecto foi ponto do questionamento décimo quinto, se será aplicado o percentual aulas a distância contemplada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, como constar no Art. 36. § 11. Mediante as respostas dos professores, foi possível verificar um dilema e desafio.

E1 respondeu: *“Temos um núcleo de educação a distância no CODAI. Ainda não pensamos sobre como isso vai se dar no novo ensino médio. Vamos chegar nesse debate ainda. Mas existem possibilidades sim”*. E2, relata que: *“Devido ao público que atendemos que possui certa carência, não acho prudente ofertar aulas à distância, mas essa é minha opinião pessoal, não posso responder pela Comissão”*. E3 respondeu: *“Essa decisão será tomada quando retomarmos as atividades da comissão”*.

Assim posto, compreende-se que a questão do ensino a distância ainda será alvo de análise pela instituição, porém, entre os entrevistados as posições divergem quanto à possibilidade a sua inclusão. Compreende-se na fala de E2, a preocupação com os estudantes atendidos, considerando que a metodologia usada na educação a distância tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário.

Nosso último questionamento versou sobre o Art. 36, § 12, ou seja, a possibilidade de um ciclo básico visando garantir uma escolha mais assertiva dos estudantes quanto a escolha dos itinerários formativos. Nesse sentido, E3 respondeu *“Até onde discutimos, estamos alinhados com essa possibilidade, mas será confirmado quando retomarmos as atividades da comissão”*. Os entrevistados E1 e E2 coadunam com a resposta dada por E3. Assim, percebe-se que a inserção de um ciclo básico no currículo do ensino médio focado nas escolhas dos itinerários formativos encontra-se em fase de estudo pela comissão de reestruturação no novo ensino médio.

É possível notar que a instituição se encontra numa fase bastante inicial para implementação ou mesmo discussão sobre a reforma, principalmente considerando a pandemia da COVID-19, e as condições conforme colocadas pelos docentes para o desenvolvimento do trabalho. São vários aspectos da Lei n. 13.415/2017 que merecem atenção, análise e estudo por parte da Comissão do CODAI porque apontam necessidades e demandas que extrapolam o papel da comissão. Implementar reforma na estrutura dos sistemas de ensino ou das instituições escolares sem a participação dos que trabalham diretamente no chão da escola, gera adequações e não o atendimento as reais necessidades da comunidade e aos seus resultados.

É importante ressaltar que alguns dos itens exigidos pela Lei 13.415/2017 — novo ensino médio — o CODAI já vem sendo desenvolvendo, tais como os temas transversais, o protagonismo juvenil e o quinto itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, embora haja a necessidade, como colocado pelos docentes, membros da comissão, de maior necessidade de discussão e debate junto à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste estudo foi a reforma do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415/17, que tem prazo final para sua implementação em 2022. Esta dissertação faz parte do mestrado profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em uma turma formada por profissionais que estão no exercício da função na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender a implantação da Lei nº 13.415/2017, denominada de Novo Ensino Médio e sua organização em instituições do ensino médio. Para essa finalidade, foi escolhido como campo de pesquisa o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), escola vinculada a UFRPE de ensino médio que está se preparando para implementar a reforma em tela.

Com esse intuito, em atendimento aos objetivos específicos do presente estudo, realizou-se uma contextualização histórica sobre o ensino médio no Brasil desde os anos 30 até a presente reforma, fazendo um levantamento da legislação vigente à época e evidenciando as discussões ocorridas em cada etapa da história.

Foi possível verificar que as políticas educacionais, desde o início, vêm marcadas pela formação técnico-profissional no ensino médio. Nos anos 30, o governo provisório de Getúlio Vargas, antiliberal, já externava preocupação entre o ensino médio geral e a educação profissional para conter o problema do êxodo rural. Nos anos 40, o Governo Federal criou as leis orgânicas do ensino médio para estruturá-lo.

Contudo, criou também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com foco no ensino técnico. Com o fim do Estado Novo, surge a Nova Carta Magna e com ela a democracia e criou-se uma comissão de especialistas para propor novos rumos à educação brasileira que culmina na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024/61, promulgada em um período conhecido de nacional desenvolvimentista com forte debates entre o público e o privado.

A Lei nº 4.024/61 é a primeira legislação que regula a educação brasileira com a competência da União para emanar as diretrizes da educação nacional e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE). É com esta LDB/61 que há uma breve predominância da educação propedêutica no ensino médio. Surge, também, o Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método freiriano, no governo do Presidente João Goulart. É um período breve

porque, em seguida, vem o golpe militar nos anos 60 e com ele a volta do dualismo do ensino geral e o profissional.

Mas agora, com influência dos organismos internacionais com os acordos MEC-USAID, ou seja, é o neoliberalismo fazendo a função de Ministro da Educação e impõe a educação tecnicista – Lei nº 5.692/1971 – que perdura até 1982 com a volta do ensino propedêutico — Lei nº 7.044/1982 – deixando a formação profissional como optativa. A ênfase passou a ser “preparatória para o trabalho” ao invés de “qualificação para o trabalho”, sendo assim a volta ao ideário que previa o curso técnico, contudo, apenas como forma preparatória para o trabalho e não como curso de formação terminal.

É nessa mesma década de 80, com Constituição Cidadã, que a educação retoma o foco para o ensino geral e iniciam-se longas discussões sobre uma nova LDB. Contudo, devido a influência dos organismos internacionais, até mesmo no governo progressista do Partido dos Trabalhadores (PT), o panorama das últimas três décadas, a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988, demonstra a crônica crise de identidade do ensino médio, última etapa da educação básica, tendo sido esta, alvo de sucessivas reformulações. Como indica Silva (2016) o caráter do Ensino Médio sempre oscila na ambiguidade entre um curso propedêutico, a fim de preparar para o acesso à universidade, ou profissionalizante.

No ensino médio, considerando as suas finalidades constantes no art. 35 da LDB 9.394/95, percebe-se a tentativa de manter o trabalho como princípio educativo, não como uma perspectiva instrumental, tendência que pode ser observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018. Contudo, a reforma introduzida pela Lei 13.415/2017 ratificou os princípios da Reforma Capanema, que dividiu o ensino médio em ramos, e da Lei nº 5.692/71, que ofertava uma formação que impossibilitava muitos jovens de seguirem os estudos na universidade. Cunha (2017, p. 380) apresenta a hipótese de que a atual reforma “[...] resultou da retomada da função ‘contenedora’ atribuída ao ensino médio”. Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no ensino médio, propriamente, mas no ensino superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990.

Outro fato impactante é que na atual reforma do ensino médio não foram ouvidos os professores, profissionais afetados diretamente em seu processo de trabalho pelas transformações implementadas. Ressalta-se ainda, que as mudanças pretendidas não consideram a relevância de se investir em processos de formação continuada dos educadores que atuam em tal nível de ensino e que a precarização do trabalho docente é decorrente de processos institucionalizado de desprofissionalização e de perda da autonomia no desenvolvimento do seu trabalho.

Este fenômeno da desprofissionalização está relacionado à “(...) importância de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1164).

Terminada essa fase do estudo, o estudo focou no campo de pesquisa, o CODAI. Através de um breve histórico sobre sua origem, foi possível mostrar sua estrutura organizacional para entender como o CODAI está se preparando para implementar a reforma proposta pela Lei nº 13.415/17 até 2022. Inicialmente, através de uma conversa preliminar com a vice-diretora que respondia pela direção do Colégio, que após tomar conhecimento sobre a finalidade do estudo se mostrou bastante solícita e indicou quais membros da comissão estudavam a reforma. Após isto, foi possível o contato com as referidas pessoas, considerando a necessidade de levantamento de dados para análise.

Nesse momento, surge o advento da COVID-19 no Brasil, quando as atividades, no CODAI, passam a ser por *home office* e, para a continuidade da pesquisa, foi necessário optar por questionário enviado por meio eletrônico. O formato das perguntas não foi alterado. Contudo, o que ficou prejudicado foram alguns dados que não puderam ser disponibilizados, uma vez que se encontravam na secretaria da escola. Neste sentido, os dados foram levantados com base nas informações disponíveis no site do Instituto Nacional Estudos e Pesquisa (INEP), para a correta atualização quanto a situação do CODAI.

Ressalta-se que a inesperada pandemia gerou um contexto de excepcionalidade que teve início no final de fevereiro de 2020 e permeia ainda em fevereiro de 2021, apresentando-se como um desafio para organização do novo ensino médio no CODAI, sobretudo, em razão da interrupção das atividades da instituição e, principalmente, para a discussão sobre os caminhos a serem tomados, porque há a necessidade de interação com toda a comunidade escolar. Assim sendo, aumentam os desafios para implementação dos novos currículos do ensino médio no CODAI.

Os estudos preliminares foram iniciados, pelo que foi possível observar das respostas dos docentes integrantes da comissão, mas as próximas fases, como consultas públicas, homologação, diálogo com a comunidade escolar e a implementação dependem de cronograma a ser definido pela nova comissão, pois a atual está com portaria de constituição sem validade. Como apresentado neste trabalho, uma nova portaria de composição da comissão deverá ser publicada, considerando que a anterior que teve prazo de três meses, expirou em dezembro de 2019, sendo a mesma formada por professores(as) de diferentes áreas do Ensino Médio.

Em relação a esse aspecto, destaca-se que a formação de uma nova comissão, com outros membros, poderá prejudicar ainda mais o andamento e o prazo dado pelo Ministério da Educação para a implantação da Lei nº 13.415/2017 uma vez que exigirá da nova comissão um tempo para incorporar as discussões que ensejam a presente lei.

Portanto, o grande desafio do CODAI será retomar as atividades da Comissão de reestruturação do ensino médio, visando garantir que o arcabouço legal envolvido na reforma do ensino médio possa se consolidar, considerando que a implementação perpassa por uma série de desafios, desde a definição do currículo à preparação de infraestrutura da escola, preparação dos professores e demais integrantes da equipe escolar. Quando questionados quando se dará a implementação no CODAI, a resposta de um dos entrevistados indica 2022. Mas, os demais apontam a impossibilidade de discutir este assunto à distância e, ainda, que somente haverá uma definição quando os trabalhos da comissão forem retomados.

Considerando a complexidade envolvida na implementação da reforma, o tempo indicado na portaria, que se expirou, foi insuficiente para a execução da atividade proposta. Outrossim, os questionados relataram a dificuldade no desenvolvimento desta atividade por não terem, na comissão, profissionais de áreas específicas necessários ao desenvolvimento do trabalho, como por exemplo, um pedagogo ou técnico educacional.

Ressaltaram ainda que o profissional com este perfil, no CODAI, ocupa o cargo de diretor de ensino e que é extremamente sobrecarregado com os assuntos burocráticos. Foi citado que, na formalização da próxima comissão, haverá um convite a um técnico em assuntos educacionais, assim como solicitação de apoio ao Departamento de Educação da UFRPE para somar forças com os profissionais que estão antenados com essa demanda.

Outro aspecto indicado por um dos membros são as outras atividades que os membros necessitam desenvolver simultaneamente ao trabalho da comissão: ministrar aulas, projetos de extensão e pesquisa. Este aspecto é preocupante pelo exímio tempo que a comissão terá em 2021 para traçar as diretrizes e preparar a reestruturação do ensino médio para 2022.

Outro aspecto observado através dos documentos legais é que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRPE, que expirou em 2020, não contemplava as demandas do novo ensino médio, tornando necessário, na reestruturação do ensino médio, um olhar nas alterações ocorridas na Lei 9.394/96 através da Lei nº 13.415/2017.

Ressalta-se que, no relato dos componentes da comissão, é citada a necessidade de recursos humanos especializados para atendimento ao NAE — Núcleo de Apoio ao Estudante, considerando que os estudantes demandam atendimento especializado para

aconselhamento, orientações para superação dos obstáculos, problemas emocionais, escolha profissional e outras particularidades da adolescência. Foi indicada, também, a necessidade de profissional com expertise para atendimento aos docentes com problemas emocionais e ansiedade. Observa-se ainda a necessidade de um pedagogo ou técnico educacional para acompanhamento permanente tanto no momento de elaboração quanto no acompanhamento das ações de implantação do novo ensino médio.

Foi também referenciada pela comissão a necessidade de infraestrutura para implementação da reforma. Em que pesem as melhorias já implementadas, o CODAI ainda apresenta problemas, considerando que, no laboratório de informática, há limitações na quantidade de computadores, acesso à internet, entre outros. Na biblioteca, não há espaço físico adequado para garantir a todos os estudantes um ambiente que atenda às necessidades de pesquisa e estudo. Os livros didáticos para os componentes curriculares foram colocados como outro limitador segundo relato de E3.

Diante dos aspectos indicados pelos profissionais do CODAI, a implementação da reforma demandará um investimento para concretização dos indicativos propostos, considerando a necessidade de investimento do quadro funcional e infraestrutura. E é, exatamente, este aspecto que será atingido pela EC 95/2016, conforme salientado por Azevedo (2016, p.237) de que esse “congela as despesas primárias (gastos e investimentos, em especial nas áreas sociais) e não toca nas despesas financeiras (juros e amortizações sobre a dívida pública).

Considerando as determinações expressas pelo Novo Regime Fiscal, seria importante observar os impactos que esse causará no orçamento da educação em todos os níveis, no Brasil, quando esta configura uma das despesas primárias limitada pela EC nº 95/16, ou seja, as que “ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc.” (AMARAL, 2017, p.6).

A EC nº 95/16 inviabilizará o alcance de metas para a área educacional, inclusive a efetivação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Neste sentido, o País, tem um duplo desafio conforme o PNE: precisa aumentar a oferta de vagas públicas nas várias etapas e modalidades de ensino e, ao mesmo tempo, deve se empenhar para melhorar a qualidade da educação.

Assim posto, os profissionais que compõem a equipe do CODAI têm ciência das limitações impostas pelo ajuste fiscal para a reestruturação do Ensino Médio e consequente construção de sua reorganização em atendimento a Lei 13.415/2017. Contudo, considerando o

rol de atividades para sua implementação, que inclui analisar as suas limitações de infraestrutura, de pessoal, dimensionar os esforços e gastos extras e definir um cronograma de execução, muitas das etapas, conforme visto na análise dos resultados do questionário junto aos membros da comissão, como reorganização curricular e itinerário formativo, ainda não foi concluída pela instituição, conforme relatos constantes nas perguntas formuladas.

Em referência à reestruturação curricular, a instituição já tem ciência de desenvolvimento de um currículo que proporcione o protagonismo juvenil e a interdisciplinaridade, visando permitir que os jovens matriculados no ensino médio formem suas identidades e potencialidades, tendo espaço para personalizarem sua trajetória educacional.

Ressalta-se que o CODAI já traz, no bojo de seu currículo, atividades focadas na participação do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sob orientação dos docentes, entre as quais projetos como Setembro Amarelo, Consciência Negra, Semana da Arte, Curso de Primeiros Socorros, Gincanas. Nessas oportunidades, eles/as assumem o papel de organizadores/as de eventos e ações em torno desses temas participando ativamente.

Uma das estratégias para promoção do protagonismo juvenil são as ofertas dos itinerários formativos, que compõem 1,2 mil horas de formação que devem ser somadas às 1,8 mil horas da BNCC. Os itinerários formativos funcionarão como uma espécie de cardápio a partir do qual os estudantes escolherão o seu caminho. Contudo, a oferta deste cardápio nas instituições públicas demandará alto investimento em laboratórios, salas de aula, professores e acervo bibliográfico e encontrarão obstáculos devido a EC/95.

Observa-se que não há pronunciamento federal a respeito dos investimentos necessários para que as chamadas “opções” sejam de fato oferecidas amplamente na rede pública, o que acarretará aprofundamento de desigualdades, porque as escolas privadas de classe média terão um leque de opções para escolha dos itinerários, enquanto a rede pública apresentará apenas duas opções. Logo, para estudantes das classes menos favorecidas financeiramente, essas opções amplas de escolhas não existirão e as possíveis serão de acordo com as condições estruturais da instituição.

Ressalta-se que o artigo 36 da LDB/96, que define e lista os itinerários, anuncia que eles deverão ser ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016). Isso significa que, apesar de defender a liberdade de escolha dos jovens, a legislação não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários.

No CODAI, um dos entrevistados ressaltou que há um pensamento no CODAI de dialogar com os três cursos técnicos em administração, em agropecuária e em alimentos para oferta do itinerário formativo ou outra possibilidade seria propor um itinerário.

Para implantação destes princípios da reforma no CODAI, haverá a necessidade de uma reorganização administrativa muito significativa no âmbito escolar, considerando a redistribuição de carga horária quando for implementar os itinerários formativos.

Outro aspecto relevante analisado foi sobre a aplicação de utilização de meios virtuais para cumprimento da carga horária do curso, um dos entrevistados relatou o impasse ocorrido quando houve a necessidade de aulas remotas, devido à pandemia do COVID-19, tornando-se explícito que existem muitas diferenças regionais, grande desigualdade social e uma forte exclusão entre os estudantes, por falta de acesso às tecnologias digitais.

Em referência à proposta curricular, nos relatos apresentados, observa-se que há muitas limitações quando se trata da oferta de outra língua na estrutura curricular, considerando a necessidade de um olhar na formação do quadro de profissionais existentes na instituição.

Quanto a incluir um ciclo básico visando uma escola mais assertiva na escolha dos itinerários, verifica-se ainda a indefinição no âmbito institucional mesmo tendo adesão de membros da antiga comissão.

Salienta-se ainda que a ausência de uma ampliação da discussão maior no âmbito escolar acarretará lacunas que afetarão a elaboração da proposta a ser apresentada pelo CODAI a comunidade escolar.

Diante das considerações postas, verificou-se que não ocorreram avanços nas discussões e nos trabalhos para implantação da Lei n. 13.415/2017, ou seja, estão bastante incipientes. Assim, pode-se inferir e ao mesmo tempo deixar como questionamentos se o processo não avançou considerando: 1. Ausência de encaminhamentos, ou mesmo decisão/prioridade política, pelo Ministério da Educação uma vez que esse órgão já está em um ano em transição com seu terceiro ministro; 2. A reforma do ensino médio, na proposição de um novo ensino médio pela Lei n. 13.415/2017, fez parte de uma proposta política do Ex-ministro Mendonça Filho, durante o governo Michel Temer, não se tornando prioridade para o atual governo; 3. Não houve encaminhamentos adequados pela gestão do CODAI e pela gestão da UFRPE no sentido de possibilitar condições à Comissão de implantação da Lei n. 13.415/2017; 4. Não houve, por parte da Comissão instituída pelo CODAI, determinações quanto a prioridade da lei em pauta, considerando que muitas das discussões estão em

situação inicial e não houve agendamentos, mesmo de forma virtual, para a continuidade do trabalho.

Além do exposto, considera-se que a Reforma do Ensino Médio em fase de implantação, atenderá aos interesses mercadológicos, estando atrelada a um movimento maior de reformas no âmbito da política neoliberal. Neste contexto, a educação é uma das mais afetadas e os professores, por consequência, sofrem os efeitos de tais políticas, com a desvalorização profissional e ações de desqualificação e desprofissionalização do seu fazer docente.

Outro aspecto a considerar é que implantar uma reforma sem amplo debate no âmbito escolar, abrindo espaço para que todos expressem suas sugestões para que as nuances e diferenças de seus discursos sejam identificados e sua proposta analisadas e validadas por aqueles que representam a instituição educacional corre o risco de que reformas se instalem sem que sejam criadas condições efetivas democratização do acesso a um ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 170 p.
- ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID.** Rio de Janeiro: EDIÇÕES GERNASA, f. 56, 1967.
- ANPED. **MP do Ensino Médio: autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2016.
- AMARAL, N. C. a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227145, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- ANDERSON, P. **Balanco do Neoliberalismo.** In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson/view>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.
- ARCHANGELO, A. **Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade.** 2017. Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc., Campinas**, v.20, n.68, p.143-162, Dec. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300008>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Projeto inclui empreendedorismo nos currículos escolares.** 2019. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/08/06_CCJ_empreendedorismo_no_curriculo.html. Acesso em: 20 set. 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS. **Manifesto de repúdio à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** 2016. Hispanistas. Disponível em: http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-Medida-Provis%C3%B3ria-N-746_ABH.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.
- AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959):** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. v. 56, Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, M. L. N. de. O Novo Regime Fiscal: A Retórica da Intransigência, o Constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, Recife, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOMENY, H. **O Brasil de JK**: manifesto "mais uma vez convocados". Manifesto "Mais uma vez convocados". FGV CP DOCS. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BELTRÃO, J. A. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 269 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28890/1/NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20O%20REBAIXAMENTO%20DA%20FORMA%C3%87%20O%20-%20VERS%C3%83O%20REPOSIT%C3%93RIO%20-%20ARLEN%20BELTR%C3%83O1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BELTRÃO, T. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. 2017. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BITTENCOURT JÚNIOR, N. F.; PEDROSA, J. G. **Educação no Brasil e americanismo**: reforma no ensino secundário através do projeto dos ginásios polivalentes (1971-1974). [2015] Disponível em: <https://docplayer.com.br/52565179-Educacao-no-brasil-e-americanismo-reforma-no-ensino-secundario-atraves-do-projeto-dos-ginasios-polivalentes.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BOMENY, H. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/ind.asp. Acesso em 17 abr. 2019.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb_03_98.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. **Lei n. 5.154, de 05 de outubro de 1976.** Altera a Lei nº 4.505, de 30 de novembro de 1964, e o art. 28 da Lei nº 4.863, de 29 de novembro de 1996. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=80310>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1972.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 27 mai. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 de mai. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 de mai. 2019.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis n. 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Medida provisória n. 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 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, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 3 jun. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/39041>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROEP**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção.** In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, D. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CURY, C. R. J. **Flexibilidade e avaliação na LDB.** In: Seminário o que muda na educação brasileira a nova Lei de Diretrizes e Bases?. Anais. São Paulo: FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.

CRUZ, R. E. da. **Banco mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?**, n. 22, Curitiba: Educar, 2003.

EDUCADOR 360. **BNCC aprovada para o Ensino Médio: entenda o que muda neste novo modelo.** 2019. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/bncc-aprovada-para-o-ensino-medio-entenda-o-que-muda-neste-novo-modelo/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria.** 5 ed. v. 13. Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 2002.

FRIGOTTO, G. **Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90.** In: LINHARES, C. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, G. **Reforma de ensino médio do desgoverno de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/>

reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra. Acesso em: 29 out. 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ed. Unijuí. Rio Grande do Sul: 2006.

GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis/Sc, v. 29, n. 52, p. 53-70, 28 set. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53/35032>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35 ed., v. 4, 1995.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL - USP. **A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer?** 2017. Correio da Cidadania. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/2-uncategorised/12397-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>. Acesso em: 15 mar. 2019.

HOFFMAN-CÂMARA, R. **Análise comparativa entre as carreiras de pesquisa e de suporte à pesquisa na Embrapa**: O enfoque da psicodinâmica. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Gestão Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.

INSTITUTO CASAGRANDE. **O Novo Ensino Médio**: seus avanços e limitações. Seus Avanços e Limitações. Disponível em: <https://renatocasagrande.com/o-novo-ensino-medio-seus-avancos-e-limitacoes/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?**: A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, v. 1, n. 3, 1999.

LIMA FILHO, D. L. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores**: desescolarização e empresariamento da educação profissional. PERSPECTIVA, Florianópolis/SC, v.20, n.02, jul./dez. 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário.** III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: Altas, 1990.

MARCONI, M. de A. e; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, L. K. **Quais serão os impactos do “novo” ensino médio na educação brasileira?** 2018. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/22/artigo-or-quais-serao-os-impactos-do-novo-ensino-medio-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MÉDICI, E. G. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** v.2, Brasília, INEP, 1987.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16):** Não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/%20movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 15 abr. 2019

MONTEIRO, R. A. C.; GONZÁLEZ, L. M.; GARCIA, A. B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação.** UFSCar, v.5, n.2, p. 82 – 95, jun./dez. 2011.

MORENO, M. **Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro.** In: BUSQUETS, Maria D. et al. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral.** 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Holos, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097. Acesso em: 22 set. 2016.

NOVAES, R. **Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política.** In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V; SPOSITO, M.P. (orgs.) **Juventude em debate.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. de F. **Políticas Educacionais no Brasil: qual o papel do Poder Legislativo?** Curitiba: Protexito, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PEDRA, S. de O. **Novo Ensino Médio: avanços ou retrocessos?**. 2017. Diário de Caatinga. Disponível em: <https://diariodecaratinga.com.br/novo-ensino-medio-avancos-ou-retrocessos/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PENA, R. F. A. **Países emergentes**. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-emergentes.htm>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PEREIRA, G. A. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado Ceará: críticas à pedagogia do empreendedorismo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Quixadá/CE, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_george_amaral_pereira.pdf. Acesso em: 18 mai. 2019.

PNE. **Perguntas Frequentes**. 2016. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 1 abr. 2021.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996

PFEIFFER, C. R. C. **Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil: lugar de leitura do professor de língua portuguesa**. PRELO. Anais do X Congresso da ABRALIN, Niterói, UFF, 2017.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em defesa da escola pública e a gestão democrática na Constituição de 1988**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

RAMOS, M. N. **O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC**. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.) **O público e o privado na educação: Interfaces entre os estados e a sociedade**. São Paulo. Xamã, 2005.

_____, **M. Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

_____. **O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses**. EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 28 set. 2016. Entrevista: Marise Ramos. Entrevistadora: R. Júnia. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>. Acesso em 21 mar. 2017.

RAMOS, M. FRIGOTTO, G, **“Resistir é preciso, fazer não é preciso”**: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, jul./dez. 2017.

ROMANELLI, O. de O., **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, J. de M. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

ROTHEN, J. C. **Os bastidores da reforma universitária de 1968**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008.

RUDNITZKI, E. **Educadores e educandos criticam o Novo Ensino Médio**. 2016. Agência Jovem de Notícias. Disponível em: <https://www.agenciajovem.org/wp/educadores-e-educandos-criticam-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SAMPAIO, L. B. **O Banco Mundial e o documento 'Aprendizagem para todos - estratégia 2020' para a educação: uma análise da indução ao setor privado**. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Rio Claro - SP, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150471>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Coleção educação contemporânea. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

_____, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 11ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SEPULVEDA, J. A. M. **O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira**. Hist. Educ., Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 195-211, Dec. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000300012>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. S.; CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, C. M. C. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, jan./jun. 2017.

SILVA, M. R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

SILVA, M. R. da. **O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais**. XI ANPED Sul. Reunião Científica Regional da Anped. Curitiba, PR. jul. 2016

SILVA, F. G., CÁRIA, N. P., **A Inserção do Empreendedorismo na Educação Básica**, out./out. 2015 ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521_9799.pdf. Acesso em 15 out. 2020.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

SOUZA, O. M. F. **Engenho São Bento**. In: Coisas e Fatos do Nosso Mundo Rural. Recife: UFRPE, CODAI, Associação dos Amigos da Rural, 2000.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, SP: Cortez, 2008.

TREVIZOLI, D. M.; VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Colóquio "Ensino médio, história e cidadania"**, v. 3, n. 3, 2013. [arquivo pdf online].

VIEIRA, S. L. Vieira (2007). **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAAE. v.23, n.1, jan./abr. 2007.

VEIGA, I. P. (coord.). **Repensando a Didática.** Campinas:Papirus,1989.

YUS, R. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIKIPÉDIA. **Banco Mundial.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial. Acesso em: 20 fev. 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Emilson José Santos de Siqueira, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) responsável pela pesquisa intitulada IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NA ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS/ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO LOURENÇO DA MATA/PE: LIMITES E POSSIBILIDADES, sob orientação da professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, convido você a participar, de forma voluntária, deste estudo. A presente dissertação constitui-se em uma pesquisa sobre o novo ensino médio. Deste modo, pretende-se investigar como o CODAI está se preparando para esta nova realidade. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista, que será gravada, com questões relacionadas ao tema apresentado; tendo a qualquer momento da pesquisa a liberdade de desistir de ser participante. Informamos que as informações da pesquisa serão divulgadas apenas para fins estritamente acadêmicos, não havendo identificação dos voluntários. Agradecemos imensamente a colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Após a leitura deste documento e esclarecimento de todas as minhas dúvidas em conversa com a pesquisadora responsável, expresso, de espontânea vontade, minha concordância em participar deste estudo e autorizo a divulgação das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmicos, sem a revelação da minha identidade.

Recife, 01/04/2020

Assinatura do entrevistado(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B - LÓGICA DA ENTREVISTA

Inicialmente há texto com minha identificação. Depois peço que se identifiquem. Logo em seguida, faço as perguntas. Pode observar que nas perguntas que se referem a lei 13.415/17, logo abaixo tem o artigo **em vermelho**.

Tomei o cuidado de fazer um quadro para contextualizar as perguntas, ou seja: O texto original, a proposta de MP 746/16, e o texto aprovado, como também fiz um link entre as perguntas feitas acima e o CODAI, **também em vermelho**, sempre **CODAI número da pergunta**.

Posso enviar a dissertação no estado atual para os que desejarem. Sei que estamos em estado de exceção – corona vírus – porém peço encarecidamente que enviem as respostas assim que as tiverem uma vez que o prazo para a defesa é maio de 2020.

MESTRADO EM GESTÃO PÚBLICA

Pesquisa da dissertação:

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NA ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS/ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DEPERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO LOURENÇO DA MATA/PE: limites e possibilidades

Entrevistador: Mestrando Emilson José Santos de Siqueira

Entrevistados:

Nome:

Cargo:

PERFIL PROFISSIONAL

Onde Atua:

1. QUAL SUA IMPORTANCIA PARA O ESTUDO DO OBJETO
2. Em referência a oferta do ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio no CODAI, qual o número de alunos matriculados em cada curso ofertado?
3. Qual o percentual de evasão nos últimos três anos?

4. Quando será implementado o novo ensino médio no CODAI?

5. Como encontra-se sendo planejadas as ações de implantação do novo Ensino Médio no CODAI? Existe algum grupo de trabalho? E quais os profissionais que compõem este grupo?

6. A Lei 13.415/17 indica que a carga horária mínima anual do Ensino Médio deverá ser ampliada de forma progressiva para 1400h, oferecendo no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária. Assim questiona-se: Há indicativos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFRPE, de acréscimo do quadro docente, considerando que este aumento de horas letivas implica em demanda de mais profissionais?

(art. 24, § 1º)

7. Como serão tratados os temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural no currículo do ensino médio e técnico integrado?

(art. 26, § 7º)

8. Além do Inglês haverá a inserção de outra língua estrangeira no currículo do Ensino Médio?

(art. 35-A, § 4º)

9. Sabemos que o ensino médio no Brasil está diante de um grande desafio, o de formar jovens capazes de serem protagonistas de sua própria história de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, para que este possa construir planos e concentrar esforços para ser protagonista de próprio desenvolvimento e de sua comunidade. Diante deste desafio, questionamos: Como está sendo estruturado o currículo focado no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes? E, como se desenvolverá as práticas pedagógicas focadas no protagonismo juvenil no ensino médio do CODAI?

(art. 35-A, § 7º)

10. Sobre a estruturação da Base Nacional e dos itinerários formativos nos três anos do ensino médio no CODAI: Como será a estruturação do currículo?

(art. 36, *Caput*)

11. Será garantido aos estudantes a múltiplas opções de escolha dentre os cinco itinerários formativos, em caso afirmativo, quais?

(art. 36, § 5º)

12. Em referência ao quinto itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, haverá parcerias entre instituição de ensino e com o setor produtivo?

(art. 36, § 6º, I)

13. Sabemos que a organização dos cursos poderá ser de tal forma que as instituições de ensino possam dar certificados de qualificação profissional por etapa. Assim questiono, quanto se tratar dos cursos da opção do quinto itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, haverá a possibilidade de organização com terminalidade intermediária?

(art. 36, § 6º, II)

14. Quais as áreas de conhecimento ou de atuação profissional a serem ofertadas pelo CODAI?

15. Para atendimento aos objetivos, os recursos humanos, didáticos e materiais existentes no CODAI são suficientes para oferta do novo ensino médio?

16. Será aplicado o percentual aulas a distância contemplada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação?

(Art. 36. § 11)

17. Na organização curricular haverá possibilidade de um ciclo básico visando garantir uma escolha mais assertiva dos estudantes quanto a escolha dos itinerários formativos?

(art. 36, § 12)