

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Julie Fernanda Ferrari

**ANÁLISE DA REFORMA BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 À LUZ DA ESCOLA
UNITÁRIA DE GRAMSCI**

Sorocaba / SP - 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Julie Fernanda Ferrari

**ANÁLISE DA REFORMA BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 À LUZ DA ESCOLA
UNITÁRIA DE GRAMSCI**

Texto apresentado à apreciação da banca de defesa como exigência parcial para a titulação de Mestre em Educação do Programa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *Campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Sorocaba / SP – 2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ferrari, Julie Fernanda

Análise da Reforma Brasileira do Ensino Médio de 2017 à luz da Escola Unitária de Gramsci / Julie Fernanda Ferrari. -- 2020.

120 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Banca examinadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Profa. Dra. Adriana Varani

Bibliografia

1. Escola Unitária. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Antonio Gramsci. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Julie Fernanda Ferrari, realizada em 21/02/2020:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Varani
UNICAMP

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
UFSCar

Dedico a todos(as) que, mesmo com o momento sombrio em que vivemos no Brasil, ainda buscam forças para lutar por uma educação transformadora.

Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?

(Bertolt Brecht)

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta dissertação contou com a ajuda e a participação de diversas pessoas, dentre as quais agradeço as que se seguem.

Ao meu companheiro de vida, Antonio José Pazianoto, pelo incentivo, compreensão e por lutar dia após dia ao meu lado, ajudando-me a driblar as dificuldades e não permitindo que eu desistisse.

Aos meus pais, Kelly Fernanda Ferrari e Luis Antonio Ferrari, que se orgulham por ter uma filha professora e pesquisadora, a primeira de duas famílias a ingressar em uma universidade pública.

Aos amigos e amigas que pude fazer durante o mestrado, exemplos de militância política e de luta pela educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, que me acompanhou desde a graduação, pela paciência, compreensão, por ser meu exemplo e tornar possível a realização deste trabalho.

À UFSCar, seu corpo docente, que me possibilitou muitas desconstruções neste meu percurso de formação acadêmico-científica.

Enfim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que participaram direta ou indiretamente neste trabalho.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1 – Percentual de escolas por município que apresentam biblioteca/sala de leitura do Brasil (2018)..... | 90 |
| Imagem 2 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino (2013-2017)..... | 91 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-1999)..... | 44 |
| Tabela 2 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (2003-2018)..... | 45 |
| Tabela 3 – Posicionamentos contrários a MP 746/16..... | 58 |
| Tabela 4 – Grade curricular organizada por áreas de conhecimento em Aparecida de Goiânia..... | 66 |
| Tabela 5 – Competências Gerais da BNCC..... | 86 |
| Tabela 6 – Princípios da Reforma do Ensino Médio de 2017..... | 93 |
| Tabela 7 – Finalidades da Reforma do Ensino Médio de 2017..... | 99 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ABH – Associação Brasileira de Hispanistas
ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas
ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AGU – Advocacia-Geral da União
AI – Ato Institucional
ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB – Câmara de Educação Básica
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselhos Estaduais de Educação
Ceensi – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conif – Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação a distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FIES – Financiamento Estudantil

Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
Forumdir – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR – Instituto Federal do Paraná
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação
MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PFDC – Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RBA – Rede Brasil Atual
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBF – Sociedade Brasileira de Física
SBQ - Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
UBS – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNI – Universidad Nacional de Itapúa
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Resumo: esta dissertação tem como tema a nova reforma do ensino médio, que é analisada à luz da proposta da escola unitária de Gramsci. Considerando que a referida reforma foi encaminhada no governo de Michel Temer pela Medida Provisória 746/2016 e se transformou na Lei 13.415/17, tanto a lei como a medida provisória foram objetos dessa pesquisa. A investigação procurou problematizar a proposta de formação integral presente na lei em questão, que altera a estrutura do ensino médio, e de que forma ela se aproxima ou se distancia da proposta de escola unitária de Antonio Gramsci. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Bibliograficamente, foram identificados os pesquisadores Saviani, Ribeiro, Freitas, Da Silva, Ferretti, Fatorelli, Orso etc. como base para o estudo da Reforma do Ensino Médio, e como alicerce da exposição sobre a escola unitária de Gramsci os autores Monasta, Mochcovitch, Martins, Dore, Liguori, Coutinho, Ciavatta, Nosella, além do próprio Gramsci. Documentalmente, são apresentados e analisados três documentos: a Lei 13.415/17, a MP 746/2016 e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Os resultados alcançados revelaram que a reforma poderá aumentar as desigualdades sociais, uma vez que está apenas interessada em formar mão de obra barata ao mercado, mercantilizar e terceirizar a educação, além de ampliar a dicotomia entre o fazer e o saber no processo de ensino-aprendizagem escolar, o que é muito diferentemente, senão o oposto, da proposta de educação presente no legado deixado por Antonio Gramsci em seus cadernos e cartas do cárcere, e mesmo em textos da “juventude”, no período anterior à prisão.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Escola Unitária. Lei 13.415/17. Medida Provisória 746/2016. Reforma do Ensino Médio.

Abstract: this dissertation has as its theme the new reform of high school, which is analyzed in the light of Gramsci's unitary school proposal. Considering that the referred reform was carried out in the government of Michel Temer by Provisional Measure 746/2016 and became Law 13,415 / 17, both the law and the provisional measure were the object of this research. The investigation sought to problematize the proposal for comprehensive training present in the law in question, which alters the structure of high school, and how it approaches or distances itself from Antonio Gramsci's unitary school proposal. The methodology used was bibliographic and documentary research, with a qualitative focus. Bibliographically, researchers Saviani, Ribeiro, Freitas, Da Silva, Ferretti, Fatorelli, Orso etc. were identified. as a basis for the study of High School Reform, and as the foundation of the exhibition on Gramsci's unitary school, the authors Monasta, Mochcovitch, Martins, Dore, Liguori, Coutinho, Ciavatta, Nosella, in addition to Gramsci himself. Documentally, three documents are presented and analyzed: Law 13,415 / 17, MP 746/2016 and Common National Curriculum for High School. The results achieved revealed that the reform may increase social inequalities, since it is only interested in training cheap labor in the market, commercializing and outsourcing education, in addition to expanding the dichotomy between doing and knowing in the teaching process-school learning, which is very different, if not the opposite, from the education proposal present in the legacy left by Antonio Gramsci in his notebooks and letters from prison, and even in texts from "youth", in the period prior to the arrest.

Keywords: Antonio Gramsci. Unitary School. Law 13.415 / 17. Provisional Measure 746/2016. High School Reform.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2. GRAMSCI E A ESCOLA UNITÁRIA | 19 |
| 2.1 Contexto vivido e alguns conceitos-chave do pensamento gramsciano | 19 |
| 2.2 A concepção gramsciana de educação | 28 |
| 2.3 Proposta de escola básica de Gramsci: a escola unitária | 31 |
| 2.3.1 Princípios..... | 33 |
| 2.3.2 Finalidades..... | 34 |
| 2.3.3 Conteúdos..... | 37 |
| 3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO..... | 40 |
| 3.1 Breve relato sobre os problemas históricos do ensino médio brasileiro..... | 40 |
| 3.2 Apontamentos sobre o contexto da reforma do ensino médio de 2017..... | 46 |
| 3.3 A origem da reforma e o <i>status</i> atual: da MP 746 à Lei nº 13.415/17 | 53 |
| 3.4 Algumas características da atual reforma do ensino médio brasileiro | 67 |
| 3.4.1 Princípios | 68 |
| 3.4.2 Finalidades..... | 79 |
| 3.4.3 Conteúdos..... | 84 |
| 4. ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI | 93 |
| 4.1 Princípios..... | 93 |
| 4.2 Finalidades..... | 98 |
| 4.3 Conteúdos..... | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 110 |

1. INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2016 tive a oportunidade de realizar uma mobilidade estudantil, com o apoio da AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), na Universidad Nacional de Itapúa (UNI), localizada no Paraguai. De lá pude acompanhar o processo de impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente, até o seu afastamento provisório, enquanto o processo não fosse concluído.

Por estar vivendo em outro país e pelas demandas da universidade, naquele momento não pude fazer um julgamento preciso do quanto aquele processo poderia trazer sérias consequências para a sociedade brasileira, pois não acreditava na efetivação do *impeachment*. Contudo, retornando ao Brasil, no dia 31 de agosto daquele ano, pude ver Dilma Rousseff perder o seu cargo como presidente da República. E seu vice Michel Temer assumir interinamente a presidência do País.

Após assumir a presidência do Brasil através de um golpe, diferentemente do golpe de 1964, como será apresentado a seguir, Temer orquestrou um cenário político marcado por reformas, medidas impopulares e a degradação das condições de trabalho, com o intuito de atingir as finalidades propostas pelo neoliberalismo¹. Um processo que foi relativamente rápido, dificultando até mesmo o entendimento da população em geral, que não conseguia acompanhar pela velocidade com que as medidas eram tomadas, demonstrando a perversidade que estava por trás de seu plano de governo.

Esta mudança no cenário político brasileiro foi um dos fatores motivacionais para o desenvolvimento da pesquisa. O ano de 2016 ficou marcado por uma sucessão de acontecimentos, que motivaram mobilizações de vários setores da

¹ Segundo Moraes (2002), o neoliberalismo “[...] faz a guerra contra o Estado... com base nos poderes de Estado” (MORAES, 2002, p. 13). O mercado é apontado como solução para que ocorra uma mudança nos serviços públicos, já que ele é um “[...] mecanismo alocador de recursos (eficiência) e também como gerador de justiça, igualdade, liberdade.” (idem). A hegemonia dentro do neoliberalismo não é mensurada pelo crescimento econômico ou bem-estar social como afirma o autor, mas sim pela definição dos “[...] problemas certos e os termos em que devem ser equacionados.” (idem). Roberto Leher (2010) destaca que a hegemonia neoliberal está presente também na educação e foi escancarada pelo desejo de privatização da educação; o autor cita o movimento “Todos pela Educação”, que é liderado por empresas como Itaú-Social, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Vitor Civita, etc., como uma ameaça para tirar a educação pública e gratuita das mãos do Estado e a lançar nas mãos das organizações privadas.

sociedade. A rapidez na mudança deste cenário impulsionou a necessidade de investigar e produzir conhecimento.

O trabalho que será apresentado a seguir tem o intuito de problematizar uma das reformas deixadas como legado do governo de Temer, a nova reforma do ensino médio, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 como Lei nº 13.415².

O encaminhamento da pesquisa ocorreu inicialmente com a busca de documentos relativos à referida reforma. Através deles foi possível identificar a origem e o *status* atual (2019) em que ela se encontra. Privilegiou-se trabalhar com os documentos de sujeitos coletivos que interferiram neste debate, como movimentos sociais, associações científicas, fóruns e outras organizações, cujos posicionamentos foram significativos neste processo. Esses sujeitos estão listados na Tabela 3 (cf. p. 57).

Tais documentos foram lidos e interpretados à luz do referencial teórico gramsciano, que foi estudado por meio da leitura de alguns textos do próprio Gramsci e de reconhecidos comentaristas nacionais e internacionais.

O acesso aos documentos e a leitura que foi feita deles pela chave gramsciana possibilitou entender que essa reforma traz um caráter mais técnico e profissionalizante à parte final da educação básica nacional e tem como pretensão alterar amplamente a estrutura deste sistema. As modificações vão desde a reforma curricular, o que os reformistas chamam de “flexibilização do currículo”, até mesmo a ampliação do tempo de escolarização, que passará ao ensino integral. Com a reforma, se orquestrou mudanças nesta etapa da educação básica com o objetivo de reestruturá-la completamente, alterando-lhe os princípios, as finalidades e os conteúdos.

Considerando esse processo, a reflexão e a investigação sobre ele feita, emergiu a seguinte problematização: de que modo a proposta de formação integral presente na Lei 13.415/17, que altera a estrutura do ensino médio, se aproxima ou se distancia da proposta de escola unitária de Antonio Gramsci, particularmente considerando os princípios, as finalidades e os conteúdos?

Assim sendo, a pesquisa relatada nesta dissertação é de tipo bibliográfica e documental, com viés qualitativo, tendo como fontes da pesquisa bibliográfica livros,

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais disponibilizados na internet, como os documentos relativos da atual reforma do ensino médio brasileira.

A pesquisa teve como objetivo geral problematizar a nova reforma do ensino em curso baseado no conceito de escola unitária de Antonio Gramsci. E como objetivos específicos examinar a origem, o desenvolvimento e as características da reforma, bem como os princípios, as finalidades e os conteúdos que a sustentam, abordar alguns conceitos-chave do pensamento gramsciano e descrever a proposta de escola unitária de Gramsci.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, o trabalho que se segue tem a seguinte estrutura textual. O primeiro capítulo apresenta os resultados dos estudos sobre o filósofo, educador, jornalista e militante italiano Antonio Gramsci, principalmente sobre sua proposição de escola, a escola unitária. Para tanto, em um primeiro momento, é abordado o contexto vivido por Gramsci e alguns conceitos-chave do seu pensamento. Posteriormente, em um segundo momento, a concepção gramsciana de educação é apresentada para, em seguida, finalizar esta parte, trazendo a proposta de Gramsci para a escola básica, a escola unitária, sobre a qual identifique os princípios, finalidades e conteúdos que a sustentam.

O segundo capítulo tem como finalidade apresentar a reforma do ensino médio, o seu contexto político, qual foi sua origem e o seu *status* atual. Ao final, são destacadas algumas características da atual reforma, particularmente, focando os princípios, finalidades e conteúdos.

No último capítulo, foi realizada uma análise comparativa entre a reforma do ensino médio e a escola unitária de Gramsci, considerando os princípios, as finalidades e os conteúdos de cada uma delas. Ou seja, a partir do trabalho desenvolvido nos dois capítulos anteriores, será verificado em que medida a reforma do ensino médio se aproxima ou se distancia da proposição gramsciana para a educação básica.

A partir do estudo realizado, foi possível concluir que a reforma do ensino médio não é um projeto neutro, pois tem uma intencionalidade muito clara que a sustenta. A intencionalidade abarca desde a capacitação dos jovens para o mercado de trabalho, a valorização da formação técnica e profissionalizante, a desvalorização da Filosofia e das disciplinas do campo das ciências humanas e sociais, a fragmentação do currículo em itinerários formativos, enfim, uma série de propostas

que apontam para a mercantilização da educação, tornado-a, assim, um mecanismo de reprodução das relações sociais de tipo capitalista na sociedade brasileira.

Além disso, deve-se destacar também que a forma com que a reforma tem se estruturado poderá reforçar a fragmentação e o empobrecimento do conhecimento escolar, aumentar as desigualdades sociais, a desvalorização da profissionalização docente, por meio da proposta de se utilizar o notório saber na contratação de professores, bem como a terceirização desses profissionais, a privatização das escolas, além de dicotomizar a formação geral humanística e a profissional.

A justificativa para a reforma está na falta de interesses dos jovens e um currículo extenso demais, que não atende as demandas da sociedade atual e os anseios do público juvenil. Contudo, é sabido que as problemáticas que envolvem o baixo índice de desenvolvimento no ensino médio brasileiro ultrapassam as questões de cunho especificamente curricular e envolvem questões de natureza econômica e social. Sendo assim, há uma tentativa de desresponsabilizar o estado pelos reais motivos que acarretam o baixo desempenho no ensino médio e culpar unicamente um currículo dito como “defasado”.

2. GRAMSCI E A ESCOLA UNITÁRIA

Neste capítulo, em um primeiro momento serão apresentados os principais conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci, elaborados no período em que esteve encarcerado e registrados em seus cadernos e cartas redigidos na prisão. Em um segundo momento, a partir da apresentação dos conceitos gramscianos, será exposta a sua concepção de educação e, por fim, sua proposta construída para a escola básica: a escola unitária, particularmente destacando seus princípios, finalidades e conteúdos.

2.1 Contexto vivido e alguns conceitos-chave do pensamento gramsciano

Antonio Gramsci nasceu em Sardenha, no ano de 1891, em uma família de origem camponesa. O *mezzogiorno*³, onde está localizada a Sardenha, era uma região pobre e estigmatizada de possuir uma terra improdutiva, estéril e sem condições para ser habitada. As desigualdades regionais aumentaram após a unificação italiana⁴, o atraso da região e os problemas familiares constituíram a personalidade de Gramsci. (JESUS, 2005).

Nos seus primeiros anos de vida a sua aprendizagem ficou a cargo de sua mãe; com sete anos e meio foi para a escola de Guilarza. Após terminar o curso elementar, precisou ficar dois anos sem estudar por conta das finanças da família. Foi em 1905 que ingressou no ginásio Carte-Meloni (JESUS, 2005). Mudou-se para Turim em 1911. Chegou a estudar na Universidade de Turim; entretanto, não chegou a concluir os estudos “[...] por falta de recursos e por graves problemas de saúde” (MONASTA, 2010, p. 14).

No período, o local onde vivia era um poderoso centro industrial e ao mesmo tempo surgia a “[...] primeira organização da classe operária da Itália” (MONASTA,

³ O *mezzogiorno* ou meridiano corresponde ao conjunto de fatores geográficos, sociais, políticos, econômicos e religiosos equivalentes às regiões do sul da Itália, Itália insular e uma pequena parte da Itália central. (JESUS, 2005)

⁴ A unificação italiana tratou de integrar seu território, já que naquele período ele era dividido em diversos estados absolutistas. Acreditavam que dessa forma garantiriam o progresso e teriam a possibilidade de concorrer no mercado externo. O *risorgimento* foi finalizado em 1870 com a tomada de Roma, tendo como um de seus principais comandantes, Giuseppe Garibaldi. (DE MATOS, 2017)

2010, p. 14). Monasta (2010) retrata a história política de Gramsci, que se iniciou durante a Primeira Guerra Mundial. Naquele momento, ele era jornalista, crítico de teatro e participava das reuniões da Confederação Geral do Trabalho e do Partido Socialista. Com o fim da Primeira Grande Guerra, criou dois periódicos “[...] *Ordine Nuovo* e *Unità*, com um objetivo explícito: educar a nova classe operária criada pela indústria e pela guerra.” (MONASTA, 2010, p. 14)

Em 1923, ocorre a Reforma Gentile⁵, que modificou todo o sistema educativo italiano

[...] ao mesmo tempo em que se insere no processo mais amplo de reforma administrativa realizada pelo fascismo, com base na lei de plenos poderes, traz as marcas da aparente dualidade do pensamento idealista que, no caso, traduz-se pela afirmação da liberdade didática do professor, acompanhada de um aumento acentuado de centralização e de controle autoritário. (HORTA, 2008, p. 180)

Com a reforma, houve a intensificação da lógica dualista, em que de um lado havia uma formação técnica e profissional direcionada ao trabalho, e de outro, a formação cultural e científica “[...] para o desenvolvimento ‘espiritual’ da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país” (MONASTA, 2010, p. 14). Gramsci analisava esse panorama educativo com um viés que se distanciava do positivismo, pois este considerava “[...] que os problemas humanos podiam ser resolvidos pela ciência e tecnologia” (MONASTA, 2010, p. 15). E se distanciava também da ilusão idealista, que acreditava na “[...] ‘independência’ da vida intelectual e cultural com relação aos condicionantes econômicos e políticos” (MONASTA, 2010, p. 15). Gramsci, por outro lado, julgava

[...] que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”, a nova preparação técnica e profissional necessária para a mão de obra (desde o trabalhador especializado até o administrador), para esta controlar e dirigir o desenvolvimento industrial e também a nova sociedade que esse desenvolvimento, inevitavelmente, criava. (MONASTA, 2010, p. 15)

Fazendo jus a um regime genuinamente fascista, o governo de Mussolini se afastou de qualquer possibilidade de encontrar “[...] soluções democráticas, quer para os problemas econômicos, quer para o progresso social, cultural e educativo

⁵ Giovanni Gentile (1875-1944) era filósofo, político italiano e um intelectual fascista. Foi Ministro da Educação de 1922 a 1924, “[...] realizou uma reforma geral do ensino na Itália para o governo fascista. Morreu em 1944 executado por membros da Resistência italiana. Sua mais importante obra filosófica é *Teoria generale dello spirito come atto puro*, publicada em 1916.” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 59)

das massas.” (MONASTA, 2010, p. 15). Com sua forma de legislar bem característica de um regime autoritário, totalitário e nacionalista, Mussolini dissolveu o Parlamento Italiano, censurou todos aqueles que se opunham aos seus ideais, o que ocasionou diversas prisões, incluindo a de Gramsci. Na época ele

Tinha 35 anos, era um parlamentar e, desde 1924, ocupava o cargo de secretário geral do Partido Comunista Italiano. No seu julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: ‘Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos’. (MONASTA, 2010, p. 15)

O autor destaca que, neste período da história, “Quanto mais seu pensamento e suas atividades contribuía para o desenvolvimento cultural e para a educação do povo, maiores foram a repressão de sua voz e a deformação de sua mensagem” (MONASTA, 2010, p. 11), pois o regime fascista acreditava que a maior oposição viria “[...] da associação da crítica com a ação de intelectuais e políticos.” (MONASTA, 2010, p. 16). Ou seja, através da censura, eles viam a oportunidade de coibir qualquer manifestação que pudesse, de alguma forma, contrariar os propósitos do governo fascista, muitas vezes utilizando da violência.

Entretanto, apesar do discurso do juiz ao condenar Gramsci, não foi possível restringir seu intelecto no período em que esteve encarcerado. Morreu em 1937, deixando seus “[...] apontamentos carcerários, que ocupam cerca de 2.500 páginas impressas, tornar-se-iam uma das obras mais influentes, comentadas e discutidas do século XX.” (COUTINHO, 1999, p. 8). Coutinho (1999), ao trazer uma descrição dos Cadernos do Cárcere, afirma que Gramsci foi autorizado a escrever em sua cela somente depois de mais de dois anos da data de seu aprisionamento. Produziu 33 cadernos escolares, que eram aos poucos solicitados ao diretor do presídio. Por conseguinte, “Alguns desses cadernos (sobretudo os primeiros) foram inteiramente preenchidos, enquanto outros (os mais tardios) contém — em maior ou menor medida — várias partes em branco.” (COUTINHO, 1999, p. 9).

Seus 33 *Cadernos do Cárcere* foram salvos pela cunhada Tatiana, que os levou clandestinamente para fora da Itália. Ele tinha escrito muito antes de ser preso, porém sua reputação como um grande pensador e educador italiano se embasa, para a posteridade, nas *Cartas do Cárcere* e nos *Cadernos do Cárcere*. (MONASTA, 2010, p. 17, itálicos do autor)

Para Coutinho (1978), ele foi “[...] um dos vultos mais ilustres do movimento socialista italiano e morreu como mártir na luta contra o fascismo” (COUTINHO, 1987, p. 1).

Para compreender o legado que Gramsci deixou, em seguida serão abordados alguns conceitos-chave do pensamento gramsciano; são eles: senso comum, bom senso, práxis, intelectuais orgânicos, hegemonia, Estado, sociedade civil e sociedade política. De antemão, destaco que cada um destes conceitos-chave envolve uma ampla complexidade e que sua conceituação não se esgota no que será apresentado. O que aqui trazemos são apenas alguns apontamentos que nos possibilitarão melhor compreender a proposta educativa de Gramsci para a educação básica: a escola unitária.

Para Gramsci, o senso comum é a visão de mundo mais difundida nas classes subalternas; porém, para ele entender este conceito é mais complexo que entender, por exemplo, a religião. O senso comum é um dos modos de concepção de mundo, ocasional e desagregado, além da religião popular, o folclore e as crendices etc., estas são formas de ver o mundo através da ótica do conformismo imposto pela ideologia dominante, impedindo uma visão de mundo puramente coerente e homogênea (MOCHCOVITCH, 1990).

Nas palavras do autor, o senso comum é a “filosofia dos não-filósofos’, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio.” (GRAMSCI, 1999, p. 114).

Contudo, o senso comum não é uma “concepção única, idêntica no tempo e no espaço” (GRAMSCI, 1999, p. 114), não existe um único senso comum. Apesar disso, ele é consentido pelas massas populares, levando-os a “[...] adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional.” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 15). Em suma, para Gramsci o senso comum trata-se de “[...] um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade e um contra-senso.” (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Apesar disso, Gramsci não esgota seu pensamento no conformismo do senso comum, pois acredita na transformação dos sujeitos. Logo, ele demonstra que há um núcleo sadio no senso comum, este núcleo é chamado de bom senso e que

[...] merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Torna-se evidente, assim, por que não é possível a separação entre a chamada filosofia “científica” e a filosofia “vulgar” e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões. (GRAMSCI, 1999, p. 98)

É sobre este núcleo do senso comum, o bom senso, em que Gramsci acredita que se deve trabalhar, transformando-o em consciência de classe. Uma vez que através da filosofia se torna capaz de criticar a concepção de mundo que se tem (partindo da consciência daquilo que são) e superar o senso comum. Devem, portanto, romper com uma concepção ocasional e desagregada, a filosofia vulgar, para uma concepção de mundo que seja coerente e homogênea, a filosofia da práxis.

Em outras palavras, do senso comum ao bom senso, a práxis torna-se o caminho para a superação da superficialidade, da fragmentação e da imposição de uma visão de mundo de forma mecânica pelo ambiente exterior.

A filosofia da práxis tem como finalidade a superação do senso comum, “[...] inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente” (GRAMSCI, 1999, p. 101). Além de “[...] forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Entendendo-a como uma concepção de mundo, através da relação teoria e prática, a práxis trás a possibilidade de elevar a capacidade crítica e analítica das classes subalternas, construindo mudanças por meio de uma nova percepção “[...] que se apresente intimamente fundida com um programa político e com uma concepção da história que o povo reconheça como expressão de suas necessidades vitais” (GRAMSCI, 1999, p. 365). Só assim será possível haver mudanças e novas possibilidades de uma sociedade mais justa.

Antonio Gramsci considera que “[...] todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18), todavia “[...] nem todos os homens tenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Martins (2011) ressalta a dificuldade em conceituar a palavra “intelectual”, pois considera que esta possui vários significados e pode ser empregada de diversas formas. O autor traz a concepção gramsciana de intelectual utilizando a percepção marxiana para categoria de classe. Ele destaca, dentre tantas, três formas de conceituar o intelectual e seus enfoques:

[...] a) o enfoque da produção e da socialização do conhecimento por um grupo social especializado; b) o enfoque da produção cultural, que pode resultar na clássica distinção entre "cultura erudita" e "cultura popular"; c) e o enfoque da diferença entre "trabalho concreto" (produtor de valor-de-uso) e "trabalho abstrato" (produtor de valor de-troca). (MARTINS, 2011, p. 2)

O autor supracitado afirma que para Gramsci “[...] o conceito de intelectual não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo, estejam eles desempenhando um ‘trabalho manual’ ou ‘não-manual’” (MARTINS, 2011, p. 3), mas sim é importante verificar o que estes “[...] desempenharam e desempenham no complexo processo de transformação ou de conservação do modo pelo qual se desdobra a totalidade da vida social capitalista, fundada na contradição de classe.” (MARTINS, 2011, p. 3).

No cenário italiano em questão, havia o desejo de uma “[...] consolidação da Itália como nação capitalista” (MARTINS, 2011, p. 3); porém, para alcançar este objetivo, eles “[...] estavam comprometidos em garantir que a visão de mundo do povo e sua decorrente prática social estivessem em sintonia com o desenvolvimento da nova estrutura econômica da nação italiana.” (MARTINS, 2011, p. 3).

Foi então que Gramsci visualizou que a escola era utilizada como “[...] um dos principais aparelhos de reprodução da visão de mundo e da sociabilidade burguesa, e também por ele entendida como responsável pela formação dos intelectuais” (MARTINS, 2011, p. 3). Ele considera que “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p. 399). Em contrapartida, é importante destacar que “[...] cada grupo social, nascendo sobre a base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais” (MARTINS, 2011, p. 3), sendo estes o economista, o cientista político etc.

Gramsci alerta para as funções dos intelectuais, para além da sua relação com a produção, devendo centrar também nas suas outras funções, como: organização e conexão. Para ele, a relação entre os intelectuais e a produção “[...] não é imediata, como ocorre com os grupos sociais fundamentais, mas é mediada, e é mediada por dois tipos de organização social: a) pela sociedade civil, isto é, pelo conjunto de organizações privadas da sociedade, b) pelo Estado.” (MARTINS, 2011, p. 3). Ao visualizar dessa forma, o autor expande o conceito de intelectuais, causando “[...] uma aproximação concreta da realidade.” (MARTINS, 2011, p. 3).

Não obstante, Gramsci visualizou a necessidade de gerar outro tipo de intelectual orgânico, que estivesse comprometido com os “[...] operários do Norte e os camponeses do Sul” (MARTINS, 2011, p. 4) para “[...] ter condições de produzir, a

partir da articulação dos subalternos, uma nova realidade não capitalista na Itália.” (MARTINS, 2011, p. 4).

Sobre as funções dos intelectuais, há uma tríplice tarefa dos intelectuais orgânicos às classes subalternas, segundo Gramsci, sendo elas: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas. Infere-se que a tarefa de cunho científico-filosófico tem como objetivo “[...] compreender a dinâmica da vida societária em uma determinada formação econômica e social, em seu processo de gênese e desenvolvimento histórico e suas contradições, seus limites e suas possibilidades.” (MARTINS, 2011, p. 4). Além disso, ele deverá

[...] formular uma visão de mundo que seja condizente com as necessidades e os interesses históricos dos trabalhadores do campo e da cidade, disseminando-a na coletividade por diferentes meios, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável para a superação do modo de vida capitalista. (MARTINS, 2011, p. 5)

Por outro lado, essa tarefa só será consolidada se estiver unida à tarefa educativo-cultural. Essa segunda tarefa do intelectual orgânico só “[...] efetivar-se-á na medida em que ele se integrar organicamente ao povo, aos seus espaços e a suas ações, para sentir o que o povo sente.” (GRAMSCI, 1999, p. 221-222). Além disso, “[...] exigirá dele a readequação de seus princípios, valores, ideias, perspectivas, métodos de ação, práticas sociais e linguagem” (MARTINS, 2011, p. 6) para que dessa forma ele possa melhor compreender e mobilizar sua ação, para alcançar a elevação da consciência popular, chegando à catarse, “[...] um processo eminentemente educativo-político articulado à vida econômica e social” (MARTINS, 2011, p. 6). Em suma,

[...] a responsabilidade dos intelectuais orgânicos às classes subalternas é objetiva e subjetiva: dedicar-se à construção de um tipo de formação social igualitária sob o ponto de vista das condições econômicas, sociais, políticas e culturais, porque o que caracteriza tal realidade é a liberdade, a autocriação humana, e não a dominação e a direção de um grupo social sobre os demais, que resultou historicamente na exploração econômica e na alienação social de indivíduos, grupos e classes sociais. (MARTINS, 2011, p. 6)

Martins (2011) alude “[...] que todo processo de disputa de poder entre as classes nas ‘sociedades ocidentais’ pressupõe um exercício heurístico, bem como a formulação e a sedimentação de conhecimentos, valores, práticas sociais e concepção de mundo” (MARTINS, 2011, p. 6), sendo assim, o autor conclui que “[...] a compreensão científico-filosófica e educativo-cultural gramsciana é profundamente

contaminada pela política” (MARTINS, 2011, p. 6), incumbindo a terceira tarefa dos intelectuais orgânicos.

Sobre as funções dos intelectuais orgânicos, destaco a fala de Semeraro (2006) quando aponta a importância destes para alcançarmos a universalização de direitos dentro da sociedade em que vivemos:

Enquanto os partidos e seus intelectuais permanecerem na esfera do econômico, da burocracia e do populismo, não haverá o salto para a esfera ético-política, a única em que é possível pensar o país como um todo e em condições de universalizar direitos. (SEMERARO, 2006, p. 16)

Para Mochcovitch (1990), o conceito de hegemonia é “[...] a contribuição mais importante de Gramsci à teoria marxista” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 20). Ela pode ser definida como “[...] conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 20).

De acordo com Gramsci, duas são as funções da hegemonia, “[...] função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 21). Através da dominação intelectual, moral e até cultural, a produção do senso comum se torna mais fácil, assim como a consolidação hegemônica de uma classe social em detrimento de outra.

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p. 280)

Dessa forma, a preocupação do filósofo marxista está voltada a romper com a hegemonia das classes dominantes sobre as classes subalternas. E mais uma vez a filosofia da práxis é a solução “[...] para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra” (GRAMSCI, 1999, p. 387). Através da autoconsciência, da internalização de uma concepção de mundo que seja coerente e unitária, haverá a superação do senso comum.

E por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a

uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 104)

Em síntese, há que se popularizar um novo senso comum, uma nova direção intelectual e moral no campo da superestrutura. A luta hegemônica trata-se de um processo de desarticulação e rearticulação. É necessário romper com os interesses das classes dominantes, com a ideologia burguesa, e se unir aos interesses populares, construindo uma nova consciência, elevando o nível cultural das classes subalternas.

Segundo o Dicionário Gramsciano (2017), Gramsci partiu “[...] da tradição marxista e tendo superado algumas ambiguidades da juventude devidas à influência de Gentile” (LIGUORI, 2017, p. 261), define Estado como “[...] um aparelho de classe e, como não poderia deixar de ser, expressa em suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais-institucionais as relações materiais de produção” (MARTINS, 2004, p. 189), sendo o Estado a junção da sociedade política com a sociedade civil, o que para Gramsci trata-se de uma “[...] hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244).

Se, para Gramsci, o Estado é resultante da união da sociedade civil com a sociedade política, como ele define sociedade civil e sociedade política?

Mochcovitch (1990) faz um resgate dos conceitos de Gramsci “sociedade política” e “sociedade civil”, sendo esta considerada o terreno onde ocorre a luta pela hegemonia. A função hegemônica da sociedade civil, ao se consolidar, institui um bloco “[...] numa ‘harmonia’ historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 43), formando o que Gramsci chama de bloco histórico, ou seja, o bloco histórico persevera quando é alcançada a hegemonia de uma classe sobre a sociedade inteira. “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250).

A sociedade política, por sua vez, tem como sujeito central o Estado, “[...] representaria o momento da força e da coerção” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 21), além de ser “[...] uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa nos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia dominante, sua economia e modo de

produção” (MARTINS, 1999, p. 10). Sendo assim, o Estado tem sua função hegemônica.

Em outros termos, é na sociedade civil que estão os “[...] aparelhos, estruturas sociais que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade.” (MARTINS, 1999, p. 10). É o campo onde se chocam as concepções de mundo divergentes, uma vez que de um lado temos a concepção dominante e hegemônica, ancorada na disseminação do senso comum nas classes subalternas, com o apoio de instituições diversas, como: instituições educativas, igrejas, meios de comunicação, etc. Do outro lado temos uma concepção advinda da luta política, da elevação cultural pela filosofia da práxis construída através da participação dos intelectuais orgânicos, e que buscam consolidar uma hegemonia atenda as necessidades das classes subalternas (MOCHCOVITCH, 1990).

A educação é uma das maneiras mais eficazes de assegurar a consolidação da hegemonia dentro de uma sociedade. No momento em que o sistema escolar público está nas mãos do Estado, ele tende a se tornar reprodutor do projeto hegemônico da classe dominante. Observa-se que a educação estatal nem sempre é verdadeiramente pública, pois não é coincidente com a defesa do direito de aprender a todos. No sistema capitalista, a educação estatal visa a interesses privados, do capital, e não da maioria social, os interesses públicos. Sendo assim, há que se pensar em uma educação que não seja reprodutora, mas sim transformadora, uma reforma intelectual e moral que garanta a elevação cultural das massas.

2.2 A concepção gramsciana de educação

Há teorias que evidenciam o papel reprodutivista que a escola carrega em perpetuar a desigualdade social e os interesses do sistema capitalista. Na contramão, Gramsci sustenta que ela pode proporcionar os meios iniciais para se alcançar a transformação. Isso não significa que ele negue a reprodução dentro desta instituição de ensino, que produz o conformismo e a adesão. Mas, destaca que seu compromisso é com a transformação, levando o esclarecimento que poderá

acarretar na elevação cultural das massas. Contudo, para se alcançar a transformação

[...] a escola deve ser 'capaz' de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 7)

Entretanto, há uma supremacia da classe dominante que impede as classes subalternas de tomarem o poder e alterarem a situação de dominação que elas se encontram. Para romper com a ordem dominante, se faz necessário “[...] se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 8). Para tanto,

[...] a perspectiva de Gramsci é sempre a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais (seu partido) a firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a “direção intelectual e moral” do conjunto da sociedade. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 8)

Essa dominação ocorre pela subordinação intelectual e pela dominação ideológica. Ocorrendo de duas formas: por meio da dominação econômica e da dominação político-ideológica. A dominação econômica se consolida pela exploração das classes subalternas. Trata-se do alicerce da luta de classes e nada mais é do que “[...] a dominação do capital sobre o trabalho” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 13).

No entanto, para que a exploração ocorra é necessário que haja também a dominação político-ideológica. Ela se manifesta pela repressão (exército, prisões etc.) e pela dominação ideológica (consenso social construído por diferentes meios empregados pelos aparelhos da sociedade civil), “[...] cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 13). Ou seja, quando o trabalhador não conhece seus direitos, não se manifesta, pois se sente reprimido, quem ganha é o capital que o explora economicamente e o domina ética e politicamente. Contudo, essa dominação só ocorre para Gramsci devido a

[...] dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permite a autonomia. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 13)

A dominação ideológica pela subordinação intelectual através de uma unidade ideológica não aconteceria sem que a ideologia dominante estivesse sustentada pelo senso comum. Logo, há que se forjar uma nova visão de mundo, que seja capaz de transformar a realidade levando a uma reforma moral e intelectual de todos.

Essa nova realidade só se efetivará se as massas deixarem a passividade intencionalmente promovida e passarem a agir tendo como norte a sua própria liberdade enquanto parcela social. A implicação dessa ação da classe subalterna será a de universalizar a liberdade, uma vez que sua libertação representará a superação da própria divisão da sociedade em classes. (MARTINS, 1999, p. 6)

Quando se instaura um consenso, a hegemonia imposta por uma classe é aderida por toda a sociedade, instaurando uma harmonia, “[...] promovendo uma unificação ideológica e cultural da nação. Esse é o famoso bloco histórico de Gramsci” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 43). Contudo, o bloco histórico pode se modificar, essa mudança vem acompanhada de uma nova hegemonia.

A necessidade de uma nova hegemonia emerge no momento em que há uma ruptura da estrutura com a superestrutura, um avanço da primeira não acompanhado pela outra, solicitando um novo bloco histórico correspondente, pelo fato de que a classe dominante e dirigente deixou de desempenhar sua função nos campos econômico e cultural. (MARTINS, 1999, p. 12)

O estabelecimento de uma nova hegemonia, de um novo bloco histórico vem acompanhado de uma nova visão de mundo, da elevação da consciência, transformando o núcleo do senso comum em uma consciência filosófica, crítica e transformadora. Esse movimento não só é político como educativo também, “[...] uma vez que educando-se (*sic!*) e libertando-se reeduca e liberta todo o coletivo social, assim como já fizera a burguesia no seu processo de constituição enquanto classe dominante” (MARTINS, 1999, p. 24-25).

Quando examina a marca social que caracteriza um modelo de escola, Gramsci afirma que não se trata de adquirir capacidades de direção ou de formar homens superiores, mas sim “[...] pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Para quebrar com a distinção entre uma formação intelectual e humanista (saber) para as classes dominantes e outra profissional (fazer) para as classes subalternas, Gramsci afirma que há a necessidade de impedir a multiplicação de

escolas profissionais⁶, pois estas levam a perpetuação das desigualdades tradicionais em uma sociedade de classes, além de dar-se a falsa imagem de possibilitar uma educação democrática.

Com a finalidade de romper com a dicotomia do sistema escolar, que impossibilita uma formação transformadora, “[...] para manter o equilíbrio no bloco histórico, pela aceitação da classe subalterna da ideologia da classe dominante, a escola tornou-se mais um dos instrumentos de manutenção da hegemonia” (MARTINS, 1999, p. 25), Gramsci propõe um tipo diferente de escola, que rescinda o *status quo*, uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

Em síntese, a escola profissional propõe uma formação imediatista, pois tem como finalidade atender a lógica de mão de obra rápida e barata destinada às demandas do sistema capitalista, fortalecendo assim as desigualdades econômicas e sociais. Pois, não assegura os níveis básicos de ensino e ainda é enaltecida como democrática, todavia “[...] não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Antonio Gramsci propõe um tipo de educação diferente da que estava sendo posta em prática com a Reforma Gentile. Para o filósofo, a escola deve ser desinteressada e formativa, uma escola unitária. Em seguida, serão apresentados os princípios, as finalidades e os conteúdos que sustentam a sua proposta para a educação básica.

2.3 Proposta de escola básica de Gramsci: a escola unitária

Nos escritos de Gramsci fica evidente sua preocupação com a educação, considerando-a como todo e qualquer processo de formação humana. Em outras palavras, a educação não está restrita aos muros da escola, mas sim em todos os

⁶ As escolas profissionais a que Gramsci se refere no momento histórico em questão visavam única e exclusivamente a formar mão de obra qualificada para o ofício na indústria. Essa formação era voltada à instrução profissional, para o desenvolvimento do trabalho manual, negando o direito de uma educação humanística e intelectual para os filhos do proletariado.

espaços sociais. A sua preocupação está ligada ao papel que ela pode desempenhar, já que o filósofo acredita que pela educação é possível alcançar a elevação do nível cultural das massas e, assim, pode ser transformadora.

Diferente dos animais, que se adaptam a natureza, os seres humanos conseguem, através da sua capacidade teleológica, antecipar mentalmente, no plano do pensamento, o futuro, projetá-lo, imaginar o que poderá ser, o que será executado pelo trabalho humano. Além de não se adaptar a natureza, somos capazes de transformá-la através do trabalho e transformar também a nossa própria natureza humana, ou seja, com o trabalho se é capaz de antecipar e de executar aquilo que se deseja.

Desde o nosso nascimento somos formados em diferentes espaços, pela família, pela religião, pela comunidade, pelos meios de comunicação etc., e continuamos sendo formados por toda a nossa vida; não há como abdicar a nossa formação. Com a mudança da sociedade, também se muda a forma de ser, de existir, de pensar e de sentir.

Assim como a educação, o emprego é uma das formas de trabalho, este ofício se objetivou na sociedade capitalista de duas formas principais, pela exploração e pela alienação. Há que se vender sua força de trabalho para conseguir um salário, para ter as condições mínimas de sobrevivência nesta sociedade. Contudo, como há uma relação dialética entre sociedade e escola, ou seja, ela não está isolada, mas sim “[...] é determinada e determinante pela estrutura social” (MARTINS, 2011, p. 550), ela passa a ser instrumentalizada, pois em cada momento histórico há uma idealização, um modelo de ser humano sendo traçado e é papel da escola formá-lo. Nesse caso, o da sociedade de classes, capitalista, é papel da escola formar o ser humano como mercadoria; uma escola que é mercantilizada transforma o educando em mercadoria.

Como sabemos, há modelos educativos que podem ser conservadores da sociedade tal como ela é, e há processos educativos que podem colaborar com a transformação da sociedade. A depender da forma como a sociedade é vista, é proposto um tipo específico de educação e, conseqüentemente, de escola. Sendo assim, nenhum processo educativo pode se dizer neutro, pois todo processo de ensino-aprendizagem tem uma intencionalidade.

Gramsci sintetiza o que entende por educação e escola principalmente nos cadernos 12 e 22, e nos cadernos miscelâneas 1 e 4. Em seguida, serão

apresentados os princípios, as finalidades e os conteúdos que ele deixou como legado no seu modelo de escola, a escola unitária, concepção presente nos textos supracitados.

2.3.1 Princípios

Segundo Dore (2010), “Gramsci não era professor, mas um ‘educador’ no sentido lato do termo. Não de um ponto de vista dogmático – que ele tanto condenou –, mas de um ponto de vista dialético” (DORE, 2010, s/p). A preocupação com a educação ficou marcada em seus cadernos, assim como fazer com que a escola deixasse de trabalhar a mando do capital, que os seus processos de ensino-aprendizagem deixassem de ser instrumentos reprodutores de uma base ideológica excludente e antidemocrática.

Logo, Antonio Gramsci toma o trabalho como princípio educativo da escola unitária. Entretanto, o conceito elaborado por ele é bem distinto do que tem sido empregado nas atuais políticas educacionais, pois estas têm tomado o conceito como sinônimo de emprego, com a finalidade de atender as demandas do capital e manter sua hegemonia na sociedade. Martins (2017) destaca que o emprego

[...] é uma das formas que o modo de produção capitalista objetivou o trabalho, na forma de mercadoria a ingressar nos sistemas de exploração econômica em benefício do capital, pela extração de mais valia. Destarte, há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho, porque ele consiste justamente na atividade por meio da qual o homem produz a própria existência. (MARTINS, 2017, p. 256)

Ancorado em uma concepção marxista de educação, Gramsci assume dois fundamentos e um compromisso, os fundamentos são “[...] entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo” (MARTINS, 2016, p. 190), e o compromisso ético-político é o de “[...] assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo, com vistas a superar a sociabilidade capitalista que desumaniza o homem” (MARTINS, 2016, p. 190).

Ciavatta (2009) resgata que os princípios nada mais são que “[...] leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas” (CIAVATTA, 2009, p. 408). Quando se assume o trabalho como princípio educativo, está sendo evidenciada uma relação entre

trabalho e educação, “[...] no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2009, p. 408).

O trabalho como princípio educativo presente na sua proposta de escola evidencia como o trabalho e a educação não podem ser dissociados. Para Gramsci, “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

A escola unitária tem como princípio não só o pensar, como capacidade crítica e criativa, levando ao desenvolvimento de uma personalidade autônoma, como também está relacionada com o fazer, não se restringindo ao fazer por fazer, mas ser capaz de compreender o porquê está fazendo. Em suma, ela deve articular o pensar e o fazer, independentemente da classe social, religião, orientação sexual etc. Dessa forma, será possível elevar a consciência para que a ação dos sujeitos seja transformadora.

Gramsci formulou o conceito de escola desinteressada, em contraposição ao modelo burguês de escola, tido como interessado, pois objetivava manter as massas na passividade moral e intelectual, através da instrução dicotomizada (escola da elite e escola da classe dominada e dirigida). (MARTINS, 1999, p. 26)

No momento em que Gramsci formula a necessidade de a escola ser desinteressada, o Estado estava justamente na contramão, utilizando a escola para formar mão de obra barata. Uma formação fragmentada, não havia interesse em formá-los para entender todo o processo na fabricação de uma mercadoria, mas apenas de uma parcela. A valorização estava na prática, no fazer fracionado e desagregado, e não no saber, na criticidade, na aprendizagem humanística.

Em resumo, o princípio da escola unitária é o trabalho, “Esse é o seu princípio para formar o ‘dirigente’, isto é, especialista + político” (DORE, 2010, s/p). Contudo, “[...] a ideia de trabalho não significa cingir a educação ao trabalho da fábrica, mas partir da ‘técnica-trabalho’ para atingir a ‘técnica-ciência’ e a ‘concepção histórica e humanista’”. (DORE, 2010, s/p).

2.3.2 Finalidades

Gramsci elaborou sua proposta de escola a partir da análise crítica à educação presente nas escolas de seu tempo, às quais, na Itália, eram orientadas pela reforma de Gentile. Teceu críticas também às escolas burguesas e tradicionais. Além do mais, sua inspiração para formular a escola unitária veio da escola única do trabalho, que estava sendo formulada e implantada na Rússia revolucionária e coordenada por Krupskaja⁷.

Ao contrário do que Gramsci propunha, Gentile em seus escritos mostrava-se como um “[...] intelectual orgânico de um Estado não-ético e não-educador, como foi o Estado fascista, mas que, mesmo assim, conseguiu produzir uma poderosa adesão conformista” (MOCHCOVITCH, 1990, p. 59). Segundo Gentile,

Os estudos, dizem alguns, devem ser democráticos, como se dissessemos lançar milhos aos porcos. Os estudos secundários são, por sua própria natureza aristocráticos, no sentido ótimo da palavra; estudos para poucos, para os melhores, porque preparam para uma formação desinteressada, à qual não podem ter acesso se não aqueles poucos que estão destinados de fato, pela sua capacidade ou pela sua situação social e familiar, ao culto dos altos ideais humanos. (GENTILE, 1925, p. 91 *apud* CARMO, 1999, p. 55)

Em oposição, Gramsci propõe “[...] uma escola única para todos, humanista, de cultura geral, que unificasse ‘saber’ e ‘fazer’ no processo de formação. Seria uma escola ‘desinteressada’ do trabalho, voltada à formação cultural, propedêutica, não profissionalizante precocemente” (MARTINS, 2018, p. 1004).

Em seus escritos, Gramsci deixa explícito o papel da escola em proporcionar uma formação aos trabalhadores que os permitiriam se transformar em intelectuais, por meio da união entre uma escola do trabalho com uma formação humanística. “Esta articulação tem um objetivo claro, a saber: a formação do novo homem da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social” (MARTINS, 1999, p. 26). Através da elevação do nível cultural e intelectual, estes sujeitos, acreditava Gramsci, seriam capazes de atuar de forma proativa no processo de reforma intelectual e moral, na instauração de uma nova hegemonia por meio da consolidação de um novo bloco histórico.

⁷ Nadezhda K. Krupskaja (1869-1939) “[...] foi uma pedagoga marxista que desenvolveu uma preocupação com a educação para o trabalho vinculada à educação intelectual para o desenvolvimento integral do indivíduo. Sempre ativa no movimento comunista russo, Krupskaja teve importante papel na preparação da Revolução Russa e na consolidação do regime soviético [...]. Para Krupskaja, a educação deveria considerar os três aspectos essenciais apresentados por Marx: educação mental, educação física e educação tecnológica. Defendeu a politecnia e um ensino igual para todos, independente dos recursos financeiros ou do sexo.” (LODI-CORRÊA; JACOMELI, 2011, p. 1)

No período em questão, havia uma mobilização em relação à “[...] obrigação do Estado supostamente democrático em prover uma educação pública e sobre a generalização do ensino básico” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 280). Para Gramsci, essa obrigação tratava da escola instaurar-se como escola comum, única e desinteressada.

O adjetivo “comum” não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidade de acesso à todos. O termo “única” está relacionado à idéia (sic!) de uma escola não herarquizada (sic!) de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281)

Para isso, seria necessário assumir um compromisso de formação humanista na “[...] tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Em outras palavras, trata-se de uma escola que tenha como finalidade formar os estudantes desinteressadamente, de forma ampla, mas visando a atuação para a superação do capitalismo como modo de produção da vida social, isto é, almejando a revolução.

A idéia de uma escola “desinteressada” está ligada à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281)

Uma verdadeira formação integral, omnilateral, isto é, uma formação humana que não seja unilateral, fragmentada, alienante. Mas, sim, uma formação que dê condições ao sujeito para se apropriar de tudo que a humanidade produziu e foi sintetizada pela ciência, pela filosofia, pelas artes e pela tecnologia. Isso possibilitará o rompimento da passividade do sujeito frente às contradições que enfrenta, pois a “Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida” (GRAMSCI, 1917, s/p).

De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

A finalidade da escola unitária é formar intelectuais orgânicos capazes de entender a dinâmica social, de conhecer o que as classes dominantes conhecem. Sendo assim, se faz necessário “[...] criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

2.3.3 Conteúdos

Antes de adentrarmos aos conteúdos propostos por Gramsci, é necessário delimitarmos qual etapa da educação ele se refere. Para ele “A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias” (GRAMSCI, 2001, p. 37). Contudo, estas escolas deveriam ser “[...] reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar” (GRAMSCI, 2001, p. 37). Essa reorganização também deveria abarcar a

[...] ampliação dos prédios, do material científico e, principalmente do corpo docente. Para Gramsci a qualidade da relação professor/aluno é muito mais intensa quando limita-se (sic!) poucos alunos por professor e a idéia (sic!) de escola para Gramsci é o que ele chama de escola-colégio, equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281)

O primeiro grau elementar duraria de três a quatro anos e seria destinado a desenvolver as “[...] primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos ‘direitos e deveres’” (GRAMSCI, 2001, p. 37). Para Gramsci, o conhecimento dos direitos e deveres era no período negligenciado, pois conflitavam com as concepções chamadas folclóricas e pelos ambientes sociais tradicionais.

O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze–dezesesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p. 37)

Gramsci chama atenção para a necessidade de haver conteúdos relacionados ao pensar, ligados a uma formação humanista. Inclusive vislumbrando

o ensino de línguas mortas, como o latim e o grego, pois para ele aprendendo o latim, eles conheceriam a origem da sociedade italiana. O ensino de línguas mortas “[...] unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista [...] era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais” (GRAMSCI, 2001, p. 45-46). No caso do Brasil, por exemplo, aprenderíamos o tupi guarani, língua dos povos originários, línguas africanas por conta da nossa história escravocrata que ultrapassou três séculos e o português corretamente.

Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 2001, p. 46)

Outro ponto chave na proposta de escola unitária é a disciplina, para ele “[...] certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos” (GRAMSCI, 2001, p. 46) são importantes para a formação dos adolescentes, estes só poderão aprender estes requisitos através da “[...] repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Contudo, o disciplinamento não pode ser confundido com autoritarismo. Todavia, “Com a negação ao espontaneísmo, com a necessidade do disciplinamento pela intervenção a partir da própria realidade, sem autoritarismos, se pretende atingir o autodisciplinamento” (MARTINS, 1999, p. 31), ou seja, sem que haja necessidade de intervenção, mas sim “[...] uma intervenção brotada a partir do e no mais íntimo âmago da realidade vivenciada” (MARTINS, 1999, p. 31).

Respeitando o desenvolvimento físico, moral, psíquico e biológico do aluno, pressupõe-se a intervenção do professor mais no começo do processo educativo e menos no final. Em outros termos, podemos dizer que no começo do referido processo a criança não possui tanta autonomia, do que resulta o professor ter mais autoridade interventiva, para que no final do processo isso se inverta. “Dentro dessa delimitação, as crianças teriam todas as suas capacidades desenvolvidas pelo processo de ensino-aprendizagem, até chegar o momento de, sabendo fazer, optarem pelo o que e como fazer” (MARTINS, 1999, p. 34).

Outra marca presente no conteúdo da escola unitária de Gramsci está na proposta de oferecer uma moderna formação para lidar e compreender a tecnologia,

particularmente seus princípios científicos. Somado ao prolongamento do aprendizado nos círculos sociais, Gramsci reconhece que este é um privilégio das famílias pertencentes às classes dominantes e pouco se faz presente nas famílias das classes subalternas. Para tanto, ele propõe que,

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 123)

Enfim, o conteúdo da escola unitária deve prever o fazer e o saber de forma articulada, possibilitando a apropriação histórico-cultural das objetivações humanas. Uma formação estritamente humanista, historicista e anti-sectária, articulada ao conhecimento e à apropriação das dinâmicas do mundo da produção, pois assim os indivíduos terão mais possibilidades de serem autônomos, resultando, ainda, na elevação do nível de consciência das massas a outro patamar, para que tenha uma nova prática social. Assim, transformando indivíduos, grupos e classes, produzindo neles uma “segunda natureza”, de fato, transformados, eles serão capazes de transformar os outros.

Levando em consideração o contexto em que Gramsci atuou e as ideias por ele formuladas, podemos lançar luzes à análise da educação brasileira, partindo, como fez o filósofo marxista, da análise da realidade histórico-social e política do século XX, trazendo-a para o contexto brasileiro do século XXI.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresento aos leitores a reforma do ensino médio prevista pela Lei nº 13.415/2016, tramitada por meio de uma medida provisória, a MP 746.

Em um primeiro momento, trato do contexto político, econômico e social que levou à promulgação da reforma em questão. Em seguida, discorro sobre a origem da reforma e o seu *status* atual. Finalizo o capítulo trazendo as características da reforma, isto é, seus princípios, finalidades e conteúdos.

3.1 Breve relato sobre os problemas históricos do Ensino Médio brasileiro

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro é visto como a etapa mais controversa quando discutido o seu papel na formação dos estudantes brasileiros. Os problemas vão desde a qualidade, até o acesso e permanência, perfil dos estudantes e suas expectativas, bem como a finalidade e os objetivos que devem ser os pilares desta última etapa da educação básica.

Nascimento (2007) enfatiza que as políticas educacionais voltadas para o ensino médio, desde longa data, têm proclamado a dualidade na educação como consequência da divisão social do trabalho, separando as funções intelectuais das manuais. Para o autor, “O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social” (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Conforme matéria recente do jornal O Estado de São Paulo, “No ENEM, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600” (O Estado de São Paulo, 2020, s/p). Na matéria, é evidenciado que a renda familiar, a escola em que estudou (pública ou privada) e o acesso ou não à internet em casa acabam associadas diretamente a um bom ou mau desempenho na avaliação. Contudo, “Isto não significa que viver na pobreza ou na falta de estrutura é **determinante**. Mas que esses fatores – boa escola e boas condições familiares – são muito relevantes para o sucesso dos alunos” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, s/p, grifo do autor).

A matéria ainda traz outros dados, que escancaram a desigualdade: “1 a cada 600 alunos do grupo com piores condições socioeconômicas está nos 5% melhores” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, s/p). Os números também podem ser analisados sob a ótica racial: 293 alunos que estudaram em condições

extremamente desfavoráveis contrariaram as estatísticas, sendo que 63% deles são pardos, “A situação se inverte quando são analisados os estudantes de melhor performance. Os pardos representam 19% contra 72% dos brancos” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, s/p). Leonardo Sales, cientista de dados responsável pela pesquisa, fez uma reflexão alicerçada nos resultados.

Lembro do GP de Interlagos de 1991, quando (Ayrton) Senna venceu com apenas uma marcha funcionando. A distância percorrida foi a mesma para todos os pilotos, mas a ausência de recursos fez dele um herói. Assim como são estes 293 estudantes. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, s/p).

Desconsiderando uma possível neutralidade na educação e visualizando que as políticas educacionais são consequências do momento histórico, político, social e cultural, a Lei nº 5692, de 1971, escancara o cenário brasileiro do período em questão. Há quase cinco décadas, o ensino médio era reformulado durante o período da ditadura civil-militar pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici. A lei tinha como principal objetivo profissionalizar os estudantes, diminuindo a necessidade de vagas no ensino superior, além de possibilitar “[...] o abandono do ensino ‘meramente propedêutico’ (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando ‘os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública’” (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p); essa era a fala do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho.

Resultante de uma reforma promovida por um governo antidemocrático, caracterizado pela “[...] ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a educação” (NASCIMENTO, 2007, p. 82), a educação no período era sustentada “[...] pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Com muita rapidez e sem a participação popular, o regime instituiu um novo ensino médio e esse cenário se repetiu como será apresentado em seguida com a MP 746/2016.

A aprovação no Congresso foi rápida, sem espaço para debate nem dentro nem fora do Parlamento. 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. (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p)

Contudo, a Lei nº 5692/1971 esbarrou na falta de recursos, no aumento significativo dos alunos no ensino médio, na necessidade de novos currículos, na

associação entre escolas e empresas, no diagnóstico das necessidades do mercado de trabalho, na adaptação das escolas, na formação de professores etc. (NASCIMENTO, 2007). Essas dificuldades, de alguma maneira, “[...] foram contornadas com o Parecer nº 45/72, que recolocou a dualidade da educação geral e da formação profissional” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Em 1975, com o Parecer 76/75, “[...] a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade” (NASCIMENTO, 2007, p. 84). A Lei nº 5692/71 foi alterada pela Lei nº 7044/82 “[...] que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante)” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Com o fim do período ditatorial, a sociedade brasileira passava por uma nova configuração resultante da Constituição de 1988. Segundo Nosella (2011), a nova Constituição “[...] foi a oportunidade de reacender o debate sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade. Com vistas a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o debate sobre ensino médio se polarizou” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Este debate envolveu

[...] de um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual. (NOSELLA, 2011, p. 1056)

Com a promulgação da LDB 9394/96 estabeleceu-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino médio, e o Decreto nº 2208, de 1997, que separou o ensino médio do ensino técnico:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, s/p)

Outro fator a se destacar da década de 1990 foi a crescente valorização das avaliações nacionais e em grande escala. Com o Parecer 15/98 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que considerou “[...] indispensável [...] que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns” (BRASIL, 1998, p. 30). Para tanto, foram implementados dois grandes sistemas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois, acreditam que, dessa forma,

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (BRASIL, 1998, p. 30)

A crescente necessidade de se avaliar a educação brasileira acabou sendo “[...] as primeiras razões que levaram o governo brasileiro a produzir os Parâmetros Curriculares Nacionais está a questão da exequibilidade de um sistema de avaliação nacional” (DA SILVA; DE MOURA ABREU, 2008, p. 532), pois assim se facilitaria a formação de professores, a produção de material e a própria produção da avaliação em si. Segundo Da Silva e De Moura Abreu, “A avaliação por meio de indicadores de desempenho mostra-se *eficaz* quando se trata de se exercer algum tipo de *controle* sobre a atividade escolar” (DA SILVA; DE MOURA ABREU, 2008, p. 532, *itálicos das autoras*).

O Decreto nº 2.208/97 sofreu profundas críticas, pois acabou por “[...] retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC, e direcioná-la para o Ministério do Trabalho (Mtb), demonstra bem como essa medida alinhava-se aos interesses do empresariado local” (DOS SANTOS, 2017, p. 232). Dos Santos (2017) destaca que a proibição da integração levou à sua não sustentação, e posteriormente a sua substituição pelo Decreto nº 5.154/04.

O decreto de 2004 ocorreu durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e “[...] regulamenta quatro artigos da LDB nº 9.394/96, possibilitando algumas alternativas de articulação entre o nível médio e o chamado ensino técnico” (DOS SANTOS, 2017, p. 234), sendo que o retorno mais comemorado, segundo Santos, foi a “[...] integração entre o nível e a modalidade

que resgata a opção dos estudantes saírem da etapa básica de ensino já com uma qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho capitalista.” (DOS SANTOS, 2017, p. 234).

Monica Ribeiro da Silva (2018) anuncia que, desde a aprovação da LDB 9394/96, o ensino médio tem sido um campo de muita disputa no que diz respeito às suas finalidades, sendo que um dos fatores que levam a esse debate é o elevado número de jovens que passaram a compor esta última etapa da educação básica. “De pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004, as perguntas em torno de “qual ensino médio” e “para quem” ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal” (DA SILVA, 2018, p. 7).

TABELA 1 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (1996-1999)

| 1996 | 1997 | 1998 | 1999 |
|---|--|--|--|
| <p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum curricular para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p> | <p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta: Concomitante Subsequente</p> | <p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo</p> <p>Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</p> | <p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p> |

TABELA 2 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal (2003-2018)

| 2003/2004 | 2009/2011/2012 | 2012/2013/2014 | 2016/2017 | 2018 |
|--|---|---|--|--|
| <p>Seminário em Brasília</p> <p>Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho</p> <p>São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura</p> <p>2004</p> <p>Decreto 5.154</p> <p>Revoga o Decreto 2.208/97</p> <p>Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM</p> | <p>EC 59/2009</p> <p>Obrigatoriamente escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)</p> <p>2009</p> <p>Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM</p> <p>2011</p> <p>Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM</p> <p>Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003</p> <p>2012</p> <p>Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM</p> | <p>2012</p> <p>Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)</p> <p>Dez/2013</p> <p>Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013</p> <p>2014</p> <p>Em discussão o PL em várias audiências públicas</p> <p>É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)</p> <p>2014</p> <p>Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos</p> | <p>Reforma do Ensino Médio</p> <p>Michel Temer assume em agosto de 2016</p> <p>MP 746/2016</p> <p>Publicada em 23 de setembro</p> <p>11 audiências públicas</p> <p>Fevereiro de 2017</p> <p>Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17</p> <p>originada na MP 746/16</p> | <p>BNCC</p> <p>Abril de 2018</p> <p>MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM</p> <p>Retrocede ao currículo organizado por competências.</p> <p>Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento</p> <p>As demais disciplinas estão submetidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes</p> |

Fonte: Da Silva, 2018, p. 8.

Em mais de duas décadas, vimos que o campo de disputa pela finalidade do ensino médio se deu através das políticas públicas. Segundo Nosella (2011), “Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de

industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho.” (NOSELLA, 2011, p. 1054). A mais recente política e objeto deste trabalho é a reforma do ensino médio prevista pela Lei nº 13.415/17. O item que se apresenta em seguida tem como intuito expor o contexto em que se deu a referida reforma.

3.2 Apontamentos sobre o contexto da reforma do ensino médio de 2017

A nova reforma do ensino médio faz parte da onda de reformas que o governo Michel Temer realizou no campo político, econômico e social. Ele alcançou a presidência do Brasil com o que se considera “[...] um golpe jurídico, político e midiático” (MARTINS, 2017, p. 1), que contou com a participação das elites econômicas nacionais e internacionais, interessadas em desconstruir o legado de direitos sociais brasileiros e apropriar-se do patrimônio nacional.

Uma ameaça clara à democracia, o Golpe de 2016, orquestrado pelas classes dominantes, se apoiou em um instrumento legal previsto no Art. 85 da Constituição de 1988, o *impeachment*.

Para alguns, particularmente aos setores do espectro político de esquerda, o Golpe se deu por uma manobra ilegítima e ilegal, que conseguiu derrubar um governo eleito e legítimo constitucionalmente. Para outros, particularmente a grande mídia, as elites econômicas, parte do Judiciário e do Legislativo conservador, há legitimidade no processo de *impeachment* sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff. A disputa radicalizada no Brasil entre esses dois setores tem perpassado todos os ambientes sociais, inclusive na educação, e a origem reside nas Jornadas de Junho de 2013⁸ (MARTINS, 2013).

⁸ As Jornadas de Junho de 2013, também foram chamadas de Manifestações dos 20 centavos ou Manifestações de Junho. Os protestos escancararam um novo cenário político brasileiro, e se iniciaram com as “[...] marchas de estudantes em favor de la gratuidad del transporte colectivo en el país, movimiento conocido como “Pasaje Libre”, y en contra del aumento de los precios de los billetes de viaje en los buses urbanos.” (MARTINS, 2013, p. 37). Segundo a Folha de São Paulo (2013), estas manifestações foram a maior desde os protestos contra o governo de Collor. Por outro lado, este movimento teve várias fases: iniciou com os protestos dos estudantes e terminou com a direita brasileira disputando os protestos e se apropriando deles. O que ocasionou uma confusão nas reais bandeiras do movimento, tornando-se bem complexo de compreender as manifestações até mesmo pela rapidez com que os objetivos delas foram se alterando, pois “[...] jóvenes que salieron a las calles para ejercitar su ciudadanía, luchar por sus derechos y criticar la dinámica de la política brasileña, empezaron a clamar por un apoliticismo generalizado, a repudiar la presencia de todos los partidos políticos, incluyendo a los de izquierda, y a repeler a los sindicatos, sujetos colectivos con harta experiencia en las protestas callejeras” (MARTINS, 2013, p. 37), com atitudes fascistas e

É neste contexto que se torna evidente a força e o poder da mídia (televisiva, escrita e falada) para, de um lado, passar a imagem de normalidade institucional deste processo político e, de outro lado, apresentar uma seletividade esdrúxula nas denúncias feitas em rede nacional de apenas um partido político, o PT (Partido dos Trabalhadores), ou seja, trata-se de um senso de justiça seletivo.

Segundo o juiz do trabalho Machado (2016), é um

[...] verdadeiro processo de criminalização de uma única legenda partidária. Paralelamente a isso, pegando carona nesse processo de linchamento de um partido político, as forças reacionárias aproveitam a oportunidade para criminalizar também os movimentos sociais a ele vinculados organicamente. (MACHADO, 2016, p. 23)

A corrupção brasileira é mais antiga do que se pode imaginar, pois é próprio do Estado Moderno. Estudos apontam que esta prática está enraizada no nosso país desde o período colonial. O enriquecimento ilícito e a manutenção do poder por parte de uma elite derivam do século XVI. De acordo com Rita BIASON, funcionários públicos, responsáveis por fiscalizar o contrabando e outros atos ilícitos acabavam “[...] praticando o comércio ilegal de produtos brasileiros como pau-brasil, especiarias, tabaco, ouro e diamante” (BIASON, 2010, s/p). As estratégias e manobras do Brasil colônia são replicados até hoje, o que indica que a mentalidade dos detentores do poder continua sendo a mesma na atualidade.

De forma alguma se deve excluir a possibilidade de ter havido corrupção dentro do PT ou de qualquer outro partido, bem como a necessidade de investigação e posterior penalização, caso seja comprovada ilegalidades. Mas tudo isso tem que ocorrer dentro de um processo legal previsto nas normas constitucionais, legais e éticas.

Nascido das lutas sociais, o PT se afastou de suas origens ao assumir o exercício do poder em diferentes esferas governamentais, muitas vezes tomando posições que iam de encontro aos valores que serviram de base para o partido. Podemos citar mais recentemente, no governo da presidenta Dilma Rousseff, o “[...] ataque do governo federal ao seguro-desemprego (PL 664 e 665), além dos cortes

defendendo um nacionalismo exacerbado. Contudo, é importante destacar que há uma diferença entre política e política partidária, sendo assim “[...] la defensa del apoliticismo constituye también una posición política” (MARTINS, 2013, p. 37). Não se pode deixar de destacar o papel que as redes sociais tiveram na mobilização dos manifestantes naquele momento histórico da política brasileira.

no FIES⁹.” (BIANCHI; BRAGA, 2015, s/p), ou quando o próprio presidente Lula afirmou que “Se tem uma coisa que nenhum empresário brasileiro pode se queixar nos meus seis anos de mandato é que nunca se ganhou tanto dinheiro como no meu governo.” (FOLHA DE S. PAULO, 2009, s/p). Singer (2012) afirma que,

Enquanto os meios de pagamento cresçam, cada fração de classe pode cultivar o seu lulismo de estimação. Responsável, apesar de algo populista, para os bancos. Nacionalista, *ma non troppo*, para os industriais. Promotor do emprego, embora precário, para o proletariado. Apoiador do crédito para a agricultura familiar, ainda que relutante quanto a enfrentar o latifúndio, para os trabalhadores rurais. Por isso, o presidente pode pronunciar, para cada uma delas, um discurso aceitável, usando conteúdos diferentes em lugares distintos e, sobretudo, tomando cuidado para que os conflitos não impliquem radicalização e mobilização. (SINGER, 2012, s/p.)

Entretanto, as evidências históricas demonstram claramente que este partido não é o inventor da corrupção brasileira, nem tão pouco é o único entre as legendas partidárias a praticar este ato, infelizmente. Este não é o objeto da dissertação, mas nela é significativo dizer que através da concretização do *impeachment* ocorreu a ascensão de um governo que efetivou a reforma do ensino médio.

O judiciário brasileiro historicamente representa uma pequena parcela da população brasileira bastante privilegiada. Ao invés de se posicionar para garantir os direitos da população como um todo, a conjuntura atual tem sido farta de exemplos que mostram que o Judiciário parece estar mais voltado para preservar/manter o *status quo* na sociedade, ou seja, não há neutralidade em suas posições, mas sim uma defesa da hegemonia de uma classe minoritária em detrimento de outras, a maioria social.

Segundo Moniz Bandeira (2016), o Judiciário, com o apoio da Procuradoria Geral da República e da Polícia Federal, tomou partido frente aos acontecimentos afim de

[...] solapar a democracia brasileira, prejudicar as empresas nacionais e abrir caminho para a consolidação dos interesses estrangeiros no país, em especial, dos Estados Unidos da América. Muito dinheiro correu na campanha pelo *impeachment* e a influência dos EUA transparece nos vínculos do juiz Sérgio Moro que conduz o processo da Lava Jato. Ele realizou cursos no Departamento de Estado dos Estados Unidos. (MONIZ BANDEIRA, 2016, p. 2)

⁹ Há críticas a este programa do Governo Federal porque, por exemplo, favoreceu as instituições privadas.

Todo esse cenário tem possibilitado a retirada de direitos, como a reforma trabalhista, que modifica a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em diversos pontos, como férias, jornada de trabalho, descanso remunerado, salários, planos de cargos e salários, transporte; trabalho intermitente, negociação, contribuição sindical e terceirização, por exemplo.

Em paralelo, temos a crescente onda da radicalização conservadora e reacionária não somente no nosso país, como também no mundo todo. O conservadorismo no Brasil está presente: a) no discurso da elite, que se opõe aos programas sociais (programa Mais Médicos; Bolsa Família; Minha Casa, Minha Vida; entre outros), aos direitos dos trabalhadores e até mesmo contra os que defendem os direitos humanos; b) na intolerância política, que tem provocada dissensões até mesmo entre círculo de amigos e familiares; e c) na discriminação manifestada pela xenofobia, racismo, machismo, homofobia etc.

No corrente ano, o País conta com um dos parlamentos mais conservadores da história e tem em seu interior um setor grande articulado sob a alcunha de “BBB”: “Bíblia (evangélicos radicais, neopentecostais, homofóbicos e misóginos), Boi (grandes latifundiários) e Bala (deputados ligados às forças armadas e à polícia militar, aos esquadrões da morte às milícias etc.)” (NETO; SANTOS, 2016, p. 163). Esta bancada trouxe em suas pautas discussões que permeiam a diminuição da maioria penal, a “cura gay”, o retorno das disciplinas Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso ao currículo, desmonte de programas sociais, congelamento dos gastos públicos, restrição de terras indígenas em defesa de latifundiários, liberação do porte de arma, retirar o direito de casamento homoafetivos, entre outros.

Muitas propostas, que estão produzindo reformas nas relações sociais brasileiras, vão de encontro a direitos que demandaram muitas discussões, tempo e lutas para serem conquistados e devidamente previstos no ordenamento legal brasileiro. Mas, com o governo Temer, que assumiu depois de um golpe, esses podem ser extintos por meio de reformas. A esquerda brasileira demonstra sua preocupação com a democracia brasileira, já que se tem um panorama de incertezas, dado o jogo de forças desfavorável à manutenção de direitos, o que está a provocar um retrocesso social, político e cultural.

Ao contrário dos ideais propagados à época do *impeachment* pelos seus defensores, Temer, ao assumir, não pôs fim às crises no âmbito da política e da economia. Pelo contrário, colocou em prática uma pauta econômica e social que não

interessa à maioria dos brasileiros, tanto assim que foi derrotada três vezes consecutivas nas urnas na última década.

O que ele fez, de fato, mesmo tendo integrado a chapa presidencial com Dilma, sendo seu vice-presidente, é colocar em prática a pauta do candidato derrotado nas urnas, Aécio Neves (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira), acusado de vários malfeitos. Ou seja, sob o ponto de vista democrático, isso é um golpe dado nos eleitores. Em outras palavras, trata-se de “enfiar goela abaixo” da população, por vias não democráticas, os anseios da política neoliberal, que caracterizava a proposta presidencial de Aécio Neves. A agenda política de Temer

[...] compreende a sotoposição dos interesses das grandes massas e a rendição do trabalho aos interesses do grande capital; redução do Estado (e redução dos investimentos) e retomada das privatizações, redução dos gastos da seguridade social (de que dependem os pobres) e maior *superávit* primário para pagar os juros da dívida (o que só interessa à banca internacional), redução dos investimentos públicos e continuidade da política de juros altos, flexibilização das relações de trabalho e paulatina revogação das conquistas dos trabalhadores mediante a perseguida revogação da CLT, símbolo da “era Vargas” que Fernando Henrique Cardoso prometeu enterrar. Trocando em miúdos: em plena recessão, o aprofundamento dos conflitos sociais no momento em que cresce e se aprofunda a organização popular. (AMARAL, 2016, p. 32)

Em poucos dias após sua posse, Temer eliminou de uma só vez órgãos governamentais importantes aos direitos sociais, que foram institucionalizados e fortalecidos pelos governos de Lula e Dilma: o Ministério da Cultura, das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, do Desenvolvimento Agrário e a Controladoria Geral da União. Uniu os Ministérios da Previdência Social com o da Fazenda, deixando de lado suas especificidades. E ainda, montou um gabinete exclusivamente composto por ministros brancos, sem participação de mulheres, ou seja, extinguindo assim a representatividade feminina e negra, trazendo apenas o interesse de um grupo específico: a elite econômica branca e masculina. Esse Gabinete poderia ser comum em outros países, entretanto, não representa a diversidade do povo brasileiro, já que o nosso país é historicamente composto pela miscigenação de diferentes povos, com diferentes culturas.

Todo esse contexto econômico, social, político e cultural do Golpe de 2016, repercutiu fortemente na educação. No momento vivido durante o governo Temer, vimos a instrumentalização da educação para a superação de parte da crise do capital. E, dessa maneira,

A educação é apresentada não como direito humano fundamental, mas como direito privado, à disposição em quantidade e qualidade de acordo com a condição econômica do indivíduo. Torna-se, assim, um bem privado, uma mercadoria, deixando de ser bem público. (MARTINS, 2018, p. 60)

Fica evidente a instrumentalização da educação pelo governo – embora não tenha começado no governo de Michel Temer – quando são apresentados pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, dados que comprovam a decadência da educação brasileira. Tem-se um discurso de que se deseja mudar essa realidade, mas, na contramão, temos uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que foi promulgada na sessão solene do Congresso Nacional no dia 13 de dezembro de 2016, e que acaba por sabotar a educação pública e gratuita, já que

[...] devem deixar de ser investidos anualmente na educação nada menos que R\$ 24 bilhões. Isso corresponde à diferença entre o mínimo de 18% que a constituição estabelece como obrigatório para União investir e os gastos previstos para 2017 acrescidos da inflação do ano anterior. Somando-se as perdas acumuladas nos próximos 20 anos, a educação terá um prejuízo de aproximadamente 480 bilhões de reais. Só no final de março de 2017, com o chamado “ajuste fiscal”, de uma só vez, o governo Temer cortou R\$ 9,4 bilhões da educação, reduziu o número de vagas no Pronatec e eliminou o Ciência Sem Fronteira (modalidade graduação). (ORSO, 2017, p. 246)

A PEC 241, de 2016, foi transformada na Emenda Constitucional 95/2016. Ela “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências” (BRASIL, 2016, s/p). Com vigência de 20 anos, a Emenda tem como propósito frear a trajetória de crescimento dos gastos públicos e equilibrar as contas públicas, segundo os argumentos do próprio governo. Para Villen (2017), contudo, trata-se de “[...] uma medida impecável para o sucateamento dos bens e serviços públicos que abrirá espaço, posteriormente, à sua privatização” (VILLEN, 2017, p. 118).

Fatorelli (2016) salienta o desejo de instalar um clima de terrorismo por parte da grande mídia e do governo, ao afirmar que caso a PEC 241 não fosse aprovada, o Brasil iria “quebrar”, uma verdadeira lavagem cerebral nas palavras da administradora tributária. Para Fatorelli (2016), “A PEC 241 não irá resolver o problema do país, mas representará privilégio brutal para o setor financeiro privado e investidores sigilosos. É evidente que o gasto que precisa ser controlado no Brasil é o gasto com essa chamada ‘dívida pública’.” (FATORELLI, 2016, s/p).

Em contrapartida, durante o trâmite para aprovação da PEC 241, houve um movimento de ocupação nas escolas de todo o País por parte de estudantes

secundaristas insatisfeitos com as medidas tomadas pelo governo. O movimento chegou a ocupar mais de mil escolas e contou também com o apoio de muitos docentes de universidades públicas.

As ocupações acabaram por adiar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que não agradou a Mendonça Filho e o levou a afirmar que iria “[...] apresentar ações na justiça de ressarcimento à AGU (Advocacia Geral da União) contra ‘entidades’ que teriam fomentado as ocupações escolares e, com isso, causado o adiamento do Enem 2016 a 271 mil estudantes pelo país” (FREITAS, 2016, s/p.). O descontentamento de Mendonça se deu pelos gastos extras, que o governo teve por conta do adiamento e com toda a mobilização dos estudantes, movimento este que não era ilegítimo para o governo em questão.

Contudo, destacamos que, para entender a problemática no campo da educação, é necessário também considerar que os cortes de verbas feitos por Michel Temer, atingiram também a comunidade científica, acarretando cortes nas bolsas fornecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (AGÊNCIA BRASIL, 2017a); possível fechamento de laboratórios (GGN, 2018); pesquisas correndo o risco de serem interrompidas (BBC, 2017); migração de pesquisadores para o exterior (EL PAÍS, 2018) etc. Anapátricia Morales Vilha, coordenadora da Agência de Inovação da Universidade Federal do ABC (UFABC), enfatiza que,

Sem pesquisa, a gente não tem inovação. Sem inovação tecnológica, você não tem a possibilidade de injetar o desenvolvimento do país, o desenvolvimento econômico, novos postos de trabalho, novas empresas, você começa a ter um acometimento de toda a estrutura econômica e social. (VILHA, 2018 *apud* RBA, 2018, s/p)

A Rede Brasil Atual (RBA) declara que o orçamento destinado às áreas de ciência e tecnologia em 2018 é o mais baixo da última década, e que a situação tem piorado desde o ano de 2016 “[...] após a fusão do Ministério da Comunicação com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, sem aumentar os recursos. Para este ano, estão previstos R\$ 3 bilhões, valor que representa um corte de R\$ 1 bilhão em relação a 2017” (RBA, 2018, s/p).

Em 20 de outubro de 2016, os integrantes dos Comitês Assesores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) publicaram uma nota de protesto contra o corte de 20% a 30% das bolsas atividades,

asseguraram que “Estes cortes representam um retrocesso histórico em relação às conquistas neste século” (COMITÊS ASSESSORES, 2016, s/p), pois entendem que “[...] qualquer medida de corte ou restrição orçamentária poderá interromper os esforços que vêm sendo feitos para o desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação em nosso País” (RBA, 2018, s/p).

Neste contexto de golpes e crises, uma das maiores mudanças na educação proposta pela agenda política de Temer foi a Reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma mudança ampla, que altera e reestrutura toda esta etapa final da educação básica, trazendo implicações curriculares, atingindo a formação docente, alterando a carga horária e as disciplinas ofertadas, e implantando uma formação técnica e profissionalizante de acordo com os interesses do mercado.

Em busca de consolidar os pressupostos do governo atual, o Estado passa a instrumentalizar a etapa final da educação básica com um discurso superficial de que é necessário transformar o ensino médio, reformar e modernizar para atender os anseios da juventude; contudo, apresentarei em seguida como essa fala pode ser traduzida como uma disputa clássica pela hegemonia.

3.3 A origem da reforma e o *status* atual: da MP 746 à Lei nº 13.415/17

Michel Temer, após assumir o poder do Brasil por um golpe jurídico, político e midiático, iniciou reformas em diferentes setores da sociedade. As reformas educativas articulam-se às demais, que retiram direitos dos trabalhadores e conquistas de governos anteriores no campo da educação. Em um período relativamente curto, Temer tomou medidas que se encaminharam ao que Saviani (2017) chama de abastardamento da educação:

[...] cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento do orçamento por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo no presente momento à discussão provocada pelo açodamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória. (SAVIANI, 2017, p. 227)

A tramitação da nova reforma do ensino médio começou no dia 23 de setembro de 2016, quando a Medida Provisória (MP) 746 foi publicada no Diário Oficial da União pelo poder executivo. A MP está prevista no art. 62 da Constituição

Federal e é um instrumento com força de lei, que pode ser adotada exclusivamente pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência. Tem como prazo de vigência sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Entretanto, neste período, deve ser submetida de imediato ao Congresso Nacional para que não perca a validade. (BRASIL, 1988)

Como iniciativa exclusiva do Executivo Federal, as MP são instrumentos autoritários, porque implantadas sem a participação da população; acaba desconsiderando a importância de o povo participar do debate para formular reformas sociais. De fato, impede o debate, que deveria edificar reformas como construções coletivas. Da forma com que vem sendo empregada ao longo das últimas décadas, nos faz questionar se vivemos realmente em um estado democrático de direito, já que em um governo democrático, as decisões políticas devem ter a participação popular, sem distinção de qualquer natureza.

A MP é um instrumento que vem sendo utilizado com o intuito de controlar o poder e não como deveria, isto é, empregada apenas em casos de urgência e relevância. Aplicar esse tipo de instrumento jurídico para produzir reformas sociais como a do nível médio de ensino é extremamente questionável e, na verdade, evidencia escancaradamente ser mais uma medida de um governo autoritário, que visa a impossibilitar a participação da comunidade escolar em alterações que lhe afetam diretamente.

Menezes (2007) trata do uso abusivo na adoção da MP desde a Constituição de 1988, segundo a autora “[...] o abuso constatado desde 1988 leva a concluir que o País vive em constante estado emergencial, significa reconhecer que a exceção aqui é o estado de normalidade” (MENEZES, 2007, p. 27). Inicialmente, com a criação da MP, havia a intenção manifesta do governo de “[...] favorecer a ação administrativa com modernidade e rapidez nos casos de urgência e relevância, e, ao mesmo tempo, instituir um instrumento que fosse democrático” (MENEZES, 2007, p. 31), mas, em contrapartida, a autora afirma que “Apesar dos traumas causados pelo período da ditadura, em especial, pelo uso do decreto-lei, o constituinte não conseguiu se desvencilhar da veia autoritária e criou um decreto com nova roupagem” (MENEZES, 2007, p. 31), a Medida Provisória.

A MP 746 transitou pelo Senado como Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 no dia 30 de novembro, foi aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017 pelo

Senado e sancionada pelo então Presidente da República Michel Temer como Lei nº 13.415, datada de 16 de fevereiro de 2017. Por ela se

Altera as leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - LEI Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto - LEI Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a LEI Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. (BRASIL, 2017)

Entretanto, a MP se embasava em um documento que no período era inexistente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estava em formulação quando a MP foi apresentada pelo Presidente, o que acaba não produzindo um efeito imediato que justifique uma MP. Em outras palavras, trata-se de uma medida emergencial sem emergência, que leva o Congresso a votar em algo que ainda não está definido, pois dependia de um documento ainda em construção. Segundo Carlos Artexes Simões (2016):

Aprovar algo que ainda não foi definido completamente cria uma incerteza que impede uma alteração nos projetos pedagógicos que deverão ser adequados ao novo marco legal. Sem a definição da BNCC do ensino médio, a medida não realiza aquilo que promete, mas poderá produzir um movimento de mudanças movidas por razões de economicidade e visões conceituais reducionistas da formação humana. (SIMÕES, 2016, s/p)

A BNCC é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), é direcionado exclusivamente à educação escolar. Segundo o Ministério de Educação (MEC), espera-se que este documento

[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8)

Monica Ribeiro da Silva (2016), ao questionar se faz sentido uma BNCC, apresenta uma severa crítica ao controle das escolas por parte do Estado, que acaba por controlar também a formação dos sujeitos que ali estão. A forma com que

os objetivos são apresentados, através de uma listagem temporal, para a autora trata-se de uma “[...] dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*, que é justamente o oposto [...], isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (DA SILVA, 2016, p. 375).

Da Silva (2016) assume a diferença como elemento central que deve ser considerado ao tratar do currículo, pois considera “[...] a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude” (DA SILVA, 2016, p. 375); porém, a BNCC toma um sentido oposto ao do entendimento e do enfrentamento das diversidades de todos os tipos, já que “A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes” (DA SILVA, 2016, p. 375). E ainda questiona,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? (DA SILVA, 2016, p. 375)

A BNCC, por se tratar de um documento de caráter normativo, definindo as aprendizagens que são consideradas essenciais a todos os alunos, acaba impedindo o exercício pleno da liberdade e da autonomia das escolas, e consequentemente dos docentes, corroborando com o discurso de Da Silva (2016) supracitado.

Outro instrumento de controle por parte da BNCC será pelas avaliações nacionais, já que ela irá definir os conteúdos que serão cobrados nos exames, de forma que “[...] irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las” (DA SILVA, 2016, p. 375). Em suma, se tem a diminuição do papel da educação que passa a ter como única e exclusiva finalidade a de preparar os estudantes para as avaliações em larga escala.

Os dados quantitativos e os baixos indicadores de desempenho de aprendizagem do ensino médio são conhecidos e escancarados por avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além do alto índice de evasão escolar nesta etapa da educação básica. Estes foram motivos utilizados como justificativa para a rapidez e urgência na mudança da estrutura do sistema atual do ensino médio. Nas palavras de Mendonça Filho:

Estou certo de que a reforma do ensino médio reúne os pressupostos constitucionais para figurar numa medida provisória: urgência e relevância. Qualquer matéria relacionada à área educacional é relevante. E a urgência da reforma está estampada no desempenho precário dos alunos. A grande maioria anseia pelo respeito à autonomia dos jovens, currículo menos exaustivos e mais espaço para que o estudante defina sua trilha de formação a partir da sua vocação e da sua vontade pessoal. Esse é o debate. (SOUZA, 2016, s/p)

Em uma entrevista de 2016 para o *site* Esquerda Diário, o Professor Evaldo Piolli, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), afirma que o atual governo utilizou de uma MP para promulgar a nova reforma do ensino médio por dois motivos: o primeiro porque não foi eficaz na aprovação do projeto de lei 6.840/2013 no Congresso e, o segundo motivo, por este governo não ter legitimidade de uma eleição popular e não utilizar de procedimentos democráticos que uma reforma dessa natureza exige. O professor ainda destaca que reformas educacionais como esta foram realizadas no Brasil em períodos ditatoriais, como a Reforma Capanema¹⁰, feita nos anos 1940, durante o Estado Novo¹¹, e a lei 5692/1971¹², feita durante a ditadura civil-militar.

Dada à forma com que todo este processo de Reforma do Ensino Médio ocorreu pelo governo Temer, acabou por desencadear uma série de moções e posicionamentos de diferentes setores educativos contrários à proposta de reforma apresentada pelo governo Temer. Segue em resumo na tabela abaixo:

¹⁰ A Reforma Capanema (1942 - 1946) ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas. Leva este nome porque foi liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde (MESP), Gustavo Capanema. A Reforma Capanema “[...] instituída através das chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Lei), envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.” (OTRANTO; PAMPLONA, 2008, p. 10), trazia uma proposta educativa dual, em que havia um ensino secundário com formação para o Ensino Superior, destinado à elite econômica, e outro ensino nessa etapa para a formação de trabalhadores.

¹¹ De acordo com D’Araujo (2000), “Foi em meio a ideologias que mobilizavam multidões que surgiu o Estado Novo no Brasil (1937-45).” (D’ARAUJO, 2000, p. 8), sendo formalmente instituído por um Golpe de Estado, efetivado em 10 de novembro de 1937, por Getúlio Vargas. Segundo a autora, outras ditaduras da época receberam o mesmo nome, como a de Salazar em Portugal. E o termo “novo”, mais especificamente, “representava o ideal político de encontrar uma ‘via’ que se afastasse tanto do capitalismo liberal quanto do comunismo.” (D’ARAUJO, 2000, p. 8).

¹² A Lei 5.692 de 1971 instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, tinha como objetivo principal a profissionalização. A aprovação foi deveras rápida no Congresso, sem abertura para o debate, pois “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.” (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p). Segundo a Agência Senado (2017), um ano após a reforma ser promulgada, já enfrentava problemas como: falta de recursos; falta de professores; instalações precárias e mal equipadas; falta de interesse pelo ensino profissionalizante já que estudantes e famílias sonhavam com o ensino superior etc. O resultado foi que a Reforma deixou, segundo o artigo, uma desorganização com resultados negativos até os dias atuais e fez com que, “Em meio às críticas à profissionalização compulsória, a ditadura permitiu flexibilizações na Lei 5.692 ao longo dos anos.” (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p), até que “Em outubro de 1982, o último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a Lei 7.044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização.” (AGÊNCIA SENADO, 2017, s/p).

Tabela 3 – Posicionamentos contrários a MP 746/16

| Instituição/ Organizaçã o | Descrição da Instituição/ Organizaçã o | Conteúdo do documento | Data | Número de páginas |
|---|---|--|------------|----------------------|
| Fórum Nacional de Educação (FNE) | O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). | Nota pública: apresenta 23 pontos em linhas gerais das consequências trazidas pela MP. Em resumo, afirma que a medida é um grave equívoco. | 22/09/2016 | 3 |
| Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) | Entidade sem fins lucrativos que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. | Nota pública: evidencia que a MP fragiliza o princípio do EM como direito a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, além de abrir canais para a mercantilização da escola pública. | 23/09/2016 | 2 |
| Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE) | Criada em 21 de abril de 1998, em Salvador, Bahia (com apoio do CNPq e do CADCT/BA), com ampla participação de lideranças representativas da área de artes cênicas (teatro e dança) de todo o Brasil, a ABRACE teve um papel fundamental no fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação em Artes Cênicas. | Carta Aberta: manifesta-se veemente contrária à MP e a não obrigatoriedade da Arte no EM. | 2016 | 1 |
| Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) | Tem por finalidade promover, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, por meio da realização de encontros de pesquisa etc., bem como atuar como órgão representante da comunidade de pesquisadores em Educação em Ciências junto a entidades nacionais e internacionais de educação, pesquisa e fomento. | Carta aberta: pela natureza autoritária e pelas mudanças arbitrárias se exige a revogação da MP. | 2016 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|-------------------|----------|----------|-------------------|--|--|---|
| <p>Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)</p> | <p>Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte.</p> | <p>Nota de Repúdio: repudiam a total falta de diálogo e consulta pública, a nova forma de contratação de profissionais, a segmentação da trajetória curricular e a amputação do currículo.</p> | <p>23/09/2016</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>19</p> | <p>Texto atualizado em 26/09/16</p> | <p>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)</p> | <p>Objetivo de unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.</p> |
| <p>Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN</p> | <p>Sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país.</p> | <p>Nota de Repúdio: mostra-se radicalmente contrária a tal medida por sua forma e conteúdo.</p> | <p>26/09/2016</p> | <p>2</p> | <p>4</p> | <p>1</p> | <p>09/2016</p> | <p>Moção de Repúdio: Destaca que a MP pretende mudar o EM, porém na contramão temos cortes na área, o que servirá para que mais uma vez sejam criados bolsões de pobreza e exclusão.</p> | |
| <p>Plenária final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia - RJ</p> | <p>Encontro destinado a discutir questões educacionais da Sociologia.</p> | <p>Moção de Repúdio: os educadores (as) consideram ilegítimo e antidemocrático o uso de MP para esse fim.</p> | <p>22/09/2016</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>23/09/2016</p> | <p>Manifesto de repúdio: opõe-se aos cortes nas diversas instâncias pelo então governo, a contratação de profissionais pelo notório saber e ao processo antidemocrático da MP.</p> | | |
| <p>III Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação)</p> | <p>Intercrítica é um encontro de trabalho e troca de experiências entre os grupos de pesquisa vinculados ao GT Trabalho e Educação (GT 09) da ANPEd.</p> | <p>Moção de Repúdio: os educadores (as) consideram ilegítimo e antidemocrático o uso de MP para esse fim.</p> | <p>22/09/2016</p> | <p>1</p> | <p>1</p> | <p>23/09/2016</p> | <p>Manifesto de repúdio: opõe-se aos cortes nas diversas instâncias pelo então governo, a contratação de profissionais pelo notório saber e ao processo antidemocrático da MP.</p> | | |
| <p>Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)</p> | <p>As jornadas da ABH foram pensadas, desde seu início, como uma forma de difusão e ampliação das discussões sobre o(s) hispanismo(s).</p> | <p>Moção de Repúdio: Destaca que a MP pretende mudar o EM, porém na contramão temos cortes na área, o que servirá para que mais uma vez sejam criados bolsões de pobreza e exclusão.</p> | <p>09/2016</p> | <p>4</p> | <p>1</p> | <p>26/09/16</p> | <p>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)</p> | | |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)</p> <p>Tem como objetivo (re) construir um locus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, não concebida como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação de usos situados da linguagem.</p> | <p>Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)</p> <p>Tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho.</p> | <p>Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (SBQ)</p> <p>A SBQ se preocupa com o ensino de Ciências, especialmente o ensino de Química. Há um bom tempo essas discussões já são realizadas no âmbito da SBQ e de diversos eventos nacionais.</p> | <p>Sociedade Brasileira de Física (SBF)</p> <p>A Sociedade Brasileira de Física é uma associação civil constituída por físicos do Brasil e associada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Fundada em 14 de julho de 1966, a SBF é sediada na cidade de São Paulo.</p> | <p>Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)</p> <p>A ABEM é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical.</p> |
| <p>Nota de repúdio: repúdio à referida medida provisória sendo autoritária e arbitrária, tanto no que diz respeito à forma como foi proposta quanto ao seu conteúdo.</p> | <p>Nota de Apoio aos Estudantes: repúdio à MP 746/16 e à PEC 241/16, total apoio e solidariedade às ocupações estudantis das escolas estaduais e defesa do diálogo como princípio e método para o estabelecimento de políticas públicas.</p> | <p>Nota pública: reconhece que o EM necessita de melhorias, entretanto uma reforma deste cunho necessita ser amplamente discutida. Além de elencar cinco principais problemas que são trazidos com a MP.</p> | <p>Nota pública: manifesta-se contra a forma e os termos com que foi apresentada a Reforma e recomenda a retomada, em caráter de urgência, das discussões sobre um Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio brasileiro, com amplo debate com a sociedade.</p> | <p>Nota pública: afirma que a MP é uma agressão à educação nacional e uma ação que fere duramente o princípio da "gestão democrática".</p> |
| <p>04/10/2016</p> <p>3</p> | <p>13/10/2016</p> <p>1</p> | <p>2016</p> <p>1</p> | <p>06/10/2016</p> <p>2</p> | <p>23/09/2016</p> <p>2</p> |

| Ação Educativa | União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) | Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) | Frente Paraibana |
|---|--|---|--|
| <p>Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos.</p> <p>Posicionamento: caracteriza a MP como uma intervenção de caráter antidemocrático em que modifica a LDBEN Nº 9394/06 e a normatização do Fundeb.</p> | <p>A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, fundada em 25 de julho de 1948, no Rio de Janeiro, é a entidade que congrega e representa todos os estudantes de instituições de ensino fundamental e ensino médio, ensino técnico e ensino pré-vestibular do Brasil.</p> <p>Nota de repúdio: reivindicam uma escola que possibilite a emancipação dos estudantes e que possam participar e opinar sobre essa nova escola e a reforma do ensino médio.</p> | <p>Tem a função de integrar, coordenar e revisar a atuação dos (as) Procuradores Regionais dos Direitos do Cidadão de cada estado da federação, subsidiando-os (as) na sua atuação e promovendo ação unificada em todo o território nacional.</p> <p>Nota pública: a utilização do instrumento da MP para tratar de tema tão sensível e complexo é temerário e pouco democrático.</p> | <p>A Frente foi criada em agosto de 2016 com o objetivo de reunir entidades e organizações dos movimentos sociais que se colocam contra o projeto “Escola “Sem Partido”, que pretende cercear o direito à liberdade de expressão dos profissionais de educação e de informação dos estudantes nas nossas escolas.</p> <p>Nota: repudia o documento legal e apresenta três mordças que são trazidas com a MP.</p> |
| 2016 | 22/09/2019 | 19/09/2016 | 27/09/2016 |
| 2 | 2 | 1 | 2 |

Fonte: produzida pela autora da dissertação.

O jogo de braço pelo ensino médio não é algo novo. Esse campo de disputa aumentou nas últimas duas décadas. E o estopim foi a publicação da LDB 9.394/96, que veio acompanhada de mais duas diretrizes curriculares escritas pelo Conselho Nacional de Educação em menos de quinze anos, são elas: Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Ambos os documentos possuem o intuito de normatizar o ensino médio; contudo, destoam quando propõem sua identidade e finalidades. Em seguida, se formou a Comissão Especial na Câmara dos Deputados, responsável pela criação do Projeto de Lei 6.840/2013 (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 21).

As autoras consideram “[...] que há uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 23) e apresentam três cenários neste contexto: o primeiro é o de disputas em menos de 15 anos que se deu a partir da LDB de 1996; o segundo cenário é marcado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ao PL 6.840/2013; por fim, o último cenário se estende do PL 6.840/2013 à Lei 13.415/17.

O deputado Reginaldo Lopes (PT) foi quem criou e assumiu a presidência da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi) e o deputado Wilson Filho, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ficou responsável pela relatoria (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 24). A justificativa dada para a criação da Comissão foi basicamente a mesma dada para que a MP 746/16 fosse transformada em lei: o ensino médio não corresponde as expectativas dos jovens, principalmente no que concerne à inserção no mercado de trabalho, e os resultados não são suficientes.

A Ceensi trabalhou por aproximadamente 19 meses, produziu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e um no Mato Grosso. Foi realizado um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados. Desse conjunto de atividades resultou o Relatório da Comissão do qual constava a minuta do projeto de lei que deu origem ao PL 6.840/2013. Desse Projeto de Lei constam duas propostas principais, a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos. (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 24)

A organização curricular do PL 6.840/2013 retomava o modelo dos tempos da ditadura civil-militar, “[...] trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 24). Isso, segundo as autoras, iria negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, comprometer a possibilidade de formação básica comum, levar à ampliação da evasão escolar, com o aumento para sete horas diárias, já que dois milhões de jovens de 15 a 17 anos estudavam e trabalhavam, além de as escolas não terem uma estrutura física ou a quantidade necessária de professores; e, por fim, “[...] a oferta da educação profissional por

escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 24).

Por outro lado, em 2014, houve uma mobilização de formação e ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio para atuar na Câmara dos Deputados e no Ministério da Educação, com a finalidade de se opor criticamente ao Projeto de Lei nº 6.840/2013,

[...] composto por várias entidades do campo educacional, dentre elas a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 24)

A resistência que se formou com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio conseguiu algumas modificações no PL e a formação de um substitutivo. Era esperado pela Comissão Especial da Câmara que o PL 6.840/13 fosse votado em 2015. Contudo, 2015 e 2016 tomaram o Congresso Nacional com a busca pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff. “Poucos meses depois de ter assumido a Presidência da República, uma vez consolidado o *impeachment*, o Governo Michel Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 26).

Ou seja, o PL 6.840/13 não foi tramitado pela falta de tempo, tempo este que é caro para aqueles que defendem a reforma, porque querem aprová-la o quanto antes, enquanto têm maioria no Congresso. Sendo assim, uma Medida Provisória (MP) iria solucionar este problema com mais eficácia, mesmo que passando por cima dos princípios da democracia brasileira e do ideal de construir uma educação no Brasil a partir do diálogo com a comunidade escolar.

Segundo o Portal do MEC, a implementação da nova reforma do ensino médio dependia da homologação da BNCC. A homologação ocorreu no dia 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares¹³. No ato da homologação, o ministro informou que

¹³ O atual Ministro da Educação do Brasil é Abraham Weintraub desde 9 de abril de 2019. Ele foi antecedido por Ricardo Vélez Rodríguez (1/1/2019 a 8/4/2019), ambos nomeados pelo Presidente

Os currículos deverão estar estruturados até junho de 2019. Entre julho e setembro, haverá consultas públicas regionais nos estados. Os novos documentos deverão ser analisados e aprovados pelos conselhos estaduais de educação entre outubro e dezembro, para serem aplicados a partir do início do ano letivo de 2020. As primeiras turmas irão se formar em 2022. (PORTAL DO MEC, 2018, s/p)

Para que a implementação ocorresse, o Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação criaram um Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Este documento

[...] tem o propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio. Esse material pode servir também de apoio para escolas particulares no processo de implementação das mudanças previstas na LDB. (BRASIL, 2018, p. 3)

No momento atual (2018 e 2019), as instituições de ensino estão encarregadas de efetuar três passos para a implementação da reforma. O primeiro é o de realizar estudos sobre a BNCC e averiguar as possibilidades dos itinerários formativos, “[...] assim como realizar um processo de diagnóstico de suas capacidades e escuta efetiva de jovens, professores, gestores e sociedade para apoiar o processo de (re)elaboração dos currículos e implementação da nova arquitetura da etapa” (BRASIL, 2018, p. 20). O segundo passo é o de reelaborar os currículos, de forma a contemplar o que está definido na BNCC e as diferentes possibilidades de itinerários formativos. E por fim, o último passo é “[...] o de adotar ações para apoiar de forma efetiva a implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 20).

Para tanto, é sugerido pelo MEC aos profissionais da educação que estabeleçam um cronograma de implementação progressiva da Reforma

[...] e que sejam realizados projetos-piloto para entender quais organizações curriculares melhor respondem às diferentes realidades. Cabe ainda aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) rever as normativas estaduais para garantir a efetivação das ações de implementação. (BRASIL, 2018, p. 20)

Em outras palavras, trata-se de muito trabalho para pouco tempo de execução. O documento ainda conta com dois anexos: um questionário de escuta para um Novo Ensino Médio e exemplos de boas práticas.

O questionário conta com questões que abordam aspectos pessoais e socioeconômicos; relação com ensino médio (principais motivos para cursar o ensino médio; se ele ajuda a alcançar seus objetivos de vida; formas de avaliação; papéis dos professores etc.) e sobre o novo ensino médio (área de conhecimento de interesse; turno de preferência; onde gostaria de fazer a formação técnica e profissional etc.).

O primeiro exemplo de boas práticas dado foi o processo de escuta inspiracional, realizado pela Secretaria de Educação da Bahia. É promovida a escuta qualitativa, por meio de rodas de conversa, que têm duração de aproximadamente uma hora e meia, para debater sobre diferentes temas que envolvem questões escolares. E também a escuta qualitativa, que é implantada por um formulário estruturado¹⁴.

O segundo exemplo é o trabalho por áreas do conhecimento na rede SESI de ensino. Segundo o documento, SESI e SENAI já estão colocando em prática, em cinco escolas, o Novo Ensino Médio. Com um projeto que conta com sete turmas do 1º ano do ensino médio, possibilitando aos duzentos e vinte e seis estudantes “[...] cursarem um itinerário de formação técnica e profissional na área industrial de Energia e habilitação profissional de Técnico em Eletrotécnica integrado à (*sic!*) uma formação geral básica organizada por áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2018, p. 70).

O planejamento, por exemplo, na escola de Aparecida de Goiânia, em Goiás, é feito através da reunião de professores das diferentes disciplinas, na qual planejam o trabalho por áreas do conhecimento: “[...] dois professores por área atuam com os estudantes em sala durante a semana, desenvolvendo sequências didáticas onde as especificidades de cada disciplina se encontram por meio de uma unidade temática.” (BRASIL, 2018, p. 70). Segue abaixo como fica estabelecida a grade curricular:

14

Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/ginem_questionario.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

Tabela 4 – Grade curricular organizada por áreas de conhecimento em Aparecida de Goiânia

| HORA | SEG | TER | QUA | QUI | SEX |
|---------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|
| 7h10min às 9h40min | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Iniciação para o Mundo do Trabalho | Linguagens e suas Tecnologias | Ciência da Natureza e suas Tecnologias |
| INTERVALO | | | | | |
| 10h às 12h30min | Linguagens e suas Tecnologias | Matemática e suas Tecnologias | Iniciação para o Mundo do Trabalho | Matemática e suas Tecnologias | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas |

>> Grade horária do 1º ano na escola de Aparecida de Goiânia. Os estudantes trabalham por áreas do conhecimento em aulas de 2h e 30 min.

Fonte: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>

O terceiro é o Centro de Mídias de Educação do Amazonas. O Centro de Mídias funciona da seguinte forma: dois professores pós-graduados (em cada série e em cada um dos componentes curriculares) ministram aulas, que são transmitidas ao vivo por uma videoconferência, diariamente (de 2ª a 6ª feira); “[...] são 2.152 salas de aula organizadas em 2.293 comunidades localizadas nos 62 municípios do Amazonas” (BRASIL, 2018, p. 71): as instituições recebem um *kit* multimídia (computador, antena, microfone etc.) para as transmissões ao vivo.

Segundo o guia, o que diferencia o Centro de Mídias de uma plataforma de educação a distância (EAD), além dos processos de planejamento, produção e transmissão de aulas ao vivo, é o papel desempenhado pelo professor em sala de aula, “[...] que realiza a mediação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes especialistas” (BRASIL, 2018, p. 71). Os estudantes assistem às aulas com a orientação de um professor presencial (sistema de tutoria) e podem se comunicar através de ferramentas, como *chat*, *e-mail* e telefone, ou através de uma *webcam* “[...] que, juntamente com outros equipamentos, transmite sua imagem e sua voz, resultando em um diálogo efetivo, em tempo real” (BRASIL, 2018, p. 71).

E por fim, o projeto de vida e o protagonismo juvenil no *campus* Jacarezinho no IFPR, consiste no desenvolvimento da autonomia dos estudantes através da construção do “[...] seu percurso ao longo do Ensino Médio integrado, em diálogo com seu projeto de vida e com o acompanhamento de responsáveis e professores”

(BRASIL, 2018, p. 72), também conhecida como flexibilização do currículo. Estudantes e professores definem quais serão as unidades curriculares ofertadas de acordo com as necessidades e anseios da comunidade escolar. Em seguida, o estudante é quem define quais unidades curriculares irá se matricular, estabelecendo “[...] as turmas, chamadas multietárias, [...] compostas por estudantes interessados na proposta, não havendo uma divisão por séries ou idades” (BRASIL, 2018, p. 72).

Considerando o exposto, pode-se afirmar que é difícil a defesa de uma reforma que foi iniciada por meio de uma Medida Provisória, instrumento autoritário, e que evidencia a forma que o poder executivo encontrou de legislar autoritariamente e em nome dos interesses de um grupo social dominante, desconsiderando o direito que a comunidade escolar tem de participar deste processo. Isso, a propósito, encontra fundamento na própria legislação educacional, quando afirma o princípio da gestão democrática.

No item que se desenvolverá em seguida, apresento algumas das características da reforma em questão.

3.4 Algumas características da atual reforma do ensino médio brasileiro

O subitem que se desenvolverá a seguir tem como intuito apresentar os princípios, as finalidades e os conteúdos da nova reforma do ensino médio prevista pela Lei nº 13.415/17. Sendo assim, julga-se necessário definir o que se entende por princípio, finalidade e conteúdo.

Entende-se como princípio o ponto de partida de qualquer processo, o início, a base, o fundamento ou a essência de algo, a causa primária, a origem que sustenta uma ação ou um conhecimento. A finalidade pode ser definida como o ponto onde se quer chegar, os objetivos, as perspectivas. Tanto os princípios quanto as finalidades de um processo qualquer, particularmente o de ensino-aprendizagem, manifestam a intencionalidade da ação, a motivação para realizá-la. E por fim, o conteúdo é o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que se pretende ensinar, considerando, naturalmente, as diretrizes apresentadas pelos princípios e pelas finalidades.

Os princípios, finalidades e conteúdos são apresentados a partir da análise da exposição de motivos da MP 746, das informações contidas no Portal do MEC e no *site* Novo Ensino Médio¹⁵, e também pelo documento que tem caráter normativo e que define “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7), a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Contudo, “A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes” (PORTAL MEC, 2018, s/p), ou seja, o currículo do ensino médio é composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos que serão definidos por cada sistema de ensino.

3.4.1 Princípios

Os princípios da nova reforma do ensino médio serão apresentados de acordo com o que está previsto na Lei 13.415/17, pelo Portal do Novo Ensino Médio e também pela BNCC, considerando que a base determina mais da metade do que será previsto para o currículo do novo ensino médio.

A BNCC, além de estar em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para serem alcançadas até o ano de 2024, também está sendo orientada “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (BNCC, 2018, p. 7).

Contudo, a dúvida que fica é: como possibilitar aos jovens uma formação humana integral quando temos uma formação fragmentada? Segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, “[...] Língua Portuguesa e Matemática são as únicas disciplinas com habilidades específicas, que precisarão ser trabalhadas obrigatoriamente durante toda a extensão do Ensino Médio.” (BRASIL, 2018, p. 11).

Segundo Araujo (2019) “[...] a reforma do Ensino Médio em curso consolida-se a escola pública de Ensino Médio, em particular das redes estaduais, como

¹⁵ Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#/pagina-inicial>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

escola dos jovens pobres brasileiros e para eles é definido um projeto peculiar de formação” (ARAUJO, 2019, p. 53). Esta formação peculiar a que o autor se refere nada mais é que uma formação excludente, dualista e direcionada aos anseios da economia brasileira:

A educação integral, nessa legislação, é apenas uma dissimulação, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado. (ARAUJO, 2019, p. 59)

A construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva vai na contramão do que está sendo proposto, já que com a fragmentação do ensino levará a uma ampliação dos processos de exclusão dos jovens advindos da classe trabalhadora, o que acarretará o aumento das desigualdades sociais e a manutenção do *status quo*, pois

[...] ao uniformizar e estreitar o currículo escolar; escamoteia a concorrência e competição como instrumentos para aferir a qualidade da Educação, premiação de professores e aplicação de testes e exames aos estudantes. São elementos que reforçam os dualismos na educação brasileira, ao permitir um tipo de acessibilidade segregativa e excludente dos estudantes, direcionando-os segundo suas condições sociais e econômicas e situações regionais. (SILVA, 2019, p. 390)

Segundo o *site* Novo Ensino Médio do MEC, a referida reforma tem como princípio os direitos iguais de aprendizagem a todos. “Todos os estudantes têm o direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importa onde estão estudando” (NOVO ENSINO MÉDIO, 2019, s/p). Esse discurso vem para justificar a necessidade da BNCC, e ainda acrescenta que não só será a base para currículo como para a formação de professores e o Enem. Contudo, é contraditório pensar em direitos iguais para todos em um país marcado pela desigualdade social, escolas abandonadas, professores desvalorizados e uma tentativa cada vez maior de transformar o ambiente escolar em uma empresa com fins lucrativos.

Qual aprendizado é essencial? Quantos conhecimentos deixarão de ser oportunizados com a fragmentação do ensino médio? Com os itinerários formativos estamos pisando em um terreno ainda de muitas incertezas, que depende sobremaneira das condições específicas de cada instituição de ensino, das necessidades do mercado regional e da vontade específica dos estudantes, dentro das possibilidades que terão ao seu dispor, uma vez que não há nenhuma

obrigatoriedade de que todas as instituições oportunizem todos os itinerários formativos. Ou seja, como ficará a autonomia e a necessidade de escolha dos jovens em que foi feita tanta propaganda como mudança do novo ensino médio? A autonomia será negada e a necessidade de escolha impossibilitada pela falta de oportunidade.

No interior da BNCC são apresentadas dez competências gerais que a educação básica, em suas três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), deve garantir a todos os estudantes na esfera nacional. Isso indica que a base tem como princípio a Teoria Pedagógica das Competências. Entendendo competência

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

A Pedagogia das Competências tem sido muito discutida por vários autores contemporaneamente e uma interpretação possível de um dos que se apresentam como centrais neste debate, Phillipe Perrenoud, é que competência é palavra que quer substituir o termo “qualificação”, processo que se iniciou no contexto após enfraquecimento dos modelos taylorista e fordista, e o surgimento de um novo modelo de gerenciamento do setor produtivo, o toyotista. Fazia-se necessário a requalificação do trabalhador, uma vez que “[...] devido à nova divisão internacional do trabalho no sistema capitalista, que demandou a utilização de mão-de-obra barata e de matérias-primas de fácil aquisição” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 124).

Apenas a título de esclarecimento pontual, já que este não é tema da dissertação, cabe destacar que, com vistas a superar o modelo taylorista/fordista, pelo qual o trabalhador realizava apenas trabalhos fragmentados e não havia conhecimento de todo o processo, mas apenas das funções específicas relativas ao seu local de atuação, o modelo toyotista vem para buscar soluções para mais uma crise do capital, com o desemprego e subemprego. A solução para tanto, segundo a orientação dos capitalistas, estava na formação de seus funcionários para aumentar a produtividade. De fato, “[...] o toyotismo visava à formação de um trabalhador de um novo tipo: polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 125). Ao que parece, a reforma do

ensino médio brasileiro em questão nesta dissertação tentar atender às necessidades formativas desse novo trabalhador.

Sendo assim, o termo competências acaba sendo usado pelo capitalismo a fim de “[...] diminuir o trabalho vivo no processo de produção para aumentar a produtividade com menores custos, ganhando visibilidade no contexto de elevados índices de desemprego” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 125), através da união de três polos: formação e trabalho, aptidões pessoais e os saber-fazer gerais. Araujo (2004) coloca como novidades no que concerne ao conceito de competências e debatidas pela sociologia do trabalho

[...] a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos. (ARAUJO, 2004, p. 500)

Para Holanda, Freres e Gonçalves (2019), discutir o modelo de competências sem fazer uma crítica radical acaba se limitando ao campo da gnosiologia, ou seja, apenas restrito a teoria geral do conhecimento humano. As autoras fazem a defesa da “[...] posição de que é somente com a superação do capital que os indivíduos poderão ser formados numa dimensão de totalidade.” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 128). E não é o que vemos na prática com a Pedagogia das Competências, pois ela vai ao encontro das necessidades do capital.

O foco no desenvolvimento das competências se manifesta com um dos principais fundamentos da BNCC, ao lado do compromisso com a educação integral. Segundo o arquivo da BNCC, o foco no desenvolvimento de competências “[...] tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BNCC, 2018, p. 13); os países citados como exemplo, são: Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

Em outras palavras, há uma onda que dissemina a Pedagogia das Competências mundialmente, pois desta forma será mais eficiente e eficaz introduzir a capacidade que o sujeito deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho e unificar o ensino, atendendo as demandas do capital, como a de aumentar a produtividade em momento de crise. Assim, pode-se dizer que em uma sociedade capitalista, a educação acaba sendo instrumentalizada para seguir a lógica do capital, e os estudantes “[...] preparados para a flexibilização das relações

de trabalho e a adaptação a tudo o que é imposto, além de garantirem um emprego para si” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 130).

A dialética entre escola e sociedade faz com que a educação escolar acabe sendo reprodutora da alienação e transmita as ideias da classe dominante. “A empregabilidade – e o empreendedorismo, bem como a pedagogia das competências – é um desses mecanismos ideológicos de manipulação das consciências para enganar milhões de trabalhadores” (HOLANDA *et al.*, 2009, p. 131), ou neste caso, futuros trabalhadores.

Fica evidente, tanto no processo de criação da reforma como no documento da BNCC, uma preocupação muito grande com as avaliações internacionais, tanto que foi destacado na escrita da base que o enfoque nas competências é adotado também pela

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2018, p. 13)

Em outras palavras, ao adotar esse enfoque, indica-se “[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BNCC, 2018, p. 13), pois desta forma estaria melhor se adequando as avaliações externas e, conseqüentemente, aumentaria seu desempenho.

Para tanto, a BNCC indica que esteja bem claro o que os alunos devem “saber” e o que eles devem “saber fazer”. O primeiro ponto está ligado aos “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BNCC, 2018, p. 13), e o segundo “[...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 13).

Essa explicitação das competências, segundo a BNCC, criará referências para o fortalecimento de ações, que poderão assegurar as aprendizagens que são determinadas e consideradas essenciais.

O compromisso com a educação integral é justificado pela necessidade da sociedade contemporânea de inovar quando se pensa em questões centrais do processo educativo, como: “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar,

como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2018, p. 14).

Mais uma vez é apontado o cenário mundial como central para definir o que é considerado essencial para a formação dos nossos jovens. Não é à toa que o capital internacional está presente na nova reforma do ensino médio através do financiamento do Banco Mundial. A intervenção acontece na política e na economia a fim de consolidar os interesses dos países hegemônicos como diretriz para as reformas educativas, fazendo da educação espaço para se apresentar propostas educacionais para ampliar a abertura de mercado e difundir da ideologia neoliberal. Em outras palavras, vemos o crescente interesse de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, utilizando a educação como instrumento para a reprodução dos interesses do capital e das desigualdades sociais.

Por outro lado, assinala como necessário reconhecer seu contexto histórico e cultural, além da necessidade de “[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BNCC, 2018, p. 14). E para que sejam alcançadas todas essas habilidades, a base considera basilar que se tenha muito mais do que apenas o acúmulo de informações.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.(BNCC, 2018, p. 14)

A BNCC afirma ter um compromisso com a educação integral dos sujeitos e a Educação Básica tem como princípio a formação e o desenvolvimento humano global. Porém, mais uma vez é necessário pensar como isso se daria na prática quando se tem o mínimo de conhecimento tido como obrigatório e determinado pelos interesses do capital.

Em uma carta, César Callegari¹⁶ renunciou a presidência da comissão da BNCC, afirmando que

¹⁶ “Antonio Cesar Russi Callegari, é sociólogo, especialista em gestão de políticas, programas e instituições públicas nos setores de educação, cultura, ciência e tecnologia. É Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA. É membro do Conselho Nacional de Educação, onde é Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular, Relator da Comissão de Formação de Professores e do Custo Aluno Qualidade. Foi Secretário Municipal de Educação de

[...] desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. (CALLEGARI, 2018, s/p)

É importante salientar que há uma diferença entre educação integral e escola em tempo integral. A escola em tempo integral propõe um maior tempo de permanência das crianças e jovens na escola, para que desta forma se tenha acesso à construção de um conhecimento que possibilite uma educação integral. Sob outra perspectiva, Freitas (2014, p. 1090) afirma que “O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais”.

A BNCC considera que o conceito de educação integral adotada, independentemente do tempo que o estudante permanecerá no ambiente escolar, se compromete com processos educativos que possibilitem “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, p. 14). Entretanto, como Callegari afirma acima que a base foi pensada de uma forma e está sendo utilizada não como possibilidade de elevar a qualidade da educação, mas sim no caso do ensino médio para “[...] um maior aprofundamento das nossas atuais desigualdades” (CALLEGARI, 2018, s/p).

Em um vídeo do Portal do Novo Ensino Médio¹⁷, é salientado que o mundo não é mais o mesmo e que o ensino médio precisa acompanhar e preparar os jovens para este novo mundo, pois a escola está sendo desinteressante para os jovens. Sendo assim, eles tomam como princípio o desejo por uma escola que “converse” com a realidade atual e com os caminhos que os estudantes da atualidade pretendem seguir.

Para isso, é necessário que os estudantes aprendam aquilo que é essencial para o trabalho e a vida em sociedade, a fazer escolhas conscientes e responsáveis a partir dos seus talentos e da sua projeção de vida. No campo de perguntas e

São Paulo, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia e Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação. Como Deputado Estadual em São Paulo, teve seus dois mandatos dedicados à cultura, ciência e tecnologia. É autor de vários livros e trabalhos publicados sobre educação pública.” (IEA, 2017, s/p).

¹⁷ Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial#animation>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

respostas do Portal do MEC, também é falado sobre as projeções de vida e como os itinerários formativos e a flexibilização do currículo auxiliarão neste quesito, “A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio” (PORTAL MEC, 2018, s/p). Para tal fim “A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas” (PORTAL MEC, 2018, s/p).

Está sendo enunciado um desejo de formação que esteja em sintonia com os percursos e histórias da juventude, possibilite que se definam seus projetos de vida (estudo e trabalho), como também seja capaz de auxiliar a ter escolhas de estilos de vida que sejam saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2018, p. 463). Sendo assim, a intenção é a de “[...] contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BNCC, 2018, p. 463).

Todavia, um fator preocupante quanto às escolhas que deverão ser feitas pelos jovens é o momento da vida em que eles terão que tomá-las, no final do ensino fundamental II. Não só é um momento em que representa a transição entre a infância e a vida adulta, como também deve ser considerado como parte da construção social, histórica e do desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, os quais ainda estão imaturos para tomarem tal decisão ou a decisão tomada poderá não ser aquela que futuramente os estudantes gostariam de ter.

Esse momento em que se cobrará a decisão do jovem quanto ao caminho profissional e de vida que quer ter é, em alguns casos, um período de revolta, fuga de padrões, de questionamentos, ritos de passagens, de acordo com a classe social e cultura em que este jovem está inserido. E é por isso que não se pode falar em juventude, mas sim em juventudes, no plural. Um momento repleto de incertezas. Se definir um projeto de vida ao final do ensino médio já é difícil para muitos, três anos antes será ainda mais complexo e dificultoso.

Além disso, a suposta escolha do jovem deverá ocorrer em um contexto de profunda desigualdade social, que expressa e é expressão de uma desigualdade educacional. Almeida e Stoco (2011) fizeram um estudo sobre de que forma as características do local onde o estudante mora interfere no seu desempenho

escolar, “[...] que também se associa ao ambiente cultural, familiar do estudante, capital cultural” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 664). Os autores afirmam que “[...] a localização de determinado segmento da população não se dá de forma aleatória ou inocente, mas influenciada por condições históricas e políticas” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 667). Contudo, destacam que a escola, conhecendo a região a qual pertence, pode se apropriar “[...] das características locais para o desenvolvimento de suas práticas, maximizando a possibilidade de aprendizagem presente nelas e a partir delas” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 688). Por outro lado, não deixam de ressaltar os estudos que trazem o quanto a moradia em locais de alta vulnerabilidade se torna um fator negativo para o desempenho educacional. E ainda deixam um questionamento:

As características levantadas expõem regiões precárias no que concerne à infraestrutura, como ruas não asfaltadas, recebimento não contínuo de água, rede de esgoto inexistente, falta de coleta diária de lixo e proximidade de rios e córregos que, juntas, geram condições sanitárias e de saúde que podem interferir diretamente na saúde e na frequência escolar das crianças que vivem nessas regiões. Famílias com quantidades de analfabetos e não concluintes do primeiro ciclo do ensino fundamental e com pouco acesso a espaços educativos não escolares e ambientes de socialização mais heterogêneos. Regiões marcadas pela violência (homicídios e tráfico de drogas) e que sofrem estigmas de lugar. Será mesmo possível comparar essas desigualdades em questões básicas de seguridade social tendo como parâmetro apenas o desempenho escolar? (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 689)

Não há como falarmos em escolha individual quando temos um país extremamente extenso, com alto número de escolas públicas atendendo públicos tão distintos. É necessário reconhecer as desigualdades sociais e educacionais que estão presentes nesta dura realidade, para superar as dificuldades educacionais escolares nacionais, particularmente, as relativas ao ensino médio.

A BNCC deixa claro que é responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas elaborarem seus currículos e propostas pedagógicas, “[...] considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes” (BNCC, 2018, p. 471). Em outras palavras, a base prevê os conhecimentos essenciais e as escolas adequam os currículos, considerando as características específicas da comunidade escolar. Como foi relatado anteriormente, a juventude é um momento de transições, questionamentos e formação pessoal, e será que a escola está preparada para atender as demandas

e aspirações destes estudantes ou é apenas uma falácia do protagonismo juvenil sob a ótica da ganância mercadológica?

Por outro lado, a BNCC destaca que “[...] a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 471), e mais uma vez fica a cargo dos sistemas e das escolas organizarem seu currículo para responder “[...] aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.” (BNCC, 2018, p. 471).

Para isto, indica-se que sejam criadas situações de trabalho mais colaborativas, organizadas a partir dos interesses dos jovens e que possibilitem seu protagonismo. São indicados como possibilidades: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, núcleos de estudos e núcleos de criação artística. A questão que fica é: será que nossas escolas têm uma estrutura/condições para que tais possibilidades sejam dadas aos estudantes?

E por fim, adota-se o trabalho como princípio educativo. É utilizada a definição de trabalho como o ato humano de transformar a natureza, “[...] ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando” (BNCC, 2018, p. 497), além de ser uma forma de reproduzir a vida material. Para isso, como forma comprobatória, é citado um trecho do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, em que se delibera

[...] o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 *apud* BNCC, 2018, p. 497)

Para o sentido de trabalho como reprodução da vida material são enumeradas algumas habilidades consideradas essenciais no repertório, sendo elas

[...] pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho. (BNCC, 2018, p. 497-498)

Em seguida, são listadas em forma de tabela dezessete habilidades práticas e suas competências específicas com seu respectivo código numérico¹⁸.

Não há nada de ilegal ao tomar o trabalho como princípio educativo, porque trabalho é constitucionalmente assumido como finalidade da Educação Básica Nacional. Segundo a Constituição Federal de 1988, no Art. 6º (Título II - Dos Direitos e Garantias; Cap. II - Dos Direitos Sociais), “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho [...]” (BRASIL, 2019, p. 23). Além disso, o trabalho aparece no Plano Nacional de Educação (PNE), no Art. 2º, como sendo uma de suas diretrizes e metas a “V - **formação para o trabalho** e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (PNE, 2015, p. 12).

Entretanto, há uma necessidade de refletirmos sobre a forma como este princípio tem sido usado na reforma em questão. O trabalho não é só assumido como princípio na BNCC e na nova reforma do ensino médio, como já estava presente na LDB, no Art. 2º, no título II em que trata “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, de 1996:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1996, s/p, grifos meus)

Não obstante, não há uma definição detalhada do que se entende por trabalho neste documento, o que leva cada instituição assumir um projeto de ensino-aprendizagem que melhor se adequa à sua concepção específica de trabalho, já que trabalho, por se tratar de uma palavra polissêmica, carrega diferentes significados.

O conceito de trabalho na área da educação pode levar a dois caminhos distintos. O primeiro é adotá-lo com o único e exclusivo objetivo de formar jovens para serem explorados pelo mercado de trabalho, como é próprio das propostas educativas advindas dos interesses do capital. O segundo conceito é aquele que visualiza o trabalho como princípio educativo, induzindo processos de ensino-aprendizagem capazes de formar integralmente os estudantes, afim de que possam

¹⁸ Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento contido na BNCC é identificado por um código alfanumérico, exemplo EM13LGG103, sendo que o primeiro par de letras indica a etapa de educação, em seguida, o primeiro par de números indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos; a segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras); por fim, os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). (BNCC, 2018, p. 26)

superar as condições em que se encontram e os problemas através da prática social, como propõe Gramsci e outros pedagogos que forjaram propostas educativas para além do capital.

Quando se instrumentalizada a educação e a coloca a cargo de uma ganância desmedida do capital, para produzir mais-valia, estamos agindo “[...] contra a educação, que é transformada em mercadoria e utilizada como uma das formas de resolver parte da crise do capital” (ORSO, 2017, p. 233).

Em outros termos, a MP 746, uma medida autoritária e antidemocrática transformada em Lei 13.415/2017, está ligada a uma concepção de mundo neoliberal, sob a ótica do toyotismo, da produtividade, em que:

[...] ancora-se em relações laborais fundadas na flexibilidade e no uso intensivo das tecnologias informacionais e comunicacionais, nas exigências de maior escolarização e qualificação profissional, na redução expressiva do trabalho estável e contratado regularmente, concomitantemente ao aumento do emprego parcial, temporário, subcontratado. (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 86)

Sendo assim, quando o governo brasileiro é tomado por um Golpe e fica nas mãos de uma nova direita, o conceito de trabalho adotado não é o de trabalho como princípio educativo, tendo a prática social como princípio e fim, mas sim como norteador de processos educativos para qualificar, ou melhor, requalificar através das competências os sujeitos para o mercado de trabalho, colocando a educação como uma mercadoria.

3.4.2 Finalidades

A mudança que se está buscando no ensino médio é justificada por três fatores: desempenho abaixo do esperado nos anos finais do Ensino Fundamental, uma organização curricular com excesso de componentes e um ensino distante dos jovens e do mundo do trabalho. É reconhecido que, para além de universalizar o acesso, é necessário garantir a permanência e a aprendizagem.

Há também uma preocupação com a dinâmica social atual, com as transformações ocasionadas pelo mundo tecnológico e como as modificações nos contextos nacionais e internacionais acabam por influenciar a juventude. Para tanto, é proposto que sua formação tenha como propósito “[...] o enfrentamento dos novos

desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo” (BNCC, 2018, p. 462).

O trabalho não é só tomado como princípio na reforma do ensino médio, mas também como finalidade do processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] garante que todos os estudantes saiam da escola preparados para seguir **seus próprios caminhos**” (NOVO ENSINO MÉDIO, 2019, s/p, grifos do autor), estes são os caminhos para o exercício de um ofício.

Assim como para Da Silva (2017), nesta pesquisa tornou-se evidente que a nova reforma que será executada no ensino médio segue “[...] uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal” (DA SILVA, 2017, p. 28).

Como já foi abordado anteriormente, a reforma tem um pacto com a Teoria das Competências, conseqüentemente a BNCC traz como finalidade da Educação Básica, e não só do Ensino Médio, “[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p. 8). Na prática, em cada área do conhecimento são estabelecidas suas competências específicas, dialogando com as dez competências gerais.

Há uma comunhão de princípios no que se refere aos currículos e valores entre a BNCC e a LDB e as DCN, ambos assumem um “[...] compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2018, p. 16).

Na contramão do compromisso com uma formação que possibilite o desenvolvimento humano global, integral, a reforma nega o direito a uma formação básica comum quando possibilitará o mínimo de conhecimento como obrigatório, posto que “Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 26).

A Lei nº 13.415/2017 fez alterações na LDB, o que ocasionou duas novas nomenclaturas para denominar as finalidades da educação. Para a BNCC, elas servem para nominar “[...] aquilo que os estudantes devem aprender na Educação

Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, 2018, p. 12),

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017 *apud* BNCC, 2018, p. 12 – grifos do autor)

A BNCC, ao apresentar o pacto interfederativo¹⁹ e a sua implementação, denomina que pretende garantir a igualdade, a diversidade e a equidade: a igualdade educacional, através de aprendizagens essenciais; a superação das desigualdades pela equidade, já que “O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais” (BNCC, 2018, p. 15); e a reversão da situação de exclusão para valorizar a diversidade de grupos que são marginalizados, como os indígenas, quilombolas, pessoas que não puderam completar sua escolaridade (EJA) e alunos com deficiência.

Não obstante, a adesão de parcerias público-privadas, que já eram possíveis, torna-se um discurso constante voltado para a formação técnica profissional e cursos à distância. Difícil vislumbrar uma educação igualitária, diversa e que possibilite a igualdade quando conhecemos a realidade das escolas brasileiras e a falta de infraestrutura básica, como: computadores, mobiliário, bibliotecas bem equipadas, aparelhos tecnológicos etc.

[...] um em cada três colégios tem mais de 40 alunos por computador. Embora esse percentual seja maior nas escolas públicas, as particulares não possuem uma infraestrutura muito superior: enquanto essa situação é encontrada em 34% das públicas, nas privadas é de 29%. (JOVEN PAN, 2019, s/p)

Outro dado alarmante resultado da pesquisa do TIC Educação é que “[...] 49% das escolas urbanas têm apenas até cinco computadores para uso pedagógico. Têm entre 6 e 15 computadores 22% dos colégios que responderam à pesquisa” (JOVEN PAN, 2019, s/p). Esses dados ainda pioram quando tratamos de escolas rurais.

¹⁹ O pacto interfederativo trata-se da busca pela equidade e igualdade de direitos como possibilidade de reversão da situação de exclusão histórica, que marginaliza muitos grupos minoritários no Brasil, através de um compromisso entre Estados e Municípios.

A falta de infraestrutura nas escolas é alarmante, a desigualdade social ainda é maior quando nos deparamos com a realidade de grande parte da população brasileira que não possui um computador em casa, sendo que o acesso à internet fica restrito apenas ao uso do celular e dependendo de *internet* móvel. E isso dificultaria em grande medida um ensino à distância.

A BNCC destaca que, para que se exerça a cidadania e responda a diversidade de expectativas que são colocadas pelos jovens na sua formação, é necessário reinterpretar as finalidades do Ensino Médio presente no Art. 35 da LDB:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 1996 *apud* BNCC, 2018, p. 464)

O aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental com a reforma será realizado de maneira rasa, visto que os estudantes poderão aprofundar “[...] seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional” (PORTAL MEC, 2019, s/p), ou seja, haverá o aprofundamento apenas das áreas em que escolherem, deixando de lado os outros itinerários formativos e o conhecimento histórico produzido pela humanidade em que ele poderia se aperfeiçoar.

O aprimoramento do educando como pessoa humana é outro ponto contraditório, pois se faz necessário para uma autonomia intelectual e um pensamento crítico que as juventudes tenham acesso a conhecimentos que vão além de saber ler, escrever, interpretar, realizar as quatro operações etc. A mudança no ensino médio

[...] dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão **das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia** que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação; (FNE, 2016, p. 2, grifos do autor)

Outra finalidade intrínseca na reforma diz respeito ao acesso ao ensino superior, pois os “[...] conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior” (ANDES-SN, 2016, s/p). Mais um exemplo de como a parceria com o setor privado irá mediar os rumos do ensino médio, fortalecendo o aligeiramento da formação superior, diminuindo ainda mais a qualidade da educação superior no setor privado de educação superior, empobrecendo ainda mais a formação acadêmica nestas entidades.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) ainda levanta a necessidade de

[...] ficar atento a esta movimentação que amplifica o caráter privatizante das universidades que, cada vez mais, são referenciadas pelas formas de ensino das grandes empresas educacionais que refletem interesses que não dialogam com uma formação cidadã ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (ANDES-SN, 2016, s/p)

A convalidação de créditos poderá, além do exposto, amarrar os jovens a uma formação, pois há que se considerar que as chances de entrar em um curso com carga horária menor diminuirá o tempo de este ascender ao mercado de trabalho.

Menezes (2001) resgata que, nas décadas de 1950, 1960 e começo de 1970 a função do ensino médio regular “[...] era principalmente a de preparar, para as universidades, jovens de uma elite cultural, originários da elite econômica e de classes médias em ascensão” (MENEZES, 2001, p. 201), com exames de ingressos que tinham como objetivo filtrar a “nata da nata”.

Porém, a urbanização “[...] foi o principal fator da ampliação do acesso à escola, sobretudo à escola primária ou fundamental” (MENEZES, 2001, p. 201). A ampliação do trabalho mercantil e a necessidade de mão de obra qualificada, fizeram com que o público do ensino médio sofresse uma grande alteração. Em outras palavras, “Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo” (MENEZES, 2001, p. 203). Contudo,

[...] ao lado de demanda por maior escolaridade, por melhor formação para o trabalho ou para a vida, há a diminuição absoluta da oferta de empregos. Ao mesmo tempo, faltam espaços sociais e de vivência cultural, sendo a escola pública, de certa forma, um dos únicos espaços públicos que restaram, pois a urbanização acelerada não foi acompanhada de investimentos públicos em equipamentos sociais e culturais. (MENEZES, 2001, p. 202-203)

A preocupação de muitos jovens das classes subalternas é a de que nem mesmo cheguem a finalizar o ensino médio, ou ainda ter que estudar no período noturno. Apesar disso, a reforma do ensino médio “[...] silencia em relação à forma como se garantirá o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de **jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham**” (FNE, 2016, s/p, grifos do autor). Essa realidade que tende a aumentar com o crescente índice de desemprego em que se encontra o Brasil, sem contar a necessidade de ajudar nas finanças de casa, o que torna ainda mais necessária a garantia do direito à educação.

Ainda há outro fator que impossibilita o prosseguimento de estudos, dado que “[...] desconsidera as especificidades dos **sujeitos que estudam à noite**, em suas especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para milhões de jovens, adultos e idosos” (FNE, 2016, s/p, grifos do autor). Eles terão a carga horária ampliada, entre outras mudanças previstas que poderão aumentar o índice de evasão escolar.

Em suma, há um discurso por trás da contrarreforma que nos faz crer que da oratória à realidade há uma secundarização de uma formação que seja de fato transformadora. De modo que é colocado em primeiro lugar um treinamento para uma profissão, a formação de mão de obra é a chave da proposta, uma vez que é imposto um conhecimento fragmentado e em doses homeopáticas e bem distante da formação integral, que foi um dos motes da propaganda da reforma e argumento de muitos agentes do governo e da sociedade civil que a defendia.

3.4.3 Conteúdos

A reforma do ensino médio, desde a sua gênese, com a MP 746, foi vista por muitos especialistas (SILVA, 2019; DA SILVA, 2017) como precipitada, antidemocrática e vertical. A justificativa dada no Sumário Executivo disse que

[...] há um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, s/p)

Logo, a proposta de mudança está focalizada no currículo da última etapa da educação básica. A exposição de motivos, assinada por José Edmar de Queiroz, consultor legislativo, defende que “[...] é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, s/p). E ainda complementa afirmando que “[...] a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2016, s/p). A mudança no currículo do ensino médio foi recomendada pelo Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 11/2009, para:

- Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.
- Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes. (BRASIL, 2009 *apud* BNCC, 2018, p. 466)

O intuito é substituir o modelo único de currículo e promover um modelo que seja diversificado e flexível, mas para que isso fosse exequível, se fez necessário alterar a LDB. O Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, estabelece que

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

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, s/p)

Há uma generalidade, uma vez que se culpa o currículo quando a problemática que envolve o ensino médio brasileiro é maior do que se imagina. Não há como pensar em mudanças significativas com uma mudança apenas curricular. É necessário pensar em como melhorar a infraestrutura, a formação e a valorização dos profissionais, uma mudança que seja estrutural e democrática. Porém, o que vemos é uma desresponsabilização do Estado; em outras palavras, o ensino médio tem baixa qualidade por culpa unicamente do currículo, que é entendido pelos

formuladores da reforma e por quem a defende como desinteressante aos jovens atuais.

Por conseguinte, se propõe um novo currículo, tendo como base a Teoria Pedagógica das Competências. A partir do Inciso IV do Artigo 9º da LDB, são elencados dois conceitos considerados “[...] decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil” (BNCC, 2018, p. 11) e fundantes da BNCC.

O primeiro conceito é o que estabelece o que é básico-comum e o que é considerado diverso: “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BNCC, 2018, p. 11). E o segundo conceito trata do currículo, em que os “[...] conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BNCC, 2018, p. 11).

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090, itálicos do autor)

A BNCC é um documento orientador da elaboração do currículo, não é o currículo propriamente dito. Ele demarca as habilidades e competências, que são consideradas essenciais para a elaboração do currículo, que fica a cargo das escolas, além de ser um orientador para a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP). E no caso do ensino médio, a BNCC determina a carga horária de uma parcela do ensino médio, o restante fica sob a responsabilidade dos itinerários formativos.

As competências gerais da BNCC são: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório ou senso estético; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; e 10) responsabilidade e cidadania. Para ilustrar as especificidades de cada uma das competências, construiu-se a tabela a seguir.

Tabela 5 – Competências gerais da BNCC

| | Competência | O que... | Para que... |
|----|--|---|--|
| 1 | Conhecimento. | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. | Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2 | Pensamento científico, crítico e criativo. | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade. | Para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3 | Repertório cultural ou senso estético. | Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. | Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |
| 4 | Comunicação. | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica. | Para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5 | Cultura digital. | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares). | Para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |
| 6 | Trabalho e projeto de vida. | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências. | Para entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7 | Argumentação. | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. | Para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética. |
| 8 | Autoconhecimento e autocuidado. | Conhecer-se, compreender-se e apreciar-se na diversidade humana. | Cuidar da sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |
| 9 | Empatia e cooperação. | Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. | Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza. |
| 10 | Responsabilidade e cidadania. | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. | Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |

Fonte: produzida pela autora da dissertação.

Uma das maiores modificações do ensino médio e que tem levantado muitos questionamentos é sobre sua nova organização. Ele passa a ser organizado em quatro áreas do conhecimento, como está previsto na LDB. São elas: linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), matemática e suas tecnologias (Matemática), ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Entretanto, é destacado no documento que

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o **fortalecimento das relações** entre elas e a sua **contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino”. (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas pelo autor *apud* BNCC, 2018, p. 32)

Fica notório que há um campo de disputa quando se trata do que estará previsto no currículo. Ferreti e Da Silva (2017) garantem que quando há uma busca de adequação do currículo, é a fim de se adequá-lo às demandas econômicas e de mercado, ou quando se busca melhorar os índices nas avaliações em larga escola, “[...] ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras” (FERRETI; DA SILVA, 2017, p. 396). Trata-se de um campo de disputas para conseguir a hegemonia, são disputas “[...] que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores” (FERRETI; DA SILVA, 2017, p. 396).

Com o intuito de consolidar a reforma no ensino médio, cada área do conhecimento tem delimitado suas competências específicas, “[...] tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas” (BNCC, 2018, p. 33), sendo que cada competência específica está relacionada a um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens consideradas essenciais. E como já foi dito anteriormente, cada habilidade recebe um código alfanumérico de identificação. Segundo a BNCC, a referida organização das habilidades “[...] tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantida aos estudantes nessa etapa” (BNCC, 2018, p. 34).

Os únicos componentes curriculares (disciplinas) que têm as habilidades detalhadas são: Língua Portuguesa e Matemática, pois estão previstos na Lei nº

13.415/2017 como os únicos componentes que devem estar presentes nos três anos do Ensino Médio.

A BNCC alega que, com a mudança de disciplinas para áreas do conhecimento e itinerários formativos²⁰, haverá uma maior valorização do protagonismo juvenil, pois atenderá a multiplicidade de interesses dos jovens. São citados como interesses: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além de ratificar a organização do novo ensino médio por áreas do conhecimento (BNCC, 2018, p. 467).

Os itinerários formativos compõem a parte flexível do currículo, ou seja, ficará a cargo dos estudantes escolherem qual itinerário irão cursar dentro das possibilidades oferecidas na escola onde estudam. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, mas a oferta ficará restrita às condições estruturais e humanas para ofertá-los nas escolas. Seria produtivo que o processo de definição dos itinerários pelas escolas envolvesse a participação de toda a comunidade escolar, se é que se pensa em uma educação escolar democrática.

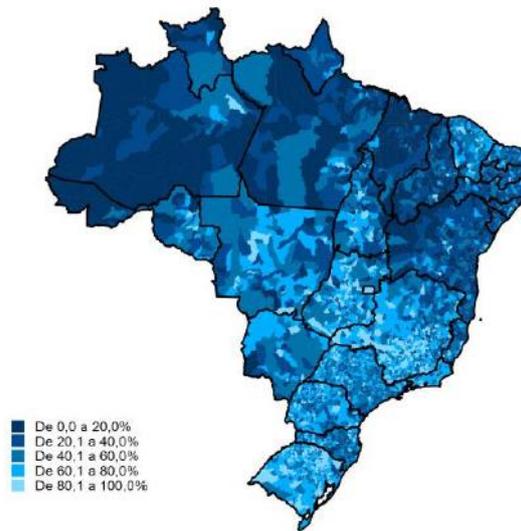
Para Hernandez (2019), “Fornecer opções flexíveis de formação, para além de limitar os recursos financeiros destinados à educação, tem como objetivo manter a classe popular alienada aos interesses do capital” (HERNANDES, 2019, p. 9). A alienação é um projeto e não um defeito do sistema; seres pensantes assustam o sistema capitalista, que visa ao lucro e não a uma sociedade justa e transformadora da realidade.

Não precisa nem estar dentro de uma escola pública para saber que não há mínimas condições de se oferecer em todas elas a flexibilidade na escolha de diferentes itinerários; para tanto, basta ver a situação de muitas escolas Brasil afora, particularmente no Norte, Centro Oeste e Nordeste, mas também no Sul e Sudeste.

Segundo dados do INEP de 2018, em relação à infraestrutura, a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura, recurso imprescindível para um aprendizado significativo, é escasso nas regiões norte e nordeste, como podemos observar abaixo.

²⁰ A BNCC adota a expressão itinerários formativos em referência aos itinerários formativos acadêmicos, supondo que haja um aprofundamento em “[...] uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.” (BNCC, 2018, p. 467), e não como o termo tem sido utilizado tradicionalmente no âmbito da educação profissional, para organizar os sistemas de formação profissional.

IMAGEM 1 – percentual de escolas por município que apresentam biblioteca/sala de leitura do BRASIL (2018)

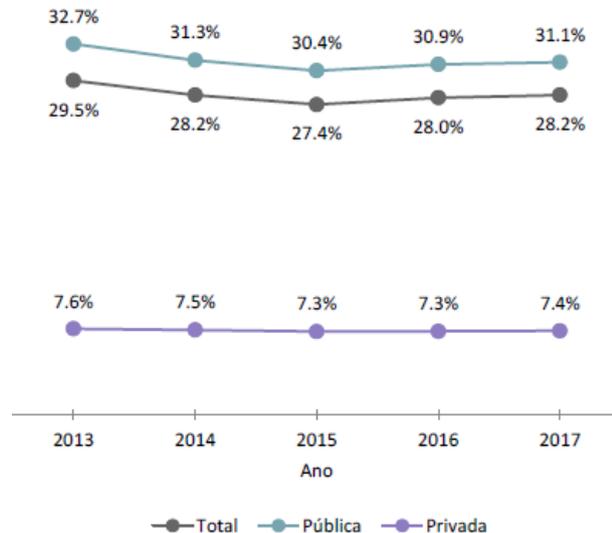


Fonte: Notas Estatísticas Censo Escolar 2018.

Conforme dados do INEP de 2017, “7,9% dos matriculados no ensino médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral” (BRASIL, 2017, p. 13), um número relativamente baixo, considerando a proposta da reforma do ensino médio, previsto na Lei 13.415/2017, no Art. 13, que institui “[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

Quanto à taxa de distorção idade-série do ensino médio, em 2017 foi de 28,2%, sem grandes alterações em relação ao ano anterior (28,0%) e mantendo um percentual elevado.

IMAGEM 2 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino (2013-2017)



Fonte: Notas Estatísticas Censo Escolar 2017.

Isso sem mencionar os cortes de investimentos neste setor. Um exemplo é a Emenda Constitucional 95, que instituiu um Novo Regime Fiscal, congelando os gastos públicos por vinte anos. É evidente que escolas privadas não medirão esforços para se adequar da melhor forma possível, a fim de manter o seu nível educacional; contudo, uma minoria dos estudantes está na rede privada, conforme dados do IBGE de 2016: “Do total de estudantes, 73,5% frequentavam escola pública, enquanto 26,5%, a rede privada” (AGÊNCIA BRASIL, 2017b, s/p).

Em suma, o empresariado é quem dita o conhecimento que se quer básico (português, matemática e inglês), o que pode ser deixado em segundo plano (história, geografia, biologia, filosofia, sociologia, química, física, educação física e artes), mas que “não serão excluídas do currículo”, pois o jovem terá a “autonomia” para escolher o que já foi anteriormente escolhido. Isso é uma falácia. Como já foi dito, não há nenhuma certeza de que todos os itinerários serão ofertados aos estudantes em todas as escolas espalhadas pelo País, e os estudantes que serão prejudicados são os já mais empobrecidos e que, por essa condição, mereceriam

maior e melhor atenção e investimentos. Eis aqui um princípio de lógica diferente da que preside a meritocracia²¹.

E por fim, é imposto o que é essencial: uma formação profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho, exclusivamente.

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. (FREITAS, 2014, p. 1091)

Em meio a essas imposições na educação do ensino médio brasileiro, há que se pensar como ela já vem sendo produzida há algumas décadas em nosso país; há que não só conhecer a realidade histórica, como também buscar formas de ressignificar a educação, retomando os reais princípios, finalidades e conteúdos desta etapa de educação, expressos pela educação integral, não deixando de lado seu viés público, gratuito e de qualidade.

Dado o objeto de pesquisa, após análise dos princípios, finalidades e conteúdos da Escola Unitária de Gramsci (capítulo 2), e da recente Reforma do Ensino Médio (capítulo 3), cabe tecer análises comparativas, o que é feito no próximo capítulo.

²¹ Segundo Luiz Carlos de Freitas, a meritocracia é “[...] uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.” (FREITAS, 2012, p. 383)

4. ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Este capítulo tem como finalidade fazer uma análise da reforma do ensino médio a partir dos seus princípios, finalidades e conteúdos à luz dos princípios, finalidades e conteúdos da escola proposta por Antonio Gramsci, chamada de unitária.

De antemão, destaco que é evidente um embate de projetos, pois além de terem perspectivas diferentes de educação, ocorreram em momentos históricos diferentes, ou seja, cada um possui uma axiologia, uma epistemologia, uma ontologia e uma antropologia que o sustenta. Embora Gramsci tenha vivido em outro período histórico, a análise comparativa que se segue ajuda a compreender e refletir sobre o momento atual e, principalmente, sobre a atual reforma do ensino médio nacional.

4.1 Princípios

Partindo do pressuposto de que a educação é todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, e que este processo está sustentado por princípios, isto é, se tem uma causa primária, o ponto de partida de determinados conhecimentos que se quer construir, o modelo de sujeito que ser formar.

Na tabela abaixo são sintetizados os princípios da nova reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 13.415/17, para que, em seguida, possam ser analisados a partir dos princípios da escola unitária de Antonio Gramsci.

Tabela 6 – Princípios da reforma do ensino médio de 2017

| Princípio | Fonte | Conteúdo |
|---------------------------|-----------------------------|---|
| Formação integral. | Art. 3º da Lei nº 13.415/17 | § 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. |
| | | Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida , por meio da escolha orientada |

| | | |
|---|--|---|
| Direitos iguais de formação a todos. | Guia de Implementação do Novo Ensino Médio | do que querem estudar; a valorização da aprendizagem , com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens , com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC. |
| Formação Técnica e Profissional. | Art. 4º da Lei nº 13.415/17 | § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. |
| Trabalho como princípio educativo. | Parecer CNE/CEB nº 5/2011 | O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos. |

Fonte: produzida pela autora da dissertação.

O princípio de formação integral do sujeito, atrelado à construção de um projeto de vida por parte dos jovens, será possível, conforme a Lei, através da flexibilização do currículo (sendo que 60% do currículo é definido pela BNCC e o restante será flexível), dos itinerários formativos e diferentes arranjos curriculares que serão definidos “[...] conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber” (BRASIL, 2017, s/p, grifos meu).

Em nenhum trecho da Lei é especificado o número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir, ou seja, este poderá escolher o que irá ofertar de acordo com o que considere relevante para o contexto local, dentro das possibilidades (físicas, materiais, pedagógicas etc.) das redes de ensino e, obviamente, dos interesses dos indivíduos, grupos, organizações, instituições e classes que os administram.

Neste ponto da legislação vemos um embate com outro alegado princípio da reforma, que é “direitos iguais de formação a todos”, se o estabelecimento dos itinerários formativos ficará a cargo dos entes federativos que irão avaliar de acordo com o que seja relevante – dentro das possibilidades – para o contexto específico. Torna-se complexo pensar em igualdade de formação quando haverá uma diversidade muito grande a nível nacional de itinerários, assim como não há

nenhuma garantia de que os arranjos curriculares possibilitarão ao jovem o poder de escolha, de serem protagonistas em seu projeto de vida.

O Art. 3º da Lei 13.415/17 faz alterações na LDB 9394/96 quando afirma que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, s/p, grifos meu), ou seja, essas disciplinas deixam de ser obrigatórias como parte do currículo e passam a compor apenas sob a forma de estudos e práticas.

Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC, em entrevista para a revista Nova Escola, explica que “Não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (NOVA ESCOLA, 2017, s/p).

Com a flexibilização do currículo e com o estabelecimento dos itinerários formativos irá facilitar a formação dos jovens para o mercado de trabalho, pois além de os sistemas de ensino poderem estabelecer parcerias com instituições privadas, terá um espaço dentro da grade curricular para tal formação. A Lei nº 13.415/16 não utiliza especificamente o termo “trabalho como princípio educativo”, ainda que de forma não explicitada, a Lei traz a necessidade de preparação dos jovens para o mercado de trabalho, lembrando que frase “preparação para o mercado de trabalho” é derivada de propostas educativas que visam a atender as necessidades do mercado e não da formação integral dos jovens.

O Art. 4º também faz alterações na LDB 9394/96, mais especificamente no Art. 36 da LDB. O § 8º atesta que a instituição de ensino ou outras instituições externas que possibilitarão a formação técnica e profissional aos estudantes deverá “[...] ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s/p).

Não se trata de uma novidade a preocupação com a formação dos jovens do ensino médio para adentrar no mercado de trabalho. Como já foi abordado anteriormente, as políticas públicas voltadas para este interesse veem de longa data, assim como a sua dualidade, “Porém, nestes últimos anos, ganhou novo fôlego” (NOSELLA, 2011, p. 1.052). As propostas de como deve ser o ensino médio são bem diversas

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional. (NOSELLA, 2011, p. 1.052)

Nosella (2011) ainda demonstra que as divergências não estão centradas apenas na proposta de ensino médio, mas também no ponto administrativo. O debate era de quem era o papel de formar os jovens, assim como quando é falado “[...] do currículo e a duração do ensino médio, as opiniões, as iniciativas e a legislação também são muitas e variam” (NOSELLA, 2011, p. 1.052).

No atual momento em que vivemos e considerando que o ensino médio se tornou essencial para suprir as necessidades do mercado de trabalho, e consequentemente os anseios da economia capitalista, não é difícil visualizar que há interesses por traz da reforma, na educação que está querendo proporcionar aos jovens, ou melhor, no aligeiramento de sua formação.

Gramsci teceu críticas à escola que ele chamou de “interesseira”, à escola burguesa, pois seu objetivo era formar mão de obra para beneficiar a burguesia. Ao propor um tipo diferente de escola, “[...] Gramsci não está disposto a jogar fora a essência metodológica da escola humanística tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa ‘desinteressada’” (NOSELLA, 1992, p. 114), assim como não despreza “[...] o espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional” (NOSELLA, 1992, p. 114). Por conseguinte, ele propõe

[...] uma escola unitária que resgate o princípio educativo da “cultura desinteressada” próprio da escola humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, isto é, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 16/18 anos (após o 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva ou especializada (interessada). (NOSELLA, 1992, p. 114)

Ao analisar o discurso do Estado, que repentinamente erguia a bandeira da escola do Trabalho em 1916, na Itália, Gramsci percebe o interesse de “Um Estado que sempre criou escola humanista para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores [...] Algo de podre se escondia atrás dessa retórica” (NOSELLA, 1992, p. 16). A diferença, segundo Nosella (1992), é que o socialismo pensa na escola do trabalho de maneira desinteressada, ao contrário do Estado que a visualiza tomado de interesse, pois “O governo propõe fundir agora a escola com a

oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das condições que a guerra destrói” (NOSELLA, 1992, p. 16).

Conforme Nosella (1992), Gramsci retoma o conceito de cultura desinteressada, “[...] como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 1992, p. 18), sendo que o contrário de desinteressado seria “[...] interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista” (NOSELLA, 1992, p. 18).

Este Estado tomado de ambições não quer transformar a escola em uma instituição que seja, de fato, uma escola do trabalho, mas sim em uma escola do emprego. Gramsci coloca nas mãos do proletariado o direito de exigir/impôr a escola do Trabalho, não como uma forma de protecionismo, mas sim buscando igualdade de oportunidades, dado que “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar” (NOSELLA, 1992, p. 17).

Gramsci há um século defendia o trabalho como princípio educativo. Durante o período em que ficou encarcerado amadureceu seu conceito de escola e o trabalho como princípio educativo se tornou o princípio da escola unitária. No entanto, para ele trabalho não deve ser visto como sinônimo de emprego ou de mão de obra, mas sim implica uma formação integral (teórica e prática) através de processos educativos chamados de omnilaterais, “[...] o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (SAVIANI, 2019, p. 10).

Não há como pensar em uma formação integral tendo o trabalho como princípio educativo quando se valoriza mais o trabalho que uma formação humanista, e *vice-versa*, uma vez que “[...] tanto o estudo, como o trabalho são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade” (NOSELLA, 1992, p. 19). Nosella (1992) ainda complementa afirmando que

Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamento ou aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades que são por demais sérios e importantes para serem submetidos a aventuras reformadoras. Rebaixar as condições de trabalho para aumentar os serviços públicos, ou sucatear os serviços para elevar as condições de trabalho, são alternativas falsas. (NOSELLA, 1992, p. 19)

Há que se considerar que as nomenclaturas que envolvem os princípios dos dois polos (a reforma do ensino médio e a escola unitária) estudados neste trabalho são parecidas, porém destoam quando analisamos as propostas a partir de seus interesses, e o que veremos em seguida a partir de suas finalidades também.

4.2 Finalidades

A educação tem por finalidade formar um tipo específico de humano, levando em consideração o ideal de ser humano para a época e o local, isto é, o contexto em que este está inserido, visto que não nascemos prontos, mas sim estamos em constante formação, pois somos seres de relações e em formação. “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (GRAMSCI, 2001, p. 62).

Por outro lado, o ser humano não é apenas um receptáculo, uma vez que

[...] cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele e o centro estruturante. Neste sentido, o verdadeiro filósofo e — e não pode deixar de ser — nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte. (GRAMSCI, 199, p. 413)

A escola como um dos espaços de formação deste ideal de ser humano não está separada/isolada da sociedade, mas sim faz uma troca com a sociedade a qual ela pertence através de uma relação dialética. Nesse sentido, a educação forma o indivíduo que compõe a sociedade e é a sociedade que define o perfil majoritário que orienta os processos de formação escolar e não escolar, ou seja, a educação determina a sociedade e a sociedade determina a educação, por meio de uma relação de interconexão, interação, intercomunicação, uma relação dialética. Dessa forma, ao estabelecer que o ensino médio não esteja mais adequado à geração atual, o governo brasileiro propôs uma mudança nesta etapa de ensino para se adequar a este “novo ideal de ser humano”, velho, mas com outra roupagem.

Desconsiderando uma possível neutralidade nos processos educativos, e considerando que todo processo de ensino e aprendizagem possui uma finalidade,

um propósito, uma função, destaco abaixo as três principais finalidades da nova reforma do ensino médio:

Tabela 7 – Finalidades da reforma do ensino médio de 2017

| Finalidades | Fonte | Conteúdo |
|---|-----------------------------|--|
| Formar o jovem para que ele seja capaz de viver na dinâmica social atual | BNCC | Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. |
| Aprendizagem do essencial para o trabalho e a vida em sociedade | Portal do Novo Ensino Médio | No Novo Ensino Médio a carga horária será ampliada de 2400 horas para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas poderão ser escolhidas por você, para poder se aprofundar em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. Você poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do ensino médio mais preparado para o mundo do trabalho! |
| Desenvolvimento humano global | BNCC | [...] compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global , em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. |

Fonte: produzida pela autora da dissertação.

Como já foi dito anteriormente, a finalidade da escola unitária é a de “[...] elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico” (SAVIANI, 2014, p. 19). Para tanto, a educação tem um importante papel nesta luta, pois é através da elevação cultural das massas que se vai “[...] estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado” (SAVIANI, 2014, p. 18).

A chave deste pensamento está na elevação cultural das massas. Em suma este processo envolve dois momentos: um primeiro “[...] momento negativo que

consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa)” (SAVIANI, 2014, p. 18), e um segundo “[...] momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (SAVIANI, 2014, p. 18).

Para que a elevação cultural das massas seja possível é necessário trabalhar junto aos grupos subalternos, a fim de que eles possam construir a hegemonia através do espírito de cisão. Ou seja, por meio da tomada de consciência do seu passado histórico e da possibilidade de serem capazes de construir a sua própria história por meio da organização de um centro homogêneo de cultura. A organização da cultura irá se consolidar por meio da divulgação da filosofia da práxis e mediante um programa escolar (DORE, 2014).

Agora, quando voltamos nossa análise para as finalidades da reforma do ensino médio, Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017) afirmam que a BNCC, ao tratar das finalidades do Ensino Médio, “[...] remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho” (FERRETI; DA SILVA, 2017, p. 398).

Não obstante, os eixos que devem nortear a formação acabam resvalando na “[...] perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’” (FERRETI; DA SILVA, 2017, p. 398), o que para os autores demonstra um hibridismo nesta proposta de educação. Como podemos ver neste trecho da BNCC a respeito da formação integral do jovem:

Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p. 14, grifos meu)

O hibridismo, ou melhor, a contradição entre o discurso e a prática destas novas finalidades do ensino médio, na verdade trata-se de propostas antigas e bem conhecidas na política educacional brasileira, que tendem, para além de desenvolver competências cidadãs, instruir os estudantes em uma “vocação” que lhe seja correspondente à sua identidade socioeconômica. Assim, tende a reforçar a

dualidade educacional e social, que caracteriza historicamente esta última etapa da educação básica, subtraindo direitos educacionais da classe trabalhadora, que ficará segregada e condenada a “escolher” o que estudar dentro das pobres possibilidades que lhes forem ofertadas.

O item que se apresentará em seguida constituiu uma das maiores mudanças que vem com a reforma do ensino médio; a mudança está voltada para o currículo e seus conteúdos.

4.3 Conteúdos

O documento que define os conteúdos do novo ensino médio é a BNCC. Segundo a Lei 13.415/17, a BNCC é quem “[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, s/p): linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. Para tanto,

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017, s/p)

Além das avaliações internas, haverá também o estabelecimento pela União dos “[...] padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos **processos nacionais de avaliação**, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, s/p, grifos meus).

A parte do currículo que é considerada diversificada será posteriormente definida por cada sistema de ensino. Contudo, deverá estar de acordo com a BNCC “[...] e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017, s/p).

Há mudanças também nas disciplinas que antes eram obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) e agora aparecem como estudos e práticas. Sobre o ensino de línguas estrangeiras, o inglês aparece como obrigatório,

e preferencialmente o espanhol, caso se ofereça outra língua estrangeira como optativa.

O Art. nº 36 da LDB, que sofreu alterações, traz em seu § 11 a parceria entre a educação pública e gratuita com instituições privadas para o fornecimento de educação à distância,

[...] os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento [...] mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, s/p)

Todas essas alterações no currículo do ensino médio foram justificadas pela crítica ao currículo rígido, que deveria, segundo os defensores da reforma, ser mais flexível e sucinto. Assim sendo, possibilitaria, através dos itinerários formativos, uma formação integral e o protagonismo juvenil, pois estes poderão “escolher” o itinerário que mais satisfaça o jovem e esteja de acordo com o seu projeto de vida. Isso será possível, segundo os reformistas, por meio da escola em tempo integral (leia-se: não de formação integral).

Em outras palavras, haverá a diminuição dos conteúdos que antes eram considerados obrigatórios, sendo diluídos em itinerários formativos, identificados como estudos e práticas, que poderão ou não ser disponibilizados aos estudantes, a depender da disponibilidade da instituição de ensino e da escolha dos estudantes. Escolha essa que é diminuída quando consideramos que grande parcela dos jovens brasileiros são submetidos a entrar precocemente no mercado de trabalho a cada ano por conta da desigualdade social, ou seja, tenderão fortemente a optar por uma formação profissional ao invés de uma formação propedêutica e humanística.

Em contrapartida ao que define a atual reforma do ensino médio brasileiro, Gramsci enfatiza que durante a escola média há uma “[...] tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’” (GRAMSCI, 2001, p. 51-52); apesar disso, ele defende que o estudo é também um trabalho, um processo cansativo “[...] com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-

nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2001, p. 51).

De fato, há dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; todavia, “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades” (GRAMSCI, 2001, p. 52). E para ter uma

[...] formação omnilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. Está assim lançada uma proposta original da formação omnilateral: aprender a produzir e a desfrutar. (NOSELLA, 2011, p. 1061)

Antonio Gramsci negava a existência de uma vocação ou de que o sujeito nasça com “dons naturais”, uma vez que ele considera o ser humano fruto das relações humanas e sociais. Para tanto, sua proposta de escola unitária busca, através da produção histórica sintetizada pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, elevar o nível de consciência dos educandos, para que através da elevação da consciência de si e do mundo, de uma formação crítica e reflexiva, eles possam ser produtores da própria história e superar conseqüentemente as condições sociais que enfrentam e limitam seu pleno desenvolvimento humano. À guisa de conclusão, o modelo de homem moderno ideal para o filósofo é aquele que consegue desenvolver com plenitude suas capacidades intelectuais e manuais,

[...] uma síntese daquelas características que são [...] hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual. (GRAMSCI, 2005, p. 225)

Para que essa formação seja alcançada, o currículo deve ser “[...] estruturado por um núcleo de ensinamentos rigorosos, necessários para o jovem se tornar um homem moderno, e por um conjunto de atividades livremente escolhidas” (NOSELLA, 2011, p. 1.062). Isto é, para que haja uma liberdade de escolha há, obrigatoriamente, uma exigência de alguns conteúdos. Para além do que é considerado básico, estes ensinamentos precisam estar em consonância com as necessidades de formação do homem moderno. Para tanto,

A escola deve ser o espaço dos adolescentes, onde possam vivenciar unitariamente momentos de formação obrigatória e outros de formação livre. [...] Integrar o reino da necessidade com o da liberdade, reduzindo progressivamente o espaço da obrigatoriedade escolar (turno) em função da formação em liberdade (contra turno). (NOSELLA, 2011, p. 1.062)

Martins (2018) reforça que, para que isso aconteça, é necessário ter certa organização, para que se tenha “[...] uma escola básica, laica, financiada pelo Estado (macro educador social), pública, gratuita, em tempo integral, com professores cuja autoridade reside na boa formação e na proximidade com os alunos (coerção-afeto)” (MARTINS, 2018, p. 1007), uma escola com estrutura que vá desde prédios até material didático adequado, para que o ambiente escolar esteja apto a receber estudantes advindos das classes subalternas e que possivelmente tenham dificuldades adicionais se comparados aos alunos provenientes das classes dominantes e dirigentes. Isso para que, posteriormente, o ensino superior receba “[...] indivíduos não profissionalizados precocemente, com a elevada consciência de si e do mundo, que seriam capazes de desenvolver a aptidão ao trabalho que, autonomamente, julgarem adequada para si” (MARTINS, 2018, p. 1007). Ou seja, o ensino médio não deve profissionalizar o jovem antecipadamente para que este não necessite do ensino superior; ao contrário, ele deve ter acesso ao conhecimento necessário para a posterior profissionalização, mas de acordo com os seus objetivos, autonomamente definidos.

A universidade seria centro produtor e difusor de uma nova cultura para construir a nova civilização, com capacidade autocrítica e crítica ao desenvolvimento social, para além da retórica e de verdades instituídas, apta a produzir e difundir valores humanistas e a tomar os problemas concretos como objeto de pesquisa. (MARTINS, 2018, p. 1007).

Os conhecimentos, valores, visões de mundo, ética, enfim, aquilo que se objetiva com a escola unitária é, em síntese, resultante da articulação de uma formação intelectual-humanística tradicional e uma formação tecnológica moderna para o trabalho, “[...] daí reestruturar a escola para o educando ter domínio teórico e prático dos processos de produção social, marcados pela ciência e tecnologia como força produtiva” (MARTINS, 2018, p. 1006).

Os conteúdos devem estar alinhados para a formação de um sujeito integral, sem hibridismos, e não a mando de uma lógica mercadológica. Devem estar sim voltados para a formação de sujeitos capazes de construir uma nova sociedade; este é um interesse que vai para além do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova reforma do ensino médio ainda está em andamento. A previsão é de que no ano 2020 algumas escolas farão a revisão de seus projetos pedagógicos, e aproximadamente 3.500 escolas darão início ao processo de flexibilização curricular, para que em 2021 possam dar início à implementação progressiva em nível nacional (PORTAL MEC, 2019). Posto isto, não há como concluir, encerrar o estudo, já que a implementação nos próximos anos demandará novas pesquisas e análises. Sendo assim, a título de encerramento do presente trabalho, tecerei algumas considerações finais a partir do estudo realizado e dos indícios que a investigação produziu.

Primeiramente, genericamente falando, é importante ressaltar que, para mudar a realidade do ensino médio brasileiro, é necessário haver mudanças que vão para além do seu currículo. A educação brasileira anseia por melhores condições estruturais, valorização dos professores e profissionais da educação, diminuição da evasão escolar, entre outros; contudo, na contramão, temos a delimitação de um teto para os gastos públicos, o que objetivamente impede investimentos em políticas públicas educacionais.

Especificamente tratando do tema da presente dissertação, o fato de a MP 746 ter se baseado em uma BNCC que ainda estava em curso de formulação, seria suficiente para lançar sobre ela algum olhar crítico. Mas, além disso, é preciso enfatizar neste momento que a reforma do ensino médio foi consolidada através de uma medida provisória, impossibilitando a participação da comunidade escolar e da sociedade como um todo no debate sobre a reconfiguração deste nível escolar. Devido ao seu caráter autoritário, o conteúdo da MP e a forma como a reforma do ensino médio estava se desenhando, ocasionou manifestações de diferentes setores da área da educação e ocupações em escolas de todo o Brasil por parte dos estudantes secundaristas. Apesar disso, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/17, retomando propostas antigas de adequação da formação dos jovens, visando a prepará-los para prematuramente entrarem no mercado de trabalho, diminuindo a procura e a necessidade de vagas no ensino superior, servindo-lhe, assim, como um “filtro” social.

A MP 746 foi a segunda medida legislativa do governo de Michel Temer, a primeira foi a Emenda Constitucional 241, que se transformou em Projeto de Lei

55/2016 e, por fim, PEC 95. As medidas tratam de um projeto perverso de desmonte dos direitos sociais, de forma que a primeira estabelece um teto dos gastos públicos por vinte anos e a segunda uma reforma no ensino médio, para que se materialize necessita de investimento, investimento este que foi precarizado pela primeira medida (PEC 95). A restrição feita nas despesas públicas acabará refletindo negativamente não só no ensino médio, como também em todos os níveis da educação básica. Propor mudanças na carga horária, na formação técnica e profissional, que demanda um alto investimento, não é um avanço nas políticas educacionais, mas sim retrocesso que poderá levar ao dos problemas do ensino médio.

Através da pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração desta dissertação, foi possível visualizar que a história do ensino médio evidencia o quanto a relação entre o capital e o trabalho acaba interferindo em suas políticas públicas. E com a Lei 13.415/17 não foi diferente, uma vez que o ensino médio como campo de disputa é tomado a partir de uma visão utilitarista do conhecimento, “[...] uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal” (DA SILVA; SHEIBE, 2017, p. 28).

A grande proposta, que foi alvo de propaganda nos principais meios de comunicação, é a de que a reforma possibilitará a flexibilização do conteúdo e o protagonismo juvenil, já que o estudante poderá escolher aquilo que irá estudar de acordo com o seu projeto pessoal de vida. No entanto, a partir dos estudos realizados, foi possível constatar que alguns jovens terão o direito de escolher, mas outros não, visto que, em entrevista para o jornal O Estado de São Paulo, o Ministro da Educação do Governo Temer, Mendonça Filho, pediu liberdade para que os Estados definam a reforma que farão; quanto aos itinerários formativos, ele afirmou que “Isso deve variar de acordo com a oferta nas microrregiões de cada Estado e também as vocações microrregionais [...] mas não tem uma obrigatoriedade de x itinerários formativos. Na lei não está definido” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2017, s/p).

Dessa maneira, podemos concluir que quem irá escolher os itinerários formativos são os sistemas de ensino e não grande parte dos estudantes como é prometido pela reforma. Estes poderão “escolher” dentro das possibilidades que terão e que serão reduzidas, considerando a dificuldade financeiras dos estados, agravada pelos cortes em investimentos nas áreas sociais. Sendo assim, a reforma

não tornará o ensino médio mais democrático, possibilitando melhores oportunidades para os jovens, mas tende fortemente a acarretar um aprofundamento das desigualdades de classe, ampliando a dualidade do ensino.

A oferta de uma gama de itinerários formativos demanda uma estrutura e condições mínimas para que ocorra; não há dúvida que as escolas privadas irão se mexer para que possam oferecer isso aos seus alunos. Todavia, as escolas públicas enfrentarão um caminho árduo para conseguir tal feito, dependerá de um forte trabalho conjunto entre municípios e seus estados, ou acabarão ficando à mercê das parcerias com os setores privados.

No que concerne à parceria com os setores privados, podemos dizer que a reforma do ensino médio acaba “vendendo” a solução para um problema que ela mesma acaba gerando. Isto é, se as escolas não possuem estrutura para ofertar mais de um itinerário formativo, eles colocarão à disposição itinerários formativos elaborados por instituições privadas, como é o caso do “[...] itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Tríade Educacional” (LOPES, 2019, p. 67).

A reforma do ensino médio é mais um passo dado pelos sujeitos políticos atuais rumo à mercantilização da educação, dado que Ilan Goldfajn (Presidente do Banco Central), em entrevista para a rádio CBN, afirmou que os investidores estrangeiros estão otimistas com a economia brasileira,

Houve uma mudança, já faz vários meses, na direção da política econômica: teve uma responsabilidade maior em termos de contas públicas, teve reformas como o teto dos gastos, que foi aprovado no final do ano passado, teve algumas outras reformas como a reforma trabalhista, a **reforma da educação**, teve mudanças que permitiram os leilões. (THE INTERCPT BRASIL, 2017, s/p, grifos da autora)

E em sua fala, Goldfajn coloca a reforma educacional como um dos motivos, escancarando a transformação da educação em mercadoria. “Ora, por que incluir a reformulação do ensino médio na lista de medidas econômicas? E por que ela traz felicidade a investidores internacionais?” (THE INTERCPT BRASIL, 2017, s/p). Mais uma vez, é possível visualizar que os problemas conhecidos da educação brasileira são tomados pelo viés mercadológico e, assim, a educação deixa de ser um direito para ser um produto a ser vendido. Desse modo, a escola tende a se tornar uma empresa que necessita ser eficiente, eficaz, além de movimentar o mercado e produzir lucro.

Por conseguinte, foi possível perceber que a proposta de reforma do ensino médio se distancia em vários quesitos da proposta de escola unitária de Antonio Gramsci. A começar pelo conceito de trabalho, que na proposta abre margem para diferentes concepções do que seria “[...] qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, s/p) ou “do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2018, p. 8). Gramsci toma trabalho como princípio educativo e não como sinônimo de empregabilidade, sendo que o emprego é apenas uma das faces do trabalho. Ele propõe uma escola unitária, desinteressada e formativa. Não uma escola dualista, em que se oferece uma educação para o mercado de trabalho para a classe trabalhadora e uma formação humanista para aqueles que detêm maior poder aquisitivo.

Nesta perspectiva, a escola que se quer de fato uma formação integral - sem hibridismo ou justaposição de conceitos desconexos - ao educando proporia uma elevação cultural das massas, possibilitando aos estudantes uma formação em que os faça conhecer seus direitos e deveres, tendo acesso ao trabalho intelectual e trabalho industrial, tendo o fazer e o saber de forma articulada. E não serem subordinados intelectualmente por lhes terem tirado o direito de uma educação transformadora, com a fragmentação/omissão dos conteúdos.

Sendo assim, acredita-se que para que haja de fato a consolidação de uma educação transformadora e que possibilite uma formação integral, ela não deve ser imposta de modo autoritário, porquanto deverá ser construída através de processos democráticos, posto que “Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos(às) estudantes” (FNE, 2016, p. 3). O processo de formulação das políticas públicas só será significativo quando possibilitar a participação de todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional, sem distinção.

Ferreti e Da Silva (2017) destacam que na atual conjuntura devemos considerar

[...] que o processo histórico é dinâmico, cabe aos que rejeitam a atual situação engendrar esforços no sentido de transformá-la, considerando o caráter ampliado de Estado a que Gramsci se refere, assim como suas considerações de que tal processo de transformação requer ações no sentido de promover a construção de um modo próprio e mais elaborado de pensar e agir. (FERRETI, DA SILVA, 2017, p. 401)

Por fim, ressalto que para que haja de fato uma reforma moral e intelectual na sociedade, esta não pode estar desconectada de uma reforma econômica. “E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o momento concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1980, p. 9). Para que se lute contra a dualidade educacional, a mercantilização e a privatização da educação, a idealização de uma formação profissional precoce, a precarização e a desvalorização da docência, a perda de direitos, o desmonte da educação pública há que se pleitear a hegemonia na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Após corte de verbas, CNPq tem recursos para pagar bolsas apenas até este mês.** Brasília. 2017a. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/apos-corte-de-verbas-cnpq-tem-recursos-para-pagar-bolsas-ate-este>>. Acesso em: 2 set. 2018.

AGÊNCIA BRASIL. **Ensino básico tem 73,5% dos alunos em escolas públicas, diz IBGE.** Rio de Janeiro. 2017b. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>>. Acesso em: 1 set. 2019.

AGÊNCIA SENADO. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971.** Tatiana Beltrão, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

AMARAL, Roberto. **A serpente sem casca: da 'crise' à Frente Brasil Popular.** – 2. ed., rev. e ampl. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

ANDES – SN. **Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16.** Diretoria Nacional do ANDES-SN. Brasília, 26 de set. de 2016. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.

BBC. **Cortes na ciência geram êxodo de cérebros, congelam pesquisas e vão punir Brasil por décadas, diz presidente da academia.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40504128>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Rui. Sistema político evolui para radicalização com fortalecimento dos extremos. **Revista Fórum**, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/rodrigovianna/plenos-poderes/bianchi-e-braga-sistema-politico-tradicional-evolui-para-radicalizacao-com-fortalecimento-dos-extremos/>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BIASON, Rita. Breve história da corrupção no Brasil. **UNESP**. 2010. Disponível em: <<http://www.contracorrupcao.org/2013/10/breve-historia-da-corrupcao-no-brasil.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 set. de 2016. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, Brasília, DF, set. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 3/8/2017.

BRASIL. ART. 85. Da organização dos Poderes. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_85_a_sp>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 fev. de 2017. **Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral**, Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ensino Médio, Brasília, DF, abr. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de nº 6.894**, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. — Brasília : Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/12/2016, Página 2 (Publicação Original). Brasília, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC; FNCEE; CONSED, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Sumário Executivo MPV 746/2016**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Notas estatísticas – Censo Escolar. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Notas estatísticas – Censo Escolar. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. REGULAMENTA O PAR. 2 DO ART. 36 E OS ARTS. 39 A 42 DA LEI 9394, DE 20/12/1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CALLEGARI, César. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 29 de jun. de 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/7587>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CARMO, Jefferson Carriello do et al. **Giovanni Gentile e a reforma da escola italiana nos primórdios do fascismo**. 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253302>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 408-415, 2009.

COMITÊS ASSESSORES (CAs). **Nota de protesto de membros dos Comitês Assessores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Brasília, 20 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://blogfchssa.files.wordpress.com/2016/10/nota-dos-cas.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

COUTINHO, C. N. Volontà generale e democrazia in Rousseau, Hegel e Gramsci. In: VACCA, G. (org.). **Gramsci e il Novecento**, v. 2. Roma, Carocci, 1999, p. 291-312. [Ed. bras.: Vontade geral e democracia em Rousseau, Hegel e Gramsci. In: **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo, Cortez, 1994, p. 121-42.]

COUTINHO, C. N. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. A questão meridional. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DA SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/586/660>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=reforma+do+ensino+m%C3%A9dio+pragmatismo+monica+ribeiro&btnG=>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

DA SILVA, Mônica Ribeiro; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

DA SILVA, MONICA RIBEIRO. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2019.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado novo**. Zahar, 2000. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EltwDp4or9AC&oi=fnd&pg=PA7&dq=o+que+foi+estado+novo&ots=f3mQfbZrGI&sig=NjYbVNwgGa6tgu2zzWpovWpw_oo#v=onepage&q=o%20que%20foi%20estado%20novo&f=false>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DE MATOS, Vera. **Do risorgimento à república: a Itália em busca de uma identidade nacional**. Coimbra, 2017.

DOS SANTOS, José Deribaldo Gomes. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 230-240, 2017.

DORE, Rosemary. **Escola unitária**. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/escola-unitaria/>>. Acesso em: 9 set. 2018.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Cadernos Cedex**, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014.

EL PAÍS. **“Não tenho dinheiro para um tubinho de plástico”**: os cientistas que estão saindo do Brasil. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/28/ciencia/1511838032_059250.html>. Acesso em: 2 set. 2018.

ESQUERDA DIÁRIO. Evaldo Piolli, Prof. da UNICAMP, fala sobre a reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetillaarticulo&id_article=982>. Acesso em: 26 abr. 2018.

FATORELLI, Maria Lúcia. Você está sendo roubado pela PEC 241. **Auditoria cidadã da Dívida**, 2016. Disponível em: <<http://www.ascemanacional.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Voc%C3%AA-est%C3%A1-sendo-roubado-pela-PEC-241-Maria-Lucia-Fattorelli.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FNE. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação** – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. Brasília, 22 de set. de 2016. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/dl/1jrXU-DAO_MDA_e441c_>. Acesso em: 17 de ago. de 2018.

FOLHA DE S. PAULO. **Empresas nunca ganharam tanto, diz Lula**: Presidente pede ousadia no comércio exterior e critica "trambique" de companhias com derivativos. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2205200903.htm>>. Acesso: 26 jul. 2018.

FOLHA DE S. PAULO. **Protesto em São Paulo é o maior desde manifestação contra Collor**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/06/1296834-protesto-em-sao-paulo-e-o-maior-desde-manifestacao-contr-collor.shtml>>. Acesso em: 2 set. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entidades reagem a criminalização pelo governo. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 8 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/11/08/entidades-reagem-a-criminalizacao-pelo-governo/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24549/1/S0101-73302012000200004.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. trad. Carlos Nelson Coutinho, Editora Civilização Brasileira S. A., Rio de Janeiro, 3ª edição, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Introdução e Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Introdução e Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Introdução e Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo, 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os indiferentes**, 11 de fevereiro de 1917.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere** – volume 2 (1931-1937). Trad. de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 58-1-19, 2019.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2009.

HORTA, José Silverio Baia. A educação na Itália fascista: as Reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 179-223, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891605>>. Acesso em: 18 de ago. de 2018.

IEA. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. César Callegari. 2017. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/cesar-callegari>>. Acesso em: 1 set. 2019.

JESUS, Antônio Tavares de. O pensamento e a prática escolar de Gramsci. **Campinas: Autores Associados**, 2. ed., Campinas, SP, 2005.

JORNAL GGN. **Laboratórios serão fechados com cortes do governo Temer, alerta comunidade científica**. 2018. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/noticia/laboratorios-serao-fechados-com-cortes-do-governo-temer-alerta-comunidade-cientifica>>. Acesso em: 2 set. 2018.

JOVEN PAN. **Uma em cada três escolas urbanas tem um computador para cada 40 alunos**. UOL. Nicole Fusco, 24 de jul. 2019. Disponível em: <<https://jovempan.uol.com.br/noticias/brasil/uma-em-cada-tres-escolas-urbanas-tem-um-computador-para-cada-40-alunos.html>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LEHER, Roberto. **Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação**. MST, 2010. Disponível em: <<https://doispostostravessao.wordpress.com/2011/01/07/educacao-artigo-roberto-leher/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Boitempo Editorial, 2017.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Marta Regina Martins. Krupskaja: revolucionária e educadora. **JORNADA DO HISTEDBR**, v. 10, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MACHADO, André Luiz. Golpe de Estado de novo tipo, atores, cenários e intencionalidades. In: **A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016** / Gustavo Teixeira Ramos... [et al.] (orgs). — Bauru: Canal 6, 2016. p. 22-28. (Projeto Editorial Praxis). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/352739798/Livro-a-Crise-Da-Democracia-Brasileira-2017>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Ciência e educação em risco de sobrevivência no Brasil (Editorial-Science and education at risk of survival in Brazil). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 1-4, 2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/226>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 997-1017, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. **Pasos**, n. 161, p. 34-54, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **O valor pedagógico e ético-político do conhecimento para a "filosofia da transformação" de Gramsci e sua relação com o marxismo originário**. 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252910/1/Martins_MarcosFrancisco_D.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2011. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643249>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: o MBL em questão. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 41-68, jul./dez.2018. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/364/414>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. **A nova regulamentação do ensino técnico: cidadania ou submissão?** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **Comunicações**. Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto, 2017.

Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869>>. Acesso em: 18 set. 2019.

MENEZES, Andrea Christina de Souza Barcelos. **Medida provisória e principais propostas de aperfeiçoamento**: análise crítica. 2007.

MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios)

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto de Vianna. **Apoio dos EUA a golpe no Brasil**. Leonardo. BOFF.com, 19 jun. 2016. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2016/06/19/moniz-bandeira-denuncia-apoio-dos-eua-a-golpe-no-brasil/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MORAES, Reginaldo C. et al. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, 2002.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária**: educação e trabalho em Gramsci. 2008. Disponível em: <<http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/700>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NETO, Luiz Bezerra; SANTOS, Flávio Reis dos. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. In: **A crise da democracia brasileira – Volume I** –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 157-176.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2020.

NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. Laís Semis, 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

NOVO ENSINO MÉDIO. **O que muda no novo ensino médio?** Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Ministro Mendonça Filho quer 'liberdade' para Estados definirem a reforma que farão.** São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-mendonca-filho-diz-quer-liberdade-para-estados-definirem-a-reforma-que-farao,70001824472>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600.** São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041?fbclid=IwAR1IOo6EahYPDSCR17wNQEygtU1LpZ14ufVcgO807sQEMUEWiYs1aU7AjMc>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de Golpe ou como avançar andando para trás. In: **A crise da democracia brasileira – Volume I** –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 233-259.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2008. p. 373-373.

PORTAL MEC. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

PORTAL MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

PORTAL MEC. **Com carga horária 25% maior, aluno será protagonista na escolha da formação.** Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78841:com-carga-horaria-25-maior-aluno-sera-protagonista-na-escolha-da-formacao&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira**, v. 1, p. 79-96.

RBA - REDE BRASIL ATUAL. **Cortes de Temer põem em risco inovação tecnológica e pesquisa científica.** Redação RBA, 18 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/saude/2018/01/cortes-de-temer-poem-em-risco-a-pesquisa-cientifica-no-brasil>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o Golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: **A crise da democracia brasileira – Volume I** –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 215-232.

SAVIANI, Demerval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani – a Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 16, nº 2, p. 4-12, abr/jun 2019. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. 1ed. Curitiba: UTP**, v. 1, p. 137-164, 2014.

SBPC. SBPC divulga nota pública sobre a reforma do Ensino Médio. São Paulo, 30 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.sbpcnet.org.br/site/artigos-e-manifestos/detalhe.php?p=5953>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

SILVA, M. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 2, p. 379-396, 29 ago. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3257>>. Acesso em: 1 set. 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. Vozes dissonantes na reforma do ensino médio. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. Editora Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <<http://politicaedireito.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Os-Sentidos-do-Lulismo-Andre-Singer.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SOUZA, Josias de. **Mendonça Filho: ‘Politizar o Enem foi desrespeitoso com milhões de jovens’**. Disponível em: <<https://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2016/11/03/mendonca-filho-politizar-o-enem-foi-desrespeitoso-com-milhoes-de-jovens/>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, 2011.

THE INTERCPT BRASIL. **Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com a reforma do ensino médio**. Helena Borges, 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financieiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/?comments=1#comments>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

UNICAMP. **Faculdade de Educação da Unicamp divulga moção contrária à reforma do Ensino Médio.** Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/noticias/981>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

VILLEN, Patrícia. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. In: **A crise da democracia brasileira** – Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 109-125.