

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese de Doutorado

Reforma do Ensino Médio:
a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica

Patrícia de Faria Ferreira

Pelotas, 2021.

PATRÍCIA DE FARIA FERREIRA

Reforma do Ensino Médio:

a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPel, como requisito parcial e último à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F384r Ferreira, Patrícia de Faria

Reforma do Ensino Médio: a lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica / Patrícia de Faria Ferreira; Álvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2021.

232 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Reforma ensino médio. 2. Ensino médio. 3. Reestruturação curricular. 4. Racionalidade neoliberal. 5. Gerencialismo. I. Hypolito, Álvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

PATRÍCIA DE FARIA FERREIRA

Reforma do Ensino Médio:
a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica

Tese apresentada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/UFPel.

Pelotas, 31 de maio de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel) – Orientador

Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes (UFPel)

Prof.^a Dr.^a Suzane Vieira Gonçalves (FURG)

Prof.^a Dr.^a Graziella Souza dos Santos (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva (UFPR)

*Aos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul
– pela luta em defesa da escola pública.*

AGRADECIMENTOS

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!

Violeta Parra

Ao chegar ao término de uma etapa, sempre há muito e muitos a agradecer. Este registro formal de gratidão está carregado de saudades e queria podê-lo transformar em um abraço apertado em cada um que compartilhou o doutorado comigo; cada um do seu jeito e que todos soubessem o quanto foram importantes para me manter firme nesta caminhada.

A pandemia não permitiu tê-los por perto no último ano. Não estaremos juntos no momento da defesa e eu também nunca imaginei concluir o doutorado dessa forma em meio a um momento tão triste para todos. Mas, há luta, há ciência e há esperança de um reencontro para nos fortalecer. Meu afeto e minha gratidão para:

Meu orientador, professor Dr. Álvaro Hypolito, obrigada pelos ensinamentos, pela compreensão e por trilhar comigo cada passo dessa jornada. Sou muita grata por ter sido sua orientanda.

Professora Dr.^a Márcia Fonseca, minha orientadora no mestrado, eu não chegaria até aqui sem teu incentivo e apoio. Obrigada por tudo e por tanto.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, meu muito obrigada a todos. Em especial a aqueles com quem convivi diretamente e aos professores da linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

As professoras que compõem a banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Valdelaine Mendes, Prof.^a Dr.^a Suzane Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Graziella dos Santos e Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva. Obrigada pela disponibilidade, atenção e cuidado. Saibam que a contribuição de vocês foi fundamental para este estudo.

Todo o pessoal do Centro de Pesquisa em Políticas Educativas – CEPE/UFPel, que bom ter conhecido vocês, que bom tê-los em minha vida. Quanto aprendizado nesse grupo! Meu carinho especial às colegas que se transformaram em grandes amigas: Juliana, Iana, Maria Eloísa, Simone. Ao Matheus meu agradecimento pela ajuda na coleta de dados em plena pandemia. Obrigada!

Os presentes que o doutorado me deu para vida toda: Violeta e Elisete! Colegas, amigas, pesquisadoras comprometidas, parceiras para todos os momentos. Vocês transformaram meus desafios em aprendizagens. Meu muito obrigada é carregado de amor e saudades!

A minha família, pai e mãe, irmãs e irmão, sobrinhas e sobrinho, cunhados e cunhada, tios e tias, primos e primas, todos que torceram por mim, que me apoiaram o tempo todo, que cuidaram de cada detalhe para que eu pudesse fazer o doutorado, meu eterno reconhecimento e gratidão. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Ao meu companheiro Alcir. Sou grata por toda tua torcida e incentivo.

Diogo, meu filho, não posso dizer que não tenho palavras para te agradecer, pois terei de encontrá-las para expressar o quanto teu amor, companheirismo e apoio foram fundamentais. O teu “Vai tranquila mãe. Eu vou ficar bem” me trouxeram até aqui. Obrigada meu amor!

À 5ª Coordenadoria Regional de Educação/RS, obrigada pelo apoio e participação. A contribuição de vocês foi essencial para minha pesquisa.

Agradeço a coordenação da escola piloto que participou da pesquisa, mesmo à distância. A colaboração de vocês foi importantíssima.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Herval/RS, gestão 2017/2020, agradeço por todo apoio que recebi nesse período. Serei sempre grata pela compreensão e parceria de vocês.

Às amigas “de perto e de sempre”: Elisiane, Nádia, Alexandra, Laurimei, Daiane e Claudete, vocês foram e são meu esteio. Obrigada!

Professores Gabriel Grabowski e Jorge Ribeiro obrigada pelas conversas e por compartilharem comigo suas pesquisas e seus conhecimentos.

Gracias a todos.

Pra ter escolha, tem que ter escola.
Música: Trono do Estudar – Dani Black

RESUMO

FERREIRA, Patrícia de Faria. *Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica*. 2021. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Esta pesquisa de doutorado, produzida na linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas trata da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017. Tal política altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em aspectos relacionados à organização curricular, as modalidades de oferta e o cumprimento da carga horária da última etapa da Educação Básica. A pesquisa teve como objetivo geral investigar os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio para compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas. A justificativa parte da experiência docente em escolas de Ensino Médio que estão “recebendo” políticas e programas para melhorar seus indicadores de qualidade, e é essa a discussão que o referencial teórico apresenta: a reestruturação educacional de perspectiva neoliberal e gerencialista, a urgência das reformas e a atuação heterárquica das redes políticas na constituição das políticas educacionais. O percurso da pesquisa, de base teórica analítica no Ciclo de Políticas, foi impactado pela Pandemia Covid-19 e precisou de adequações para realizar a investigação no contexto da prática, as dificuldades impostas pelo isolamento social limitaram o campo empírico, permitindo apenas a participação, à distância, de uma escola-piloto e da equipe articuladora do Ensino Médio na 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul. Análise dos documentos e das entrevistas, de inspiração Foucaultiana, buscou identificar, nos diferentes contextos, a governamentalidade, os enunciados e discursos que constituíram a racionalidade da política estudada. A tese defendida neste trabalho é de que a proposta do Novo Ensino Médio institui uma nova razão educativa fundamentada nos pilares do neoliberalismo é a materialização da racionalidade neoliberal na educação básica. Os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio foram planejados e normatizados segundo normas e modelos do setor empresarial e na prática estão se organizando nessa perspectiva, sob o efeito do contexto pandêmico.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio; Reestruturação Curricular; Racionalidade Neoliberal; Gerencialismo.

ABSTRACT

FERREIRA, Patrícia de Faria. *High School Reform: The Act 13.415/2017 as other rationality to the Basic Education*. 2021. 232f. Dissertation (Ph.D.) – Graduate Program in Education, School of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This doctoral research deals with the reform of High School instituted by Law 13,415/2017. Such policy changes some bases of National Education Act in aspects related to the High School curricular organization, the modalities of offer and the fulfillment of the hours of the last stage of Basic Education. The main objective of the research was to investigate the initial movements that constitute of the named New High School policy to understand its discursive rationality, planning and consolidation in terms of normative practices. The justification starts from the researcher teaching experience in high schools that are “receiving” policies and programs supposedly to improve their quality indicators. This is the discussion that the theoretical framework presents: the educational restructuring from a neoliberal and managerial perspective, the urgency of reforms and the heterarchical performance of political networks in the making of educational policies. The research path, based on analytical theory in the Policy Cycle, was developed in the limited context of Pandemic, with the participation, at a distance, of a model school and the articulating team of High School in the 5th Regional Coordination of State Education, in Rio Grande do Sul. Analysis of documents and interviews, inspired by Foucault, sought to identify, in different contexts, governmentality, statements and speeches that constituted the rationality of this particular policy. The theoretical thesis defended in this work is that the proposal of the New High School institutes a new educational reason based on the pillars of neoliberalism, as materialization of neoliberal rationality in the basic education level. The initial constitutive movements of this New High School policy were planned and standardized according to rules and models of the business sector and, in practice, are being organized under this perspective, in the pandemic context.

Keywords: Educational Reform; High School; Curricular Restructuring; Neoliberal Rationality; Managerialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica	71
Figura 2 – Sugestão de Flexibilização Curricular	72
Figura 3 – Possibilidades de distribuição da carga horária para a oferta dos itinerários formativos	159
Figura 4 – Diferentes modelos	163
Figura 5 – Modelo A	163
Figura 6 – Modelo B	164
Figura 7 – Modelo C	164
Figura 8 – Diagnósticos e necessidades	178
Figura 9 – Significado do termo	183
Figura 10 – Matriz Curricular do novo EM	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da busca em periódicos	22
Quadro 2 – Características das três últimas propostas políticas para o EM.....	81
Quadro 3 – Eixos estruturantes e suas especificidades.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPERS	Centro dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIESSE	Departamento Intersindical de Estatística e estudos Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação

ICE	Instituto de Co-responsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDEM	Movimento em Defesa do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
NEM	Novo Ensino Médio
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PL	Projeto de Lei
PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público Privada
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINEPE	Sindicato do Ensino Privado
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1 O PERCURSO DA PESQUISA	29
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CICLO DE POLÍTICAS.....	34
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2 ENSINO MÉDIO: UM CAMPO DE DISPUTA DE PROJETOS DE SOCIEDADE	45
2.1 O DEBATE SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	45
2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA ...	64
2.2.1 A Lei 13.415/2017	64
2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.....	68
2.2.3 Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio	74
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL X TEMPO INTEGRAL.....	83
2.3.1 Novas diretrizes para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	86
2.4 CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO.....	89
3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O NEOLIBERALISMO: UMA NOVA RACIONALIDADE	95
3.1 NEOLIBERALISMO E AS DIMENSÕES DE UMA NOVA RACIONALIDADE NA EDUCAÇÃO	95
3.2 REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL VIA POLÍTICAS GERENCIALISTAS.....	110
3.3 REDES DE GOVERNANÇA	124
4 A CONSTITUIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	133
4.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: HETERARQUIAS E REDES DE INFLUÊNCIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	133

4.2 A NOVA LÓGICA EDUCATIVA: PROBLEMATIZAÇÃO DA REFORMA	143
4.3 DOCUMENTOS QUE RECONFIGURAM O ENSINO MÉDIO	151
5 ANÁLISE DO PERCURSO CONSTITUINTE	172
5.1 PANORAMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	172
5.2 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	189
SÍNTESE FINAL: UMA NOVA RACIONALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO	211
REFERÊNCIAS	220

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese trata da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415/2017. Essa pesquisa de doutorado foi desenvolvida na linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. O estudo teve como objetivo investigar os primeiros movimentos constitutivos da reforma do Ensino Médio com o intuito de compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas.

O Ensino Médio (EM), etapa final da Educação Básica, tem sido um campo de disputa de projetos de sociedade, uma situação que se materializa em diversas reformas nas últimas décadas. Ao longo deste texto, essas políticas - das reformas - serão revisitadas, especialmente as da rede estadual do Rio Grande do Sul, com o propósito de identificar quais concepções de educação e de sociedade estavam em jogo e, com isso, qual a função do EM nesse contexto. Vale ressaltar que as propostas se alternam em mudanças pedagógicas e curriculares e preparação para o trabalho, indicando que o Ensino Médio, de forma geral, não tem definido seu papel dentro do sistema educacional brasileiro.

A relevância desta investigação reside no fato da política investigada se caracterizar como uma reestruturação do sistema público de ensino de caráter gerencialista e neoliberal. As alterações propostas pela lei 13.415/2017 são as mais intensas e as que mais reconfiguram o sistema de ensino, no caso, a etapa final da Educação Básica. Suas alterações abrem um nicho de mercado, modificam o currículo permitindo que seja extraescolar, retornam com a figura do profissional de notório saber, não é apenas uma política para melhorar indicadores, é também, principalmente, um modo de reconfigurar a educação na perspectiva empresarial e gerencialista. É a produção de um novo jeito de ser escola e de ofertar educação pública.

Com isso, o campo das políticas educacionais é tensionado a contribuir teoricamente com essa discussão, elencando os principais elementos da reforma, bem como suas traduções e repercussões na esfera estadual. Nas palavras de Silva (2008), investigar o processo inicial de uma reforma é fundamental, assim:

O estudo da reforma educacional, de seus enunciados, das normas que prescrevem, e que têm como objetivo definir os rumos para a formação humana, é, no entanto, imprescindível, sobretudo quando é possível estudá-la em pleno movimento, isto é, em seu *acontecendo*, pois, desse modo, pode-se flagrar as contradições do discurso oficial e, ao mesmo tempo, captar o modo como é apropriada pelos educadores (SILVA, 2018, p. 150).

O tema desta tese deriva dos anseios e inquietações que emergiam no processo de trabalho na rede pública estadual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Matemática do Ensino Médio, bem como das pesquisas realizadas na especialização e posteriormente no mestrado. Na especialização em Matemática e Linguagem na UFPel, buscou-se investigar a visão e a forma de trabalho dos professores com a Matemática nas classes de alfabetização: a importância que atribuíam aos objetivos e conteúdos matemáticos na série inicial, a maneira como eram trabalhados os primeiros conceitos matemáticos e as possíveis mudanças no processo de ampliação de um ano do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental com nove anos de duração, aprovado pela Lei nº 11.274/2006, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, trazia a possibilidade de uma reestruturação do currículo escolar e das práticas educativas. Mas, não era nas mãos dos professores e gestores que estava esse compromisso. Institutos educacionais privados foram contratados pelo governo do estado para auxiliar na implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Com isso, as escolas poderiam optar por um dos três que eram ofertados: Instituto Ayrton Senna, Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) e Instituto Alfa e Beto. Essas instituições gerenciavam pedagógica e administrativamente os dois primeiros anos das classes de alfabetização.

Foi concluído que não houve alterações significativas no trabalho das professoras alfabetizadoras devido à falta de participação nas discussões, pois não foram ouvidas e não ouviram o suficiente sobre os projetos pilotos que monitoravam seus respectivos trabalhos. Quanto à prática matemática, uma pequena diferença:

deveriam dar mais atenção ao lúdico e ao uso de jogos em sala de aula, pois estavam trabalhando com crianças pequenas.

Os estudos da especialização fomentaram meu interesse de pesquisa nessa área e, com isso, a dissertação de mestrado “Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade” buscou ampliar a compreensão das políticas de formação continuada de professores e de currículo no ciclo de alfabetização.

A cultura da performatividade, como tratada nesse estudo, é constitutiva de um novo professor. Produz o novo professor por meio de competências profissionais capazes de intensificar o próprio desempenho e também o de seus alunos, especialmente no sentido do atendimento às avaliações externas. O trabalho docente, nessa perspectiva, cria, recria e fortalece a cultura da eficiência e da eficácia, tornando-se adequado ao cumprimento de metas e objetivos relacionados à melhoria dos índices.

Esse é um dos pontos em que é possível relacionar as ações do Pacto com a cultura da performatividade, pois ambas estão direcionadas à elevação dos indicadores de qualidade da educação. A pesquisa foi realizada com a constituição de um grupo focal formado por professoras alfabetizadoras participantes do programa e pela análise dos cadernos de estudos de Alfabetização Matemática e documentos que instituíram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Conclui-se, a partir dessa pesquisa, que a política de formação matemática do Pacto estabeleceu regimes de verdade em relação ao que é ser Professor Alfabetizador de Matemática. Apontou-se em vários aspectos, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, o discurso instituído pelo programa e as formas de acomodação/subjetivação das professoras alfabetizadoras a esse discurso.

Os aprendizados, como colocaram as professoras do grupo focal, estão relacionados ao modo de ser Professor Alfabetizador de Matemática. Não foram apenas colocados em prática durante o ano de formação, foram subjetivados e se tornaram modelo adequado para a garantia dos direitos de aprendizagem. O trabalho dessas professoras agora é representativo desse modelo, ou seja, é o que significa ser Professor Alfabetizador de Matemática. A política de formação Matemática do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa está relacionada com a cultura da

performatividade por ter como principal impacto as mudanças substanciais no trabalho docente e no ser Professora Alfabetizadora de Matemática.

Com base nas pesquisas anteriores e na experiência cotidiana na escola, percebe-se que as políticas públicas educacionais e os programas por elas implementados têm tomado atenção e o tempo das equipes gestoras e dos professores. São o foco da discussão, do currículo, da organização do calendário escolar, da carga horária do professor, do planejamento, das atividades desenvolvidas na sala de aula, da avaliação dos alunos, dos professores e da instituição, enfim, são centrais no funcionamento das escolas.

Muitas das ações do Ministério da Educação estão direcionadas para a melhoria dos índices que indicam a qualidade da educação brasileira. O Ensino Médio não tem alcançado nas avaliações externas os resultados esperados pelo Ministério da Educação e, em função desses indicadores, a última etapa da Educação Básica tem sofrido várias reformas.

Como será visto neste texto, na última década as escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul viram nascer e morrer diversas investidas no Ensino Médio: projeto Lições do Rio Grande e projeto jovem de Futuro do Instituto Unibanco no governo de Yeda Crusius (PSDB), Ensino Médio Politécnico no governo de Tarso Genro (PT), Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio e agora o governo federal institui o Novo Ensino Médio. Ou seja, mais uma vez, políticas educacionais voltadas para a melhoria de indicadores de qualidade dessa etapa.

O Novo Ensino Médio, política educacional, apresentada de forma mais detalhada no segundo capítulo desta tese, foi instituído autoritariamente por Medida Provisória, trazendo mudanças para a última etapa da Educação Básica, (im)posta pela nova legislação. Trata-se de uma ampliação da carga horária anual através da implantação do turno integral ao currículo, disciplinas, ofertas de formação/profissionalização, enfim, traz os principais aspectos relativos às finalidades e ao funcionamento do Ensino Médio.

Com o objetivo de conhecer o que já foi produzido sobre a atual reforma do Ensino Médio, realizei uma busca sobre esse assunto nos periódicos da Capes e no Scielo. Como o tema “reforma do Ensino Médio” é muito amplo, a pesquisa foi refinada pela palavra-chave “Novo Ensino Médio”, tal como foi nomeado pelo Ministério da Educação. Essa definição também está relacionada com o objetivo de compreender a constituição da atual reforma.

Na primeira busca, no site do Scielo, foram encontrados apenas dois artigos que tratavam desta reforma, pois os demais eram sobre assuntos associados ao Ensino Médio como, por exemplo, ENEM e Ensino Médio profissional. Na página dos periódicos da Capes a situação se repetiu, com exceção de dois textos sobre o papel e os desafios da Educação Física no contexto da reforma. No Google acadêmico foi encontrado a mesma conjuntura. Em função disso, optou-se por analisar dois dossiês temáticos: um publicado pela revista Retratos da Escola de Brasília e o outro pela revista Educ. Soc. de Campinas.

Por ser uma política muito recente, a possibilidade de haver teses e dissertações sobre o tema é ainda muito restrita. Portanto, a análise foi realizada em artigos científicos sobre a reforma do Ensino Médio na tentativa de encontrar aproximações e distanciamentos da proposta de pesquisa, identificar as lacunas, bem como buscar por algo que ainda não foi dito.

Para essa busca, alguns questionamentos: em que contexto a reforma se constituiu? Quais são os discursos predominantes sobre a reforma? Dentro de quais perspectivas teóricas a reforma é posicionada? Quais desdobramentos tendem a se consolidar nos sistemas de ensino?

Os dados foram sintetizados no Quadro 1, os números em destaque contidos em cada célula correspondem a quantidade de artigos em que foram mencionados, direta ou indiretamente:

Quadro 1 – Síntese da busca em periódicos

Contexto da reforma	Discursos predominantes	Perspectivas teóricas	Hipóteses sobre os desdobramentos
Produzida por um grupo de interesses privatistas e mercantis 12 artigos	Desafios em relação à universalização e à qualidade da oferta. 12 artigos	Legitimada pelas políticas de avaliação na lógica gerencialista. 12 artigos	Acesso desigual ao conhecimento. 12 artigos
Associada ao golpe sofrido pelo governo Dilma 14 artigos	Dualidade do papel do EM: ensino propedêutico ou formação para o trabalho. 9 artigos	Estreitamento e padronização curricular. 7 artigos	Diminuição da formação de um quadro próprio do magistério e aumento de contratações. 7 artigos
Retomada das reformas neoliberais 12 artigos	Mudanças no trabalho docente. 11 artigos	Princípios semelhantes aos das reformas da ditadura varguista, ditadura militar e dos anos de 1990. 11 artigos	Maior demanda para o setor privado. 13 artigos

Ausência de diálogo na constituição da proposta 9 artigos	Flexibilização. 12 artigos	Novas tecnologias na educação. 2 artigos	Retomada da função “retentora” do Ensino Médio ao Ensino Superior. 7 artigos
Articulada ao PL 6.840/2013 e aos decretos de terceirização e teto de gastos EC95/2016 e/ou projeto Escola Sem Partido 13 artigos	Problematização do protagonismo juvenil. 12 artigos	Aprendizagem flexível. 1 artigo	Precisa ser confrontada. Resistência organizada coletivamente. 7 artigos
	Currículo hierarquizado e fragmentado. 13 artigos	Teoria do Capital humano. 5 artigos	

Fonte: elaborado pela autora.

Para a construção do Quadro 1 foram realizadas a leitura completa dos artigos dos dois dossiês, mais os dois encontrados no site Scielo, além de periódicos da Capes, no período de janeiro de 2017 a junho de 2019. Praticamente todos utilizaram como metodologia a análise dos documentos relacionados à atual reforma. Em destaque: a Medida Provisória 746/2016, a Lei 13.415/2017, a Exposição de Motivos e os indicadores, bem como os decretos e legislações que a antecedem e estão de algum modo relacionados.

Os discursos dos atores da reforma, a favor ou contra, realizados durante as audiências públicas em que o assunto foi debatido, estão incluídos em um dos estudos. Além disso, dois textos fazem análises comparativas: um utiliza indicadores do Ensino Médio brasileiro, da Finlândia e da Inglaterra, enquanto o outro utiliza dados estatísticos para comparar os investimentos em educação no Brasil e em alguns países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O contexto de constituição da reforma ficou bem evidente e está muito relacionado com o período político do país, como pode ser visto no Quadro 1. Com os dados desse estudo, é possível afirmar que tanto a Medida Provisória como a Lei 13.415/2017 são partes de uma conjuntura política que, ao se (re)estabelecer no poder, atribuiu às reformas, através da descentralização e flexibilização, a ideia de modernização do Estado. O caráter de urgência em que foram estabelecidas é mais um ponto da articulação com a EC 95/2016, que limita os investimentos por vinte anos em várias áreas, incluindo a educação, e amplia a terceirização no setor público, que

tem o empresariado não só como apoiador, mas como atores na constituição da política.

Embora o Quadro 1 apresente de modo separado os discursos predominantes, as perspectivas teóricas, o contexto da reforma e as hipóteses de desdobramentos estão interligados entre si. Os discursos que perpassam os textos analisados apresentam, também, a perspectiva teórica na qual se inscrevem as características sócio-políticas do período a que se referem e os possíveis efeitos dessa política.

Em síntese, os artigos compreendem a reforma como uma política de viés neoliberal, de caráter gerencialista, com objetivo de melhoria de indicadores que, para alcançar suas metas, flexibilizou o currículo com um falso discurso de dar ao jovem a oportunidade de escolher seu trajeto profissional. Para todos os autores que discorreram sobre esse tema, a alteração curricular incide sobre a oferta de áreas importantes para a formação integral dos sujeitos e, portanto, sua retirada ou minimização implica acesso desigual ao conhecimento, a exemplo de algumas reformas anteriores.

A flexibilização se estende também ao trabalho docente, que pode ter um decréscimo de demanda devido ao reenquadramento no currículo e, ainda, em alguns casos, ser substituído por profissionais de notório saber. Esse quadro abre grandes oportunidades para o setor privado, que alarga seu campo de atuação podendo, via alterações da reforma, ofertar o Ensino Médio público, até mesmo na modalidade à distância, além de formação continuada para professores, certificação de notório saber, estágios para estudantes, laboratórios e equipamentos, oferta de itinerários e cursos de língua estrangeira, entre outros empreendimentos.

Voltando aos questionamentos que orientaram a construção da tabela, foi possível, através da análise dos textos, compreender a perspectiva teórica em que se posiciona. Quanto aos desdobramentos, em termos de planejamento e práticas normativas, duas tendências não divergentes se destacaram: maior demanda para o setor privado e acesso desigual ao conhecimento, que poderá se consolidar devido à possibilidade de oferta de apenas um itinerário com carga horária menor para formação básica, aulas ministradas por profissionais sem formação pedagógica, complementação do currículo em ambientes externos à escola, entre outros fatores já conhecidos como, por exemplo, a infraestrutura precária da grande parte das escolas, turmas com número elevado de alunos e desvalorização do trabalho docente.

A partir dessa análise surgem novos questionamentos: quais são os desdobramentos da Lei 13.415/2017 em seus primeiros movimentos constitutivos? Quais serão as repercussões dessa perspectiva de reestruturação no sistema público educacional? Como os discursos que compõem os argumentos da reforma serão transferidos/subjetivados para os espaços educativos? De que modo as concepções que sustentam teoricamente as propostas da reforma serão colocadas em ação? Como se constituirá a nova ordem escolar instituída pela reforma do Ensino Médio nos primeiros anos de aprovação da Lei 13.415/2017?

Problema de pesquisa e objetivos específicos

As interrogações acima integram a questão **central da pesquisa**: de que maneira os sistemas de ensino irão constituir os primeiros movimentos do Novo Ensino Médio e quais serão as repercussões na organização escolar em termos de planejamento e práticas normativas?

Para buscar as respostas a essas inquietações a pesquisa tem como **objetivo geral**: Investigar os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio para compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas.

Os **objetivos específicos** são:

- Problematizar o contexto de emergência em que se estabeleceu a Lei 13.415/2017;
- Identificar a racionalidade discursiva da proposta do Novo Ensino Médio por meio da análise de documentos e programas que influenciaram o processo de criação da proposta;
- Investigar como a rede estadual/RS planejou, estruturou e normatizou a reforma do Ensino Médio.
- Acompanhar e analisar as ações referentes à proposta da reforma do ensino médio no contexto da prática.

Problemática e suposições teóricas

As diversas alterações propostas pela Lei 13.415/2017 dificultam uma única hipótese – ou uma hipótese geral – sobre a pesquisa. De qualquer modo, são apresentadas algumas assertivas:

- i) Na busca de uma hipótese mais generalizada, visto que a reforma foi instituída em um período histórico e político de congelamento de gastos na educação, é possível supor um aumento das desigualdades em razão das já precárias condições que as escolas públicas apresentam para reestruturar seu currículo de acordo com a nova reforma. Escolas que já possuem infraestrutura adequada, quadro de professores com formação específica nas diversas áreas do conhecimento e recursos materiais terão chances maiores de consolidar a proposta da reforma. Escolas que funcionam em condições precárias e sem possibilidade de novos investimentos irão se adequar às demandas nesse quadro de dificuldades, fazendo o possível e não o necessário.
- ii) Alguns estudantes terão itinerários formativos de caráter propedêutico com oportunidade de seguir os estudos e obter formação superior, enquanto outros, em sua grande maioria, terão um ensino técnico – profissionalizante - deficitário.
- iii) É possível inferir que a reforma não se consolidará em todos os aspectos de sua proposta devido às condições de produção da educação pública brasileira, especialmente no Ensino Médio. Mesmo onde o estabelecimento da lei da reforma for parcial, as mudanças farão com que o Ensino Médio deixe de ter um caráter de etapa conclusiva e, portanto, de não aprofundamento de saberes da Educação Básica, conforme previsto na LDB.

Essas eram as hipóteses iniciais, antes de pandemia Covid-19¹ estabelecer um novo cenário tanto para as instituições educacionais como para toda a sociedade. No decorrer da pesquisa, próximo ao contexto da prática, foi possível perceber o quanto o novo cenário estava sendo impactado pelo cancelamento das aulas presenciais e pela adoção do ensino remoto.

As suposições teóricas continuam válidas nos pós pandemia, na volta da normalidade do ensino presencial e da efetivação do Novo Ensino Médio em todas as escolas, que está prevista para 2022. Sendo assim, não compõem mais este caminho investigativo. Vale ressaltar que, no momento da realização desta pesquisa, a

¹ Na parte do Percurso da Pesquisa esse assunto é discutido de forma mais aprofundada.

conjuntura para os primeiros movimentos da reforma que ainda estavam impactados por essa situação e, portanto, também causaram efeitos nesta pesquisa.

O contexto pandêmico traçou novos percursos para a investigação no contexto da prática: limitou a coleta de dados e a proximidade com as escolas pesquisadas. Mas, esses obstáculos não invalidaram a análise da integralidade da proposta da política e de seus movimentos iniciais nos diferentes contextos. A partir da exploração analítica de todo o material referente ao Novo Ensino Médio junto as entrevistas, a seguinte tese foi constituída: *A proposta do Novo Ensino Médio institui uma nova razão educativa fundamentada nos pilares do neoliberalismo é a materialização da racionalidade neoliberal na educação básica.*

Organização e estrutura da tese

O primeiro capítulo é dedicado à metodologia, apresentando o embasamento teórico-metodológico da pesquisa com base no Ciclo de Políticas, descrevendo o percurso que a pesquisa trilhou em meio a pandemia. Relata os procedimentos planejados e as reconfigurações impostas pelo limite do campo empírico. Traz, também, a aproximação com a perspectiva foucaultiana para análise do discurso, subjetivação e instituição de regimes de verdade nos primeiros movimentos da reforma.

O segundo capítulo traz um breve histórico do ensino Médio no país. Contextualiza a atual reforma em relação às que a antecederam na rede estadual de educação do RS, estabelecendo aproximações e divergências entre as propostas que disputam o campo do Ensino Médio. Na sequência, a descrição e problematização da Lei 13.415/2017, além das principais alterações na LDB, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nas novas Referências Curriculares Nacionais e Estaduais. Encerra-se o capítulo com uma discussão sobre currículo e Ensino Médio.

A proposta do capítulo três foi fazer uma discussão teórica no campo das políticas educacionais, problematizando a reestruturação do ensino público em um viés gerencialista, aliado as políticas neoliberais. A partir dos conceitos de neoliberalismo, gerencialismo e performatividade, discute-se a reestruturação do sistema educacional, a emergência das reformas educacionais e a atuação das redes de influência.

O quarto capítulo é dedicado ao contexto de influência do Novo Ensino Médio com o objetivo de identificar e descrever a arena em que algumas propostas se

legitimaram na legislação, identificando as vozes mais ouvidas e as que foram silenciadas no processo de elaboração da reforma. Apresenta, também, uma análise dos documentos normatizadores da política, que foram elaborados pelo MEC e o CONSED.

O quinto e último capítulo foi desenvolvido perante análise do contexto da prática, foi composto pelo panorama da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul e pelos primeiros movimentos da política em tempos de pandemia realizados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação e pela coordenação de uma escola piloto.

A síntese final, uma nova racionalidade para o Ensino Médio, retoma o percurso investigativo de construção da tese nos diferentes contextos da política.

1 O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o processo da pesquisa com objetivo de investigar os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio (NEM) para compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas.

Sem procedimentos rígidos ou fixos, foram produzidos instrumentos e ferramentas metodológicas a serviço da investigação e em consonância com o referencial teórico sem deixar de questioná-los, pois, trata-se de uma pesquisa qualitativa com apoio das teorias pós-críticas em educação. Essa foi a perspectiva que transpassou todo o período da pesquisa e que, de fato, foi preciso repensar os métodos e refazer a trajetória investigativa planejada inicialmente. Trata-se de uma situação inédita e inesperada para todos e no mundo todo: uma pandemia.

A pandemia Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou também conhecida como o Novo Coronavírus, teve seus primeiros casos na China em dezembro de 2019 e no Brasil em fevereiro de 2020. Para controlar a disseminação do vírus, em março de 2020 foram suspensas ou reduzidas grande parte das atividades do setor comercial, industrial, cultural, prestação de serviços, turismo, entre outras.

Na educação, foram canceladas aulas presenciais em todos os níveis e esferas e, a partir disso, algumas instituições passaram a ministrar aulas de forma remota com auxílio de tecnologias como: *WhatsApp*, *Facebook*, *Classroom*, e, em outros casos, foram distribuídos materiais impressos. Um grande número de estudantes ficou sem nenhum tipo de vínculo com a escola.

Segundo uma pesquisa realizada pelo DataSenado², são aproximadamente 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos não possuem acesso à internet e, portanto, não estão participando das aulas online.

Dada a situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o governo federal, em 01 de abril de 2020, estabeleceu por meio da Medida Provisória Nº 934 regras excepcionais para educação superior e básica no ano letivo de 2020. As medidas de enfrentamento a pandemia, dispensam, em caráter excepcional, as escolas de Educação Básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, previsto na LDB Nº 9.394/96, determinam que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida conforme normas a serem previstas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em nota de esclarecimento emitida em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação – CNE, orientou os Sistemas de Ensino a considerar os dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas para (re)organização das atividades escolares e também do calendário, sendo que a organização, reposição e demais atividades letivas são de responsabilidade de cada sistema de ensino.

Para que a recuperação das aulas e a realização de atividades escolares possam ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB nº9.394/96 e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal, o CNE elenca algumas possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, entre elas:

- A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- A realização de atividades pedagógicas não presenciais; aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os(as) estudantes, quando não for possível a presença física desses(as) no ambiente escolar (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), enquanto persistirem restrições sanitárias para

² Informações da pesquisa publica disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datsenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: dez., 2020.

presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso;

- A ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

Na rede estadual do RS, as aulas remotas começaram logo que as atividades presenciais foram suspensas. Nesse período cada escola estava encontrando uma forma de manter o vínculo com seus alunos e aguardando o possível retorno à normalidade.

Porém, com a proliferação acentuada do vírus e a continuidade das medidas protetivas, a Seduc - Secretaria Estadual de Educação/RS antecipou o recesso de julho e, após seu término, lançou o documento *Indicativos Pedagógicos para reabertura das instituições de ensino no RS, que foi elaborado em parceria com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS) e a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/RS)*. Esse documento discute o contexto de emergência e calamidade pública e os possíveis encaminhamentos para o retorno gradual das atividades presenciais, como: os protocolos de segurança sanitária e também as questões de ordem pedagógica como o Plano de Ação Pedagógico, Avaliação diagnóstica, especificidades das diferentes etapas da Educação Básica e atendimento as famílias. Uma observação importante para este estudo é que apenas o sindicato do ensino privado foi chamado para as discussões. O Sindicato dos professores e funcionários da rede pública estadual (CPERS) não participou da elaboração das normativas, mas foi atuante e em alguns momentos conseguiu, por meio de liminar, suspender a volta às aulas presenciais, pois não havia segurança sanitária suficiente nas instituições.

Em junho de 2020 a Seduc lança um modelo semipresencial de ensino, prevendo a possibilidade de atividades presenciais e outras por meio do *Google Classroom*, com provimento de internet para alguns alunos e professores. No planejamento havia entrega de material na casa de alunos sem possibilidade

nenhuma de acesso à rede, formação dos professores para uso da plataforma e também foi criado um site exclusivo para esse trabalho³.

Embora, em vários momentos do ano de 2020 estivessem programadas atividades escalonadas para o retorno presencial, tais atividades não foram realizadas nas escolas da 5ª CRE, região de Pelotas/RS, devido à falta de protocolos de segurança e/ou material para mantê-las. Em função disso, o ano letivo foi encerrado em janeiro de 2021 com atividades remotas mediadas ou não por tecnologias. Foi notória uma defasagem em termos de aprendizagem e acesso, mas o impacto maior foi nas camadas mais pobres da população, como apresenta uma pesquisa citada no capítulo 5 (5.2).

Pelo cronograma desta pesquisa, o ano de 2020 seria dedicado ao acompanhamento das escolas-piloto vinculadas a 5ª CRE por meio de Estudos de Caso. Dez escolas em diferentes municípios desta região estavam em processo⁴ de preparação para implementar o Novo Ensino Médio. Essas instituições estavam, em 2019, recebendo informações, participando de formações e realizando os instrumentos de coleta de dados através dos instrumentos de escuta propostos pelo MEC.

No segundo semestre passaram a pôr em prática parte do planejamento de flexibilização curricular, ofertando 100 minutos semanais para atividades como: oficinas, laboratórios e palestras. E, assim, analisar essa metodologia para produzir relatórios sobre o andamento das ações da reforma. Nesse mesmo período foi decretada pelo magistério estadual uma greve contra a retirada de direitos e pelo pagamento em dia dos servidores. Adesão de escolas e dos profissionais foi alta e suspendeu as atividades de implementação que estavam em andamento.

Na maioria das escolas o ano letivo de 2019 da rede estadual do RS se encerrou no início de fevereiro de 2020, ocasionando um atraso no início do ano letivo de 2020. Assim, a rede estadual recém tinha começado as aulas, quando as mesmas foram suspensas pela pandemia.

Esse contexto impactou as ações desta pesquisa e estabeleceu um limite de campo empírico, pois, apenas duas escolas conseguiram concluir todos os passos e requisitos para a efetiva implementação do Novo Ensino Médio, cenário que alterou o

³ Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: dez., 2020.

⁴ Esse processo é descrito com mais detalhes no capítulo 5.

lôcus do Estudo de Caso e dificultou a coleta de dados. Essa situação é descrita com mais detalhes na sequência do texto.

Em meio a pandemia e, portanto, com restrições e distanciamento social, as etapas da pesquisa, principalmente no contexto da prática, necessitaram de adaptações e foram remodeladas. Em síntese, se deram do seguinte modo:

- Para o acompanhamento das Escolas-piloto foi necessário procurar a 5ª CRE, que informou as instituições aptas a implementação do NEM, no ano letivo de 2020. A coordenadoria autorizou a pesquisa, repassou material das formações e documentos relativos as ações que estavam realizando. Também foram concedidas entrevistas com os articuladores do Ensino Médio e os dois últimos coordenadores regionais.

- Apresentação da proposta de pesquisa para as escolas-piloto, as estratégias para o acompanhamento dos primeiros passos da reforma e os desafios enfrentados com a pandemia nas respectivas unidades de ensino.

- Estudo da literatura pertinente aos temas da pesquisa: currículo, políticas neoliberais, gerencialismo e redes de governança.

- Análise documental: paralelamente a outras ações da pesquisa. Realizou-se a leitura de obras de pesquisadores das temáticas citadas acima e um estudo atento dos documentos relacionados às políticas educacionais, especialmente as direcionadas ao Novo Ensino Médio, disponíveis no site criado pelo MEC⁵ e pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Procedimentos metodológicos de coleta e análise do *corpus* da pesquisa: o caminho investigativo, descrito nos itens abaixo (1.1 e 1.2) tem base teórica-analítica no Ciclo de Políticas e como proposta para o trabalho de campo estava previsto a realização de Estudo de Caso, o que não aconteceu devido ao contexto pandêmico e as condições relatadas acima. A análise tem referência nos estudos sobre políticas educacionais de Stephen Ball e, como coerência metodológica, inspira-se em Foucault para compreender a racionalidade discursiva e normativa instituídas no discurso da reforma do ensino médio, principalmente pelos seus documentos norteadores validados pelos principais atores/autores da proposta.

Na sequência, a descrição da escolha metodológica e dos necessários desvios no caminho investigativo, percorridos em tempos de pandemia.

⁵ Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: dez., 2020.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CICLO DE POLÍTICAS

As lentes teórico-analíticas desta tese têm como principal referência o Ciclo de Políticas, uma abordagem elaborada por Stephen Ball e Richard Bowe para o estudo de políticas educacionais em diferentes contextos. Na sequência, uma breve apresentação de sua formulação e dos contextos que constituem o Ciclo de Políticas.

Inicialmente, é preciso considerar que o Ciclo de Políticas não é uma teoria e sim um método. Ball destaca esse ponto e acrescenta que o Ciclo: “não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais [...]” (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305). O ciclo não tem como objetivo elaborar uma descrição das políticas, mas pensar sobre as políticas.

A ideia inicial tinha como objetivo caracterizar o processo político e introduzir a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta poderia ser entendida como a política oficial, “carregada” das intenções dos governos e também das intenções que surgem nos diferentes espaços educacionais. A política de fato integraria os textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e constituem a base para a execução das políticas. A terceira e última faceta, a política em uso, referia-se ao processo de implementação das políticas na prática, pelos profissionais, seus discursos e ações (MAINARDES, 2006).

Essa formulação inicial foi repensada, posteriormente, porque seus autores perceberam certa rigidez na linguagem. As três facetas ou arenas limitavam a variedade de intenções e disputas que tencionavam o processo político. A partir dessa análise, construíram outra versão do Ciclo de Política, que foi apresentada em 1992 no livro *Reforming education and changing schools*. Nesse livro, os autores recusam a separação das fases de formulação e implementação das políticas educacionais, pois, se analisados de forma fragmentada, não retratam os embates e disputas na política. Segundo Mainardes, a direção da análise das políticas

[...] deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar

processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

A partir desse foco de análise, Ball e Bowe constituem o Ciclo de Políticas, como contínuo e formado por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos não são lineares, tampouco possuem uma dimensão temporal ou sequencial, mas estão inter-relacionados e apresentam, cada um, diferentes arenas, lugares e grupos de interesse.

O primeiro é o *contexto de influência*, quando acontece o início das políticas públicas em que os discursos políticos emergem com os diferentes grupos, disputando seus interesses com objetivo de influenciar na produção de políticas públicas. Aqui

os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

Atualmente, a formulação de políticas nacionais tem recebido influências de políticas globais e internacionais. Essa propagação de influências pode ser entendida como “circulação de ideias”, “empréstimos de políticas” e “venda de soluções”. Disputam essa arena instituições ideológicas e financeiras, entre elas a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico; FMI – Fundo Monetário Internacional; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial, para citar apenas as mais conhecidas e de maior “peso” em processos de globalização. “Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre local e global” (MAINARDES, 2006, p. 52). Há sempre um processo de ressignificação e reinterpretação das políticas globalizadas.

O segundo contexto, *da produção do texto da política*, está articulado, de forma geral, com a linguagem do interesse público. Os textos políticos são os resultados das disputas e acordos entre os grupos de interesse na formulação da política, portanto, representam a política e

essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

A utilização desses textos acontece no terceiro contexto, o *contexto da prática*, em que a política é recriada, pois está sujeita à (re)interpretações e transformações da política formulada e institucionalizada como texto. Assim,

os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos, e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A interpretação das políticas no contexto da prática passa necessariamente pela atuação dos sujeitos envolvidos, por isso, Ball nega a ideia de que as políticas são implementadas e afirma que o processo não é linear, “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo [...] e o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política *na* e *através* da prática (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305). No caso das escolas, por exemplo, os professores não são apenas “implementadores” de políticas educacionais, são sujeitos que executam a política através de seus saberes, experiências e condicionamentos.

Após essa reformulação do ciclo de políticas, Ball publicou o artigo *O que é política? Textos, trajetórias e caixa de ferramentas*. Nesse trabalho, discutiu a “política como discurso” e a “política como texto”. Sobre política como texto, diz que eles – textos das políticas – são produto de acordos em vários estágios e frutos de múltiplas influências e agendas, bem como que os autores não conseguem controlar os significados de seus textos porque ambos, leitores e texto, possuem histórias.

A pluralidade de leitores irá produzir uma pluralidade de leituras nos textos políticos, embora apenas algumas vozes possam legitimidade de serem ouvidas

nesse contexto (BALL, 1994). A política como discurso trata das questões de poder e legitimidade que produzem “regimes de verdade” e “conhecimento”. No conjunto de políticas, “estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes” (MAINARDES, 2006, p. 54). Entre os diversos discursos em torno da política, na prática, alguns serão dominantes em função da relação de poder e autoridade dos sujeitos envolvidos.

O artigo que trata de política como discurso e política como texto é uma contribuição de Ball para a compreensão dos efeitos da política. Em 1994, com a publicação do livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, é criado o quarto contexto, que é chamado de *contexto de resultados e efeitos*. Esse contexto ocupa-se da análise dos efeitos da política e não apenas dos resultados, buscando compreender os impactos quanto às questões de justiça, igualdade e liberdade individual e a potencialidade de uma política em relação às desigualdades existentes. Os efeitos dividem-se em duas categoriais: gerais e específicos.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

O panorama sugerido pelo autor inclui as duas categorias – geral e específico – na análise dos efeitos. É preciso conhecer vários aspectos de uma política e suas implicações no currículo, na organização escolar e na avaliação, por exemplo, bem como o encadeamento com as demais políticas em circulação. Além dessa distinção, Ball apresenta outra que considera muito importante: os efeitos de primeira ordem e os efeitos de segunda ordem.

Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou na estrutura – os quais são evidentes em espaços particulares e no sistema como um todo – e os efeitos de segunda ordem são o impacto dessas mudanças sobre padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL, 1994, p. 15).

O quinto e último contexto, é o *contexto de estratégia política*: “esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política

investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Segundo Ball (2009), o contexto da ação política pode ser integrado ao contexto de influência, pois o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas pode ser mudado pela ação – estratégia – política.

Os contextos estão inter-relacionados, são complementares e se articulam na constituição da política,

assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306).

O ciclo de políticas apresenta muitas possibilidades para as pesquisas em políticas educacionais, ao permitir uma articulação das abordagens macro e micro e deve ser entendido como um processo metodológico dialético, que subsidie o pesquisador com sua “caixa de ferramentas” na compreensão da política em todos os contextos. Caixa de ferramentas é uma expressão utilizada por Ball para caracterizar os mecanismos utilizados pelo pesquisador em seu processo investigativo, ou seja, todos os procedimentos teórico-metodológicos que podem ser usados para subsidiar o trabalho empírico e analítico no decorrer da pesquisa.

A escolha de pensar e pesquisar a reforma do Ensino Médio a partir do ciclo de políticas deu-se, principalmente, pelas possibilidades metodológicas que fornece para a compreensão da política nos contextos de influência e de produção de texto, como também de seus desdobramentos no contexto da prática, condição que foi importante devido a pesquisa empírica ter sido realizada em um momento de distanciamento social em decorrência da pandemia. Há também uma pluralidade de perspectivas teóricas e analíticas que são elementos essenciais para a *caixa de ferramentas* do pesquisador de políticas educacionais.

Nessa abordagem, não é possível o entendimento de política como processo de implementação⁶, mas sim como processo de atuação, constituído por sujeitos e grupos de diferentes histórias, lugares, concepções e vivências e que, portanto, disputam e acordam em diferentes aspectos da política. Nas palavras de Mainardes, o ciclo de políticas

⁶ Esse termo é muito utilizado nos documentos oficiais, portanto, em alguns momentos faço uso dessa expressão no sentido de referenciar as práticas do governo em relação a reforma, não no sentido analítico, é apenas um modo de nomear essas ações.

oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada contexto é breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise (MAINARDES, 2006, p. 58).

Assim, considera-se o Ciclo de Políticas relevante alternativa metodológica para a compreensão da complexidade de cada um dos contextos que *fazem as políticas*. Cabe neste momento informar que a ideia metodológica é trabalhar com os contextos de influência, de produção do texto da política e o contexto da prática, devido ao processo inicial da reforma. Os elementos que compõem a *caixa de ferramentas* desta pesquisa serão apresentados na próxima seção.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, visaram à realização de Análise Documental e de Entrevistas. A análise dos documentos buscou, com inspiração na análise do discurso de Foucault, descrever e identificar o campo em que se situa o discurso instituído nos materiais que compõem o escopo da pesquisa, identificar os enunciados produzidos e o estabelecimento de regimes de verdade quanto a formação em nível médio.

Na fase de aproximação com o campo empírico, no ano de 2019, houve o primeiro contato com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Nesse período estava acontecendo a transição de chefia, pois, o governador Leite tinha mantido o mesmo coordenador do governo Sartori e para substituí-lo realizou um processo seletivo. Para a realização desta pesquisa, a 5ª CRE informou as escolas participantes do projeto Escola-piloto e indicou também as que estavam trabalhando com proposta de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir desse momento, houve aproximação com essa escola, uma visita e conversa informal com a coordenadora pedagógica sobre a pesquisa, a qual aceitou participar e colaborar com o processo investigativo.

Com a greve, a escola não conseguiu fazer todos os procedimentos necessários para a implementação: aplicar o instrumento de escuta, realizar a

flexibilização em 100 minutos semanais e atualizar documentação da escola, segundo as novas normativas. Assim, as primeiras ações em 2020 seriam de retomada desse trabalho, o que não se concretizou devido à suspensão das atividades presenciais em março de 2020. Com isso, a escola foi excluída, momentaneamente, do processo de implementação em Escolas-piloto.

Seguindo o percurso investigativo na tentativa de superar esses obstáculos e manter a participação de escolas na pesquisa, a 5ª CRE foi novamente procurada, nesse momento em que já estava sob outra coordenação e nova equipe em alguns cargos, como o setor de articulação do Ensino Médio. Foi solicitado novamente a apresentação do projeto desta pesquisa, o qual foi analisado e aprovado.

Após essa fase, os responsáveis pelo EM, na coordenadoria, indicaram as únicas duas escolas que conseguiram realizar todos os passos para a implementação em 2020. Esses profissionais – da 5ª CRE – concederam entrevistas e disponibilizaram os materiais das formações sobre o NEM, bem como encaminharam a autorização para as escolas que continuavam participando da implementação. Também foram entrevistados os coordenadores, atual e seu antecessor, ambos antes da pandemia e, portanto, presencialmente.

Ainda na fase de aproximação com as Escolas-pilotos, e em plena pandemia, os primeiros contatos foram realizados junto as coordenadoras pedagógicas das escolas por meio de ligação telefônica, mensagens de *WhatsApp* e e-mail com objetivo de apresentar a proposta da pesquisa. Devido ao distanciamento social, as visitas foram adiadas e as entrevistas teriam de ser realizadas por meio de tecnologias digitais. Inicialmente, as duas escolas receberam bem a ideia de participar da pesquisa, mas, em seguida, a direção de uma delas disse não ser possível em função das demandas dos professores com as aulas remotas. Houve outra tentativa e uma proposta de mudança de método, sendo necessário só responder um rápido questionário online, mas, nem assim, a direção aceitou. A direção foi irredutível em todas as outras propostas.

A outra escola foi receptiva no primeiro momento, mas, por vezes, o responsável pelo Novo Ensino Médio não dava retorno e esteve afastado da escola por motivos pessoais. Esse profissional também não repassou contato algum dos colegas e centralizou todas as informações. De todo modo, concedeu entrevista bastante detalhada sobre o andamento na reforma. Depois disso, não retornou nenhuma tentativa de contato.

Assim, a pesquisa se configurou com um limite empírico imposto pelas circunstâncias da pandemia que impediram a visita nas escolas e o contato com mais profissionais. Fato que não invalida a perspectiva metodológica e tampouco os resultados da pesquisa, mas redirecionou e alterou a proposta inicial de pesquisar o contexto da prática por meio de um Estudo de caso: entrevistas, observações e leitura de documentos.

Foram realizadas cinco entrevistas: dois coordenadores regionais da 5ª CRE, dois articuladores do Ensino Médio da 5ªCRE e uma supervisora do EM de uma das Escola-piloto. Quanto aos documentos, foram analisados a Lei 13.415/17, as atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as Diretrizes Estaduais Curriculares para o Ensino Médio, O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, os Referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos e o material disponibilizado pela 5ª CRE para esta pesquisa. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constava todos as informações necessárias, conforme modelo adotado pela UFPEL.

Para compreender o contexto de influência, foi necessário identificar os atores da reforma, documentos, entrevistas, relatórios e demais materiais que tratam sobre a reforma e que foram levados em consideração na produção do texto da política. Esses procedimentos visaram, principalmente, conhecer a perspectiva de governança, as estratégias dos atores da reforma nos contextos da política e assim, compreender o modo como atuam, como produzem discursos de crises, emergência e apresentam modelos e soluções. Construindo, assim, regimes de verdades e intuindo novos valores, ideias e modos de fazer educação em nível médio.

A análise de todos os materiais, textos e entrevistas foram realizados a partir do referencial teórico orientador da pesquisa, articulado aos contextos macro e micro. Para análise do discurso na perspectiva foucaultiana, é preciso deixar de procurar um sentido oculto, algo que está por trás dos textos e documentos, como se a verdade estivesse escondida em algum lugar, esperando pelo pesquisador para ser descoberta.

Compreende-se discurso como as diferentes formas e manifestações da linguagem presentes na escrita, oralidade, vídeos e até mesmo imagens. Nas palavras de Foucault (2010, p. 56) “práticas formam sistematicamente os objetos de que falam”. A análise de discurso consiste em considerar as relações históricas e práticas presentes nos discursos, no caso, em cada contexto da política, seus

desdobramentos normativos em enquanto discurso oficial, ou seja, documentos, leis e ações que a constituíram. Entendendo a linguagem como constitutiva de práticas, foi necessário um exercício rigoroso de exploração dos materiais, visto que são produções sócias, histórica e políticas.

A concepção de governamentalidade desta pesquisa é também fundamentada em Foucault (2008, p. 3), o qual a definiu como a “arte de governar” ou o modo de condução da política por meio de estratégias com finalidades específicas. O uso da ideia de governamentalidade implica em

tentar determinar a maneira como se estabeleceu o domínio da prática do governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor maneira possível. Em suma é, digamos, o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política (FOUCAULT, 2008, p. 4).

Analisar a governamentalidade demanda a busca pela compreensão de como certas práticas de governo, no caso, a reforma do Ensino Médio, foi colocada em funcionamento, investigar os procedimentos em torno a seu discurso de emergência imposto à população e seus mecanismos de legitimação em cada um dos contextos da política.

A investigação foi guiada pelo propósito de descrever as condições de existência do discurso do Novo Ensino Médio e suas respectivas normativas, sua governamentalidade, no entendimento analítico de discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (Foucault, 1996). Um enunciado possui uma materialidade que o torna concreto, alguém que pode dizer aquilo, um sujeito – como posição a ser ocupada e um campo associado, pois é transpassado por outros discursos, pois esses não existem de forma isolada, nem atemporal.

Descrivê-lo pressupõe ser capaz de perceber suas especificidades e correlaciona-las ao tempo e lugar em que são produzidas, identificando a formação discursiva a qual pertencem. As formações discursivas são relações que agem como uma regra, caracterizam os enunciados em um determinado campo de saber, como o político, o pedagógico, o psiquiátrico, o econômico, entre outros (FISCHER, 2001).

Em uma formação discursiva estão os enunciados e os sujeitos e, esses, dependendo da posição que ocupam estão autorizados a falar sobre um campo de saber e ao fazê-lo vão constituindo regimes de verdade. Segundo a perspectiva

foucaultiana, as condições de existência de um discurso estão amarradas a sua época, mas é preciso ir além da questão da temporalidade e indagar quem está falando, por que estão falando dessa maneira, neste momento e lugar e, não em outro, visando compreender como se instauram determinados discursos. Nessa perspectiva, a análise pretendeu situar os atores, os documentos e suas falas dentro da política de reforma do Ensino Médio a fim de compreender o discurso instituído em seus primeiros movimentos e normativas e em seus diferentes contextos.

Desse modo, foi realizada a releitura de todo o *corpus* da pesquisa, selecionando criteriosamente os enunciados relevantes para a entendimento da formação discursiva a qual pertencem, quem e que posição ocupam os sujeitos de política. Em síntese: sua governamentalidade. Esse processo não se esgotou com a análise dos documentos, mas buscou, também, fazer conexões com o campo do currículo e das políticas educacionais de perspectiva neoliberais e gerencialistas, bem como das redes de governança.

O material da pesquisa, analisado a partir de lentes foucaultianas, direcionadas à compreensão dos modos de governamentalidade, de legitimação do discurso instituído pela reforma do ensino Médio e de como esse agiu na produção de subjetividades, para instituir uma nova racionalidade na educação básica, em uma perspectiva neoliberal e gerencialista. Para esse entendimento foi necessário organizar o material do contexto da prática, entrevistas e documentos, ligando-os aos enunciados do mesmo campo ou de outros campos, associando o pertencimento das falas – das pessoas e dos documentos – tanto ao discurso da reforma, quanto do neoliberalismo e suas diferentes facetas.

Aproximando-se de Foucault, Ball em uma de suas conceitualizações denomina *política como discurso* ao situá-la como uma estrutura discursiva que produz regimes de verdade

nós precisamos avaliar precisamente o modo pelo qual as totalidades das políticas, conjuntos de políticas relacionadas, exercem poder através da produção de 'verdade' e de 'conhecimento', enquanto discursos. Discursos são práticas que sistematicamente moldam os objetos dos quais eles falam (...) os discursos são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. Assim, certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são substituídas ou excluídas (BALL, 1994, p. 21-22)⁷.

⁷ Texto de livre tradução da autora.

A política que tratamos aqui, o Novo Ensino Médio, é constituída por regimes de verdades, com uma formação discursiva legitimada, tanto por ser uma política de governo como também pelo suporte que teve de instituições e fundações do setor empresarial, com grande alcance no campo educacional e midiático. Formaram uma rede política de mútuo apoio para a consolidação de práticas discursivas e normativas.

O caminho da pesquisa não se deu de forma linear, pois se trata de uma pesquisa qualitativa, pela qual transitam os sujeitos pesquisados. Idas e vindas em meio às restrições impostas pela pandemia foram construídas visando investigar os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio para compreender sua racionalidade discursiva, planejamento e consolidação em termos de práticas normativas. Entende-se que:

o rigor qualitativo está na criação do processo metodológico fundamentado na perspectiva adotada. Portanto, o que importa à pesquisa no campo da educação é a descrição dos critérios e dos procedimentos de produção de informações com base no referencial teórico escolhido, ao invés de denominações ou tipologias metodológicas com posterior investimento na descrição e na análise dos dados produzidos (SILVA, 2020, p. 2).

Os procedimentos metodológicos foram constantemente questionados quanto a sua eficiência e adequação aos direcionamentos da pesquisa, portanto, a proposta metodológica planejada inicialmente foi recriada ao longo do percurso investigativo na busca de superar os desafios, especialmente, a suspensão das aulas presenciais e o distanciamento social. Apresentadas as ferramentas metodológicas que conduziram a pesquisa, passa-se ao capítulo que discute as políticas educacionais para o Ensino Médio e apresenta a trajetória da Lei 13.415/2017, que institui a política do Novo Ensino Médio.

2 ENSINO MÉDIO: UM CAMPO DE DISPUTA DE PROJETOS DE SOCIEDADE

2.1 O DEBATE SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Os enunciados “há uma escola para ricos e outra para pobres”; “muitos jovens brasileiros em idade escolar estão fora do Ensino Médio”; “o acesso ao ensino superior é restrito a quem teve acesso as boas escolas de nível médio” não permitem identificar o período histórico a que estão se referindo. A etapa final da Educação Básica sempre foi um campo de disputas de projetos de sociedade, ora voltado para formação integral e cidadã, ora voltado para a formação técnica do mercado de trabalho.

E de novo, um novo Ensino Médio. Mais uma vez a reforma na educação secundária está na arena que busca imprimir outro modelo para a última etapa da Educação Básica, também sob o argumento de diminuir as desigualdades, articulando-se à formação profissional. Não foram poucas as reformas ao longo do tempo que o reconfiguraram por meio de leis, parâmetros, normativas, diretrizes e programas de governo.

O ensino médio no Brasil tem um histórico de transformações e reestruturação pautadas, principalmente, pelo posicionamento político – em relação à educação de cada governo. Essa situação não permitiu que o ensino médio tivesse uma identidade como etapa específica, assim, dependendo do período em que se cursou o médio foi obtida uma ou outra formação.

A educação secundária no Brasil teve início com os liceus provinciais, no período Império. Um marco importante dessa época foi à fundação do Colégio Pedro II com objetivo de formar a elite. A Constituição Republicana ratifica a dualidade do sistema educacional conferindo ao governo federal as instituições de ensino secundário e superior e aos Estados a prioridade do ensino primário – legalmente

poderia atuar em qualquer grau e tipo. A iniciativa privada e os municípios também poderiam participar do sistema educacional. Durante esse período permanece a oferta de educação diferenciada para as classes populares e para as elites e o acesso ao ensino secundário foi a grande peneira para quem frequentava as “escolas do povo”, pois o prosseguimento dos estudos era inviável.

Em 1911 e 1915 são criados os exames de admissão ao ensino superior, também chamado de vestibular. Para efetivação da matrícula era necessário, além da aprovação nos exames, um certificado de aprovação em um curso ginásial supervisionado pelo Conselho Superior do Ensino com referência no Colégio Pedro II, o ensino secundário – ginásio – constitui-se como um curso seletivo em relação às classes sociais, etnias e gênero.

Durante o Estado Novo, o ensino secundário é reformado pelo decreto de 18 de abril de 1931 do ministro Francisco Campos, que considerava essa etapa educacional como a mais importante. A construção das escolas profissionais – preparação para trabalho na indústria, comércio e magistério – não estava associada ao curso secundário e nem ao ensino superior, formando, assim, um sistema pós-primário mais fragmentado. A reforma permitia apenas o curso secundário como preparatório aos exames de vestibular e, portanto, ao ensino superior.

A manutenção do exame de admissão ao ensino secundário – reforma federal de 1925 – reforçou sua marca excludente e de acesso restrito a uma parcela da sociedade. Nessa época foi elaborado o Manifesto Educacional assinado por vinte e seis intelectuais, como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O documento propunha a criação de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita para todos, o que não se consolidou na Constituição de 1934.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) do ministro Gustavo Capanema, reestruturou o sistema da seguinte forma: o ensino profissional passa a ter grau de Ensino Secundário; o ginásio com duração de quatro anos e um segundo ciclo de três anos nas opções de clássico e científico. Para quem não ingressasse na universidade, havia os cursos profissionalizantes em nível do segundo ciclo. Era proibido passar do curso básico profissional para o segundo ciclo do secundário e denominar os estabelecimentos de nível médio como “ginásio” ou “colégio”, mantendo o caráter seletivo dessa etapa. Aos concluintes do ensino técnico só era permitido o ingresso no curso superior em área afim.

O Ministério da Educação controlava as instituições de ensino que deveriam cumprir um programa mínimo e para as que ofertavam ensino secundário era exigido manter o padrão do Colégio Pedro II. A Reforma Capanema, como é conhecida a Lei Orgânica do Ensino Secundário, apesar das alterações, preserva a dualidade do sistema de ensino secundário e seu caráter seletivo. No início da década de 1950, pós-ditadura Vargas, permitiu-se a transferência dos alunos do curso profissionalizante para o curso secundário e há uma expansão do ensino secundário.

A partir da Lei 5.692/71, promulgada durante a Ditadura Militar, o sistema educacional passa a ser organizado em 1º grau: primário e primeiro ciclo do secundário; e 2º grau: segundo ciclo do Ensino secundário, colegial, obrigatoriamente profissionalizante. O encargo do ensino do 2º grau é a formação básica para o ingresso no mercado de trabalho e a formação de técnicos.

A formação integral é prejudicada pela remoção de conteúdos – disciplinas – das áreas ligadas à compreensão social e ao pensamento crítico. Consolida-se uma educação bifurcada entre a classe dominante e a classe trabalhadora. O acesso e a permanência na escola são o termômetro dessa dualidade, até a redemocratização do número de jovens sem concluir o 2º grau que era elevadíssimo.

Com a redemocratização, entra em vigor a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, embora tenha sofrido com alterações significativas. Essa ainda é a principal legislação educacional do país. A partir de sua promulgação, o então 2º grau passa a ser denominado de Ensino Médio. Em sua primeira versão consolidou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, atribuindo-lhe as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB 9.394/1996).

Assim, o Ensino Médio é instituído como etapa conclusiva da escolaridade básica, com vistas à formação humana, solidificação dos conhecimentos construídos

durante a vida escolar, bem como propiciar a continuidade de estudos. Ainda segundo a primeira versão da LDB, o currículo deveria seguir as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, LDB 9.394/1996).

E ao final do curso, o estudante deve ter:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, LDB 9.394/1996).

A LDB (1996) permitia a formação técnica e profissionalizante desde que atendida à formação geral, sendo essa ofertada na própria escola ou em outra instituição. Percebe-se pelas citações acima que não foi apenas uma mudança na nomenclatura, foi rompida a concepção do período da ditadura. O Ensino Médio passa a priorizar a formação humana e integral e acrescenta ao seu currículo disciplinas das áreas das humanas voltadas para uma educação direcionada à cidadania. Mas, seguindo o histórico de desigualdades e dualidades, no ano seguinte, o governo federal, primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), separa o ensino técnico do ensino médio regular por meio do Decreto Nº 2.208/1997.

No que diz respeito ao currículo, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio – DCNEM – que adotam o modelo de competências e habilidades inspirado na lógica do setor privado, voltada para os interesses do empresariado, contrariando as reivindicações dos movimentos sociais populares. Nesse mesmo ano, 1998, acontece o primeiro ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, que assume a função dos vestibulares de acesso ao ensino superior. No que compete à organização curricular, em 1999 são lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

Na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), por força do decreto N° 5.154/04, o ensino técnico é reintegrado ao Ensino Médio e este passa a ser gerido por uma concepção de formação humana integral. Assim, mais uma vez, essa etapa passa por uma mudança estrutural na tentativa de caracterizá-la e imprimir-lhe uma identidade. O Ensino Médio é ofertado nas modalidades: Regular, Curso Normal (Magistério), Integrado à Educação Profissional e EJA.

Em 2009, a – Emenda Constitucional n° 59 amplia a obrigatoriedade do tempo de ensino, de quatro a dezessete anos, com programas suplementares em todas as etapas da Educação Básica, garantindo material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. No mesmo ano há a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁸.

A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio acontece na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011- 2014), quando incorporam a concepção de currículo integrado para a formação humana integral. Outra ação desse governo é Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio instituído com o objetivo de articular as ações do governo federal com os estados e Distrito Federal a fim de elevar a qualidade do Ensino Médio e fomentar as ações do ProEMI em dois eixos: redesenho curricular e formação de professores.

Mais uma vez a proposta de reforma ronda o Ensino Médio. Nesse período (2013), na Câmara de Deputados é constituída a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI - e do PL 6840-A/2013. Em contraponto a essa proposta, 10 entidades do campo educacional criam o Movimento em Defesa do Ensino Médio na tentativa de impedir a aprovação do Projeto de Lei n° 6.840/2013. O projeto permanece em discussão até o período que se estabelece o processo de *impeachment*.

O Plano Nacional de Educação (2014) possui várias metas com pretensão de qualificar a Educação Básica: metas quatro, seis, sete, oito, nove, dez e onze. A meta 3 trata do Ensino Médio especificamente, tem como objetivo universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) à 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). É mais uma política que institui metas para o fortalecimento e diminuição das desigualdades no Ensino Médio.

⁸ Todos os programas citados nesta parte serão descritos de forma mais detalhada na sequência do texto.

Após golpe sofrido pela presidente Dilma (2016), o governo Temer instituiu a reforma por meio da Medida Provisória 746/2016. Em fevereiro de 2017, após 11 audiências públicas e muitos protestos, ocupações e luta dos movimentos sociais, sindicatos, escolas e universidades, foi aprovada a Lei 13.415/2017 que:

altera as Leis nº 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, Lei 13.415/2017).

Em dezembro do ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que retornou à organização do currículo em competências e habilidades com a exclusão de componentes curriculares e diminuição dos conhecimentos até então considerados básicos para a conclusão do Ensino Médio.

Os movimentos que (re) configuraram o Ensino Médio, resumidamente mencionados acima, indicam que a educação secundária sempre sofreu embates entre diferentes concepções de educação para essa etapa. As disputas entre os distintos interesses que perpassam a formação do médio continuaram, e continuam em diferentes esferas, até a consolidação da atual reforma do Ensino Médio.

Ainda assim, faz-se necessário uma discussão mais apurada do contexto histórico e político em que a Lei 13.415/2017 foi instituída, bem como a retomada do projeto de educação da década 1990 do governo FHC. Destaca-se a opção por discutir as reformas do Ensino Médio sem adentrar nas especificidades do Curso Normal e da Educação Profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas no ano seguinte à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estavam associadas à definição de competências e tinham como proposta “vincular o currículo do EM as demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo” (Brasil, 2013). A concepção de competência é originária do campo econômico e ao ser transferida para educação imprime uma relação de subordinação, ajustando o sistema educacional às demandas do mercado (Silva, 2018).

Essa racionalidade, incorporada nas políticas educacionais, foram alvo de muitas críticas de pesquisadores e profissionais da educação no período que sucedeu a aprovação das DCNEM e dos PCNEM. O artigo: “Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”, de Frigotto e Ciavatta (2003), discute o caráter das políticas públicas desse período, principalmente, as direcionadas à educação que sofreram reformulações para adequar-se à perspectiva de desenvolvimento econômico segundo orientação de organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO.

Considerados como impulsionadores das reformas, essas duas instituições supracitadas realizaram eventos, projetos e documentos que enfatizavam a urgência de implementação de reformas na educação. O Relatório Delors⁹ teve muita repercussão e influência na formulação de políticas educacionais, pois, “a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 99).

Documentos gestados no âmbito da reforma do Estado indicavam o avanço das políticas neoliberais. No excerto abaixo é possível compreender o ideário que se estabeleceu nesse período:

(...) estamos num novo tempo- da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia-, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Esse ajustamento deve dar-se mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 106).

A citação acima é, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), uma das ideias - matrizes do pensamento neoliberal que dominou a produção das políticas no governo FHC: transpor para a Educação Básica, através das reformas que visavam a reconfiguração do papel do estado, os valores do mercado produtivo e trabalhar (ou educar) a seu favor. Os autores também apontam a postura aliada a esse discurso e ao empresariado do ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza, que “adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das

⁹ O “Relatório Delors: um tesouro a descobrir” foi produzido por especialistas que compunham a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI convocada pela UNESCO e coordenada por Jacques Delors. O documento consiste num diagnóstico de problemas sociais e econômicos como exclusão e desemprego que atinge grande parte dos países, inclusive os ricos, bem como um “guia” com recomendações para enfrentar os desafios da educação do século XXI.

agências internacionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 108). Por esse motivo, a ideologia das competências e da empregabilidade é a base desse projeto de desregulamentação, flexibilização e privatização dos serviços públicos.

A preocupação com a formação voltada a um conjunto de conhecimentos técnicos e comportamentais propicia ao mercado de trabalho uma das pautas mais defendidas por Maria Helena Guimarães Castro, que, na época, secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), foi diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional de Ensino Superior, pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seu posicionamento quanto à concepção de educação era coerente com as recomendações dos organismos internacionais e também do MEC. Assim, essa equipe administrativa, na gestão FHC, deu rumo legal e curricular as políticas educativas por meio de um discurso legitimado em decretos, diretrizes e parâmetros sustentados pela teoria das competências e alinhados a formação pautada pelo empresariado.

Com esses atores no poder e a separação da formação técnica regular/integral, “a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 114). Essa separação sinaliza, mais uma vez, a existência de projetos distintos de educação em função da classe social, embora não seja explicitado, a formação técnica é destinada a classe pobre que precisa de determinadas competências e habilidades dentro de uma formação rápida e profissionalizante para entrar, assim que possível, no mercado de trabalho. Já o ensino geral e propedêutico não garante emprego imediato, mas oferece os conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos e também oportuniza componentes importantes à construção do pensamento crítico.

A política de reformulação do Ensino Médio na gestão do presidente Lula (2003-2010) é o ponto de inflexão com o modelo e concepção de Ensino Médio do governo anterior. Em direção oposta aos atos normativos, programas criados abandonam a ideia de competências e elegem a ciência, a cultura e o trabalho como eixos do projeto de formação humana integral a redirecionar e compor a reformulação das DCNEM publicadas em 2012.

Na tentativa de avançar na constituição de uma identidade para a última etapa da Educação Básica, o MEC criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), portaria nº 971 de 09/10/2009, com objetivo de fortalecer a reestruturação curricular através de propostas inovadoras, apoiando os Sistemas Estaduais e Distrital no desenvolvimento de ações

[...] com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

A ideia central do programa estava em incentivar as escolas a produzirem um projeto de redesenho curricular na perspectiva da integração curricular, articulando, conforme as DCNEM/2012, os eixos da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia. As redes que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estavam aptas a participar do ProEMI. As escolas deveriam elaborar um Plano de Ação Pedagógica contendo as propostas curriculares inovadoras a serem avaliadas e monitoradas por um comitê técnico da Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Educação Básica do MEC e essas deveriam incluir o apoio técnico e financeiro para as propostas selecionadas.

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, em sua primeira versão oficial (BRASIL, 2009), no item que diz respeito às Dimensões para um Currículo Inovador, apresenta o termo *percursos formativos* (*idem*, p. 9), que segundo a proposta deve ser organizado pelas escolas de acordo com a legislação educacional vigente. Nas Proposições Curriculares há a indicação para o aumento de carga horária (*idem*, p. 10) para três mil horas, sendo duas mil e quatrocentas obrigatórias e seiscentas a serem inseridas de forma gradativa.

Ainda nas Proposições Curriculares é posta uma organização curricular articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o novo ENEM (*idem*, p. 11). Para a definição de ações estratégicas relativas ao fortalecimento da gestão das Unidades Escolares e ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras é orientado parcerias entre as redes estaduais e as instituições federais,

com destaque no Sistema S¹⁰ (*idem*, p. 17), que está incluso como possibilidade de parceria e colaboração do Plano de Ação Pedagógica.

Os elementos acima destacados: percursos formativos, aumento da carga horária, currículo vinculado às avaliações externas e parceria com o sistema privado são características que se intensificaram/consolidaram nos arranjos normativos que compõem a atual reforma do Ensino Médio.

Silva e Jakimiu (2016) fazem uma análise dos documentos orientadores do ProEMI dos anos de 2009, 2011 e 2013 e afirmam que esses documentos sofreram mudanças em razão do processo de implementação e da participação de interlocutores, em outras palavras, do contexto de influência. Para as pesquisadoras o programa foi criado para promover a inovação pedagógica e após as DCNEM/2012 “uma política de indução a mudanças curriculares com vistas a produzir a adesão ao que é postulado por essas Diretrizes” (SILVA E JAKIMIU, 2016, p. 932).

Outra ação do governo federal para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio, no mesmo período, e articulado ao ProEMI, foi o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. O programa atuava em duas frentes: o redesenho curricular já em andamento e a formação continuada de professores do Ensino Médio.

Com objetivo de valorizar e preparar os docentes para os desafios do Ensino Médio que estavam na pauta da gestão, o Pacto foi um empreendimento articulado ao Programa Ensino Médio Inovador para que as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia propostas nas DCNEM/2012 pudessem ser incluídas e efetivadas nas escolas com participação dos professores no projeto de redesenho curricular (BRASIL, 2009).

Paralelamente às ações do governo federal, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, durante o governo Yeda Crusius (PSDB 2007-2010), foi firmada uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Unibanco (IU) para a execução do Projeto Jovem de Futuro (PJF) com o objetivo de qualificação da aprendizagem no Ensino Médio. Vinte e cinco municípios da região metropolitana de

¹⁰ Sistema S é um conjunto de nove instituições corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, a saber: Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), Sesc (Serviço Social do Comércio), Sest/Senat (Serviço Social de Transporte), Sesi (Serviço Social da Indústria), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sebrae (Serviço Brasileiro de apoio a Micro e Pequenas Empresas), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio).

Porto Alegre foram selecionados a participarem do programa, que tinha como meta melhorar em cinquenta por cento (50%) o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A perspectiva do PJJ estava na gestão de resultados e no oferecimento de apoio técnico e financeiro às escolas.

Na linha do tempo apresentada no site do Instituto Unibanco esse projeto aparece em 2008 como uma experiência piloto que serviu de laboratório em que foram testadas estratégias e metodologias e medidos seus impactos.¹¹ A pesquisa encomendada pelo MEC para avaliar a implementação do PJJ/IU nesse período indica que a intervenção empresarial teve resultados insuficientes e efeitos negativos nas ações direcionadas ao Ensino Médio.

No âmbito federal essas eram baseadas na gestão democrática e no currículo articulado entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, como definido nas DCNEM/2012. Os pontos que destacam a contradição entre os projetos (ProEMI x PJJ/IU) são a concepção de gestão (democrática x por resultados), avaliação (meritocrática x emancipatória), recursos (públicos x privados), alunos (protagonismo x premiação/seleção) e currículo (formação integral x competência em português e matemática) segundo Ribeiro, Grabowski e Marçal (2017).

Embora os pesquisadores tenham apontado a divergência entre esses projetos em 2011, o MEC estabeleceu parceria com o IU, nomeada de ProEMI/JF, ampliando e validando a proposta do Projeto Jovem de Futuro para o fortalecimento da gestão escolar e melhoria dos resultados aliados nessa nova formatação ao redesenho curricular. Nos anos seguintes, o ProEMI/JF se expandiu por vários estados do país.

Para Peroni, o Instituto Unibanco tem objetivos maiores que a qualificação do Ensino Médio, visando a “uma mudança profunda na organização social escolar, com base em princípios da administração de empresas e sua transposição para a escola” (PERONI, 2017, p. 17). A consolidação do Instituto Unibanco através do ProEMI/JF nas redes e escolas de Ensino Médio em todo o país permitiu e legitimou sua atuação no direcionamento das políticas para o Ensino Médio, especialmente a última, objeto desta pesquisa.

Com a mudança de governo no Rio Grande do Sul (Tarso Genro PT 2011-2014), o sistema estadual de educação rompe com a iniciativa privada, propondo o

¹¹ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em: dez., 2020.

Ensino Médio Politécnico. A Secretaria Estadual de Educação – Seduc – elaborou um Documento-base sobre os princípios e direcionamentos dessa política no sentido de orientar as CREs e as escolas. Segundo esse documento, os principais eixos da reforma são o trabalho como princípio educativo, a politecnicidade, a interdisciplinaridade como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória (SEDUC, 2011).

A reestruturação tem como centro o currículo e, para tanto, propõe a organização curricular em áreas do conhecimento (Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas). A nova configuração dividia-se na parte voltada para a formação geral, composta pelas quatro áreas do conhecimento sem eliminação de disciplinas, e outra denominada de parte diversificada, que incluía projetos de atividades e práticas relacionados à vida e ao mundo do trabalho a serem desenvolvidas em pesquisas interdisciplinares nos Seminários Integrados.

Em relação a carga horária aumentou para um total de 3.000 horas divididas em 1.000 horas anuais em desenvolvimento gradativo: no primeiro ano 75% de formação geral com 750 horas e 25% de formação diversificada com 250 horas; no segundo ano 50%, ou seja, 500 horas para cada formação; e no terceiro ano a inversão do primeiro ano, 25% (250 horas) formação geral 75% (750 horas) para a parte diversificada. O acréscimo de 600h de carga horária anual poderia ser cumprido em estágios ou outras formas de experiência com o mundo do trabalho, desde que relacionados às temáticas trabalhadas nos seminários integrados e projetos da escola (SEDUC, 2011, p. 23).

O documento base informa que os indicadores de reprovação, evasão e jovens fora da escola, aliados a um currículo fragmentado e dissociado da realidade do aluno, foram as principais justificativas para a reforma; outro argumento é a efetivação do Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica.

A aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e com as práticas sociais no Ensino Médio politécnico estaria ancorada na formação geral básica e na parte diversificada com projetos vinculados aos aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais. Na proposta do Ensino Médio politécnico, politecnicidade é entendida como

o novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politecnicidade, compreendida como domínio intelectual da técnica (SEDUC, 2011 p. 14).

A perspectiva de formação integral articulada à interdisciplinaridade e à politecnia formavam os princípios orientadores da reestruturação curricular, devendo ter sua construção gradual e com participação da comunidade escolar. Para isso, a Seduc previu a organização de várias etapas da conferência estadual para debater a proposta entre os representantes regionais eleitos nas etapas escolares e municipais.

O CPERS – sindicato dos professores estaduais do Rio Grande do Sul – opôs-se ao Ensino Médio politécnico por se tratar de uma dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Essa oposição incluiu a deflagração de greve da categoria em novembro de 2011 junto as denúncias da verticalização da proposta, do não pagamento do piso salarial do magistério e das condições precárias das escolas da rede estadual.

A reforma também recebeu críticas de pesquisadores. Búrigo (2013) questionou o argumento da Seduc de que a aproximação do jovem com o mercado de trabalho pode reduzir a evasão e tornar o EM mais atrativo, pois em suas pesquisas grande parte dos estudantes deseja ingressar em cursos superiores e não apenas ingressar no mercado. A autora também aponta a redução da população jovem no RS, fato que não exclui o problema da evasão, mas justifica a diminuição das matrículas no médio, uma das justificativas para a reestruturação dessa etapa de ensino.

Outro ponto de rejeição foi a centralidade da proposta “na substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da ‘prática social’” (BÚRIGO, 2013, p. 52), deixando de ofertar o conhecimento sistematizado para a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora que tem a escola como principal ou única via para a formação básica. A urgência da mudança curricular também gerou questionamentos. Os motivos para reconfigurar o médio, retomando o conceito de competências e a aproximação com o mercado de trabalho não estavam entre as reivindicações do professorado (BÚRIGO, 2013).

Ribeiro e Simionato (2016) avaliaram o processo de implementação do Ensino Médio politécnico em 106 escolas estaduais, tendo como categorias de análise: politecnia, autonomia, trabalho como princípio educativo, avaliação e ação pedagógica. Os resultados indicaram que as escolas não tiveram autonomia no processo de implementação da política, a maioria dos docentes não adotou ou não compreendeu a abordagem do trabalho como princípio educativo, o conceito de

politecnicidade e o trabalho nesse sentido não eram conhecidos pelos professores, a política sofreu um processo de ressignificação pela ação pedagógica, especialmente nos seminários integrados, e a avaliação emancipatória foi (re)interpretada como facilitadora de aprovação.

Quanto ao aspecto positivo, os pesquisadores apontam um “reordenamento quanto às finalidades do Ensino Médio impulsionadas pela contribuição do Ensino Médio politécnico” (RIBEIRO E SIMIONATO, 2016). Essa constatação vem da resposta dos professores que, para eles a principal finalidade do Ensino Médio é a formação e a construção de um aluno pesquisador e formado para a cidadania, superando a dualidade característica desse nível de formar ou para o mercado de trabalho ou o ensino propedêutico.

Destaca-se, ainda, que nesse período o ProEMI manteve-se paralelamente e de certa forma contribuiu e ampliou o redesenho curricular com projetos inovadores nos seminários integrados e formação de professores através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, formando uma tríade de reestruturação do Ensino Médio gaúcho. Nas eleições de 2014, o governo propositor do politécnico perde o processo eleitoral e em 2015 assume como governador do estado José Ivo Sartori (MDB 2015-2018), que, para a educação, não apresentou proposta de substituição ou continuação da reforma para o Ensino Médio politécnico, que acabou por perder forças ao longo do tempo.

Nas escolas, os seminários integrados deixaram de existir e a organização do currículo não foi mais dividida em formação geral e formação diversificada com percentuais diferentes de carga horária, como na proposta original. Porém, ainda assim, permaneceu a organização curricular por áreas do conhecimento. Esse período foi marcado por grandes greves e manifestações em função do atraso e do parcelamento dos salários do funcionalismo estadual.

Em âmbito federal, o Ensino Médio continua em debate. Na Câmara dos Deputados constituiu-se a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Em novembro de 2013 essa comissão, que era presidida pelo deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) e tendo como relator o deputado Wilson Filho (MDB/PB), criou o Projeto de Lei (PL) N.º 6.840-

A/2013 para alterar a Lei 9.394/1996 (LDB), que regulamenta a oferta e organização do Ensino Médio. O PL tem as seguintes proposições¹²:

- Aumento da carga horária anual, passando de oitocentas para (um) mil e quatrocentas horas, com sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado.
- Currículo organizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
- A Base Nacional Comum do Ensino Médio deverá ser composta obrigatoriamente pelo estudo da Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, Filosofia e Sociologia, realidade social e política especialmente do Brasil, Língua Estrangeira Moderna e outra adotada na parte diversificada.
- As metodologias e a avaliação com ênfase na contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e demais formas de articulação entre campos de saberes.
- Temas transversais: prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor, cidadania, ética na política e participação política e democracia.
- Alterações para a última série: os alunos terão opções formativas a sua escolha entre as quatro áreas do conhecimento e mais a formação profissional, a serem ofertados de forma conjugada e cooperativa com os componentes e conteúdos obrigatórios. No ano subsequente à formação é permitido ao estudante cursar outra opção formativa.
- Ao final do Ensino Médio o aluno demonstrará domínio dos princípios científicos e tecnológicos que norteiam a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
- Para ingresso na educação superior o aluno passará por processo seletivo com base na sua opção formativa, respeitada a base comum.
- O ENEM será componente curricular obrigatório em todos os cursos de Ensino Médio e contemplará as quatro áreas do conhecimento, com validade de três anos,

¹² Todas as proposições apresentadas estão descritas no Projeto de Lei n.º 6.840-a, de 2013.

Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013.

Acesso em: dez., 2020.

podendo ser repetido a qualquer tempo. Gradativamente será aplicado em todos os anos do médio no prazo de cinco anos.

- Ensino Médio noturno: das 4.200 horas, 3.200 devem ser desenvolvidas em quatro anos, com quatro horas em sala de aula e 1.000 a serem cumpridas conforme estabelecido por cada sistema de ensino com mesmo currículo e conteúdo do Ensino Médio regular, incluindo a possibilidade de ser realizado através de tecnologias e a distância, apenas para alunos com mais de 18 anos. Na educação profissional técnica a oferta poderá ser em regime de parceria com entes federados e o setor produtivo.
- Os cursos de formação de docentes para o Ensino Médio deverão organizar seus currículos a partir das quatro áreas do conhecimento.

A CEENSI argumenta que essa proposta foi elaborada a partir de amplo debate em audiências públicas, seminários estaduais e um nacional nos dezessete meses de trabalho dedicados aos temas pertinentes ao Ensino Médio. Como principais problemas, destacam-se: os resultados nas avaliações nacionais e internacionais, altos níveis de evasão e distorção idade/série, falta de interesse dos jovens, currículo ultrapassado e com excesso de conteúdos com muitas disciplinas obrigatórias, padronizado e sem reconhecimento das diferenças individuais e geográficas dos estudantes. O ponto mais debatido foi a necessidade de readequar o currículo do Ensino Médio de modo a torná-lo atraente e possibilitar a inserção no mercado de trabalho, sem o abandono da escola (CEENSI, PL 6840-A/ 2013, p. 7).

A proposta de reestruturação do Ensino Médio via alterações significativas na LDB gerou muita polêmica no meio político e acadêmico. As DCNEM/2012 ainda estavam em processo de implementação nas instituições de nível médio quando o projeto começou a ser debatido na Câmara. O Pro EMI e o Pacto também estavam em andamento nesse período, o que indica que as concepções sobre o Ensino Médio estavam em processo recente de consolidação.

Dez entidades¹³ do campo educacional se uniram com o objetivo de impedir a aprovação do PL 6840-A/2013 criando, no início de 2014, o Movimento em Defesa do

¹³ São elas: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Ensino Médio¹⁴. Praticamente todos os pontos dessa proposta receberam críticas do Movimento, que diz serem inconsistentes e equivocadas grande parte das ideias, como a de formação integral, que foi confundida com ensino integral.

No entanto, a ampliação da jornada escolar não garante formação integral. O aumento da carga horária não levou em consideração a infraestrutura das escolas e os jovens que trabalham durante o dia, uma vez que a oferta do Ensino Médio noturno era somente para maiores de 18 anos, negando a realidade brasileira de muitos estudantes entre 15 e 17 anos que precisam trabalhar para ajudar nas despesas da casa e só podem estudar à noite. Caso contrário, esses alunos não têm garantido o acesso à Educação Básica, direito já adquirido, além de engrossaram os indicadores de evasão escolar.

A fragmentação do currículo do terceiro ano em trajetórias de formação se opõe a estabelecimento do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, como fixado pelas DCNEM/2012. Também é apontado como contradição às diretrizes, a inclusão de temas transversais, visto que já havia a indicação para que o trabalho escolar estivesse relacionado com questões da vida do aluno e da sociedade. Em relação à Educação Profissional Técnica foi denunciado que sua expansão está relacionada aos interesses do setor privado, a exemplo do Sistema S.

Uma das ações do Movimento no Congresso Nacional e no Ministério da Educação foi a elaboração de uma petição pública sobre o PL e a construção de Substitutivo aprovado pela CEENSI, o qual, segundo o Movimento em Defesa do Ensino Médio, não obteve ganhos, mas evitou alguns retrocessos.

Em alguns pontos as últimas reformas - ou propostas de reformas - do Ensino Médio se aproximam ou divergem quanto às finalidades dessa etapa de Ensino, à organização curricular, às modalidades de oferta e outros aspectos relevantes. Ao analisar o Ensino Médio Politécnico da rede estadual do Rio Grande do Sul, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – e o Projeto de Lei 6840-A/2013 da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, percebe-se que a reestruturação do currículo, o aumento progressivo da carga horária na direção do ensino integral e a

¹⁴ As informações quanto à constituição, ações e posicionamento do Movimento em Defesa do Ensino Médio têm base nas publicações do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: dez., 2020.

melhoria de indicadores são questões presentes nas últimas reformas do Ensino Médio.

Os termos *itinerário formativo e/ou percursos formativos* aparecem nas três reformas, com maior ênfase no PL 6840-A/2013. Pode-se inferir que vários aspectos da atual reforma já estavam em andamento, alguns em execução e outros apenas como propostas, mas já existiam e foram pauta de discussão, o que se mostra como a constituição de um discurso composto por enunciados em processo de legitimação.

Com o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff (PT) em agosto de 2016, o governo de Michel Temer (MDB) assume o poder e em seu primeiro ato na área da educação institui, através da Medida Provisória nº 746/2016, a reforma do Ensino Médio, que após discussão na Câmara foi aprovada e transformou-se na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Faz-se necessário explicar o contexto político que antecedeu a Medida Provisória N°746¹⁵, visto que a reforma do ensino médio foi a primeira ação do governo Temer (MDB) na área da educação. Esse fato evidencia a forte retomada do ideário da década de 1990, de perspectiva neoliberal, conservadora e empresarial nas políticas educacionais.

Essa discussão não se caracteriza como uma análise de conjuntura, pois, é necessário agregar muitos elementos para entender a crise política que se estabeleceu no Brasil, no período pós-eleições de 2014. A intenção aqui é apresentar, mesmo que de forma superficial, a disputa por projetos de sociedade que atribuem à educação um papel fundamental em seu processo de consolidação.

Embora tenha se afirmado anteriormente que caráter neoliberal e conservador são princípios sustentados pelo governo que se institui no poder com o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff (PT), não se pode deixar de mencionar que os governos do PT se mantiveram alinhados ao setor empresarial e “abriram um caminho para uma ofensiva crescente da direita” (JINKINGS, 2016, p. 12). No campo educacional legitimaram o estabelecimento das parcerias público-privadas, institutos, fundações e organizações privadas que participaram ativamente nos contextos de influência, de produção dos textos das políticas e, na prática, consolidaram projetos

¹⁵ Este trecho da tese foi fundamentado pelos artigos (alguns citados) do livro *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*, organizado por Ivana Jimkings, Kim Doria e Murilo Cleto durante o período que a presidente Dilma foi afastada do cargo, publicado pela Boitempo em julho de 2016.

alinhados ao discurso gerencialista dessas instituições, baseados em métricas e avaliações.

Em relação às questões conservadoras, o panorama não é o mesmo. Os governos petistas garantiram, ainda que sem mudanças estruturais, progressos importantes à população negra, indígena, mulheres e LGBTs, o acesso ao ensino superior, a bens de consumo, as cotas em concursos públicos e outras políticas relacionadas à qualidade de vida, a representatividade e valorização dessas pessoas, que foram efetivadas e alcançaram números significativos de beneficiados.

O esgotamento de um modelo econômico que beneficiava pobres e ricos e que com isso mantinha uma aparente “paz política” entre as distintas classes, deu-se no segundo mandato da Dilma. No período do *impeachment*, vieram à tona valores retrógrados, preconceituosos e classistas que inflaram as ruas das grandes cidades em marchas de diversas pautas¹⁶, todas marcadas pela dualidade de concepções políticas, que polarizaram a sociedade brasileira e tiveram seu ápice nas eleições de 2018, quando a extrema direita chega ao poder. Boulos e Guimarães (2016, p. 142) afirmam que com o golpe se esgotou um ciclo em que o “modelo petista baseado em conciliação de interesses opostos e avanços sociais sem mudanças estruturais”.

Voltando ao contexto do golpe é importante destacar a disponibilidade do então presidente Temer em cumprir as diretrizes do documento de seu partido *Uma ponte para o futuro*¹⁷, que se compromete com reformas antipopulares, retirada de investimentos em áreas como saúde e educação e perda de direitos trabalhistas já consolidados e “pôr em andamento sua agenda de austeridade seletiva” (CLETO, 2016, p. 45). É esse compromisso que aproxima empregadores, empresários, ruralistas e demais setores a serem beneficiados com as medidas.

Nas palavras de Maringoni “a continuidade do caminho”, experimentado ao longo dos anos 1990, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (2016, p. 83), associado a eles está a pauta conservadora defendida especialmente por evangélicos e militantes da extrema direita. Assim, o golpe se consolidou e o espaço para a diversidade de opiniões e de projetos sociais se exauriu, ganha força a política direcionada aos interesses da classe dominante e, mais uma vez a educação é

¹⁶ Pode-se citar as marchas a favor a legalização da maconha, dos secundaristas contra as reformas do governo paulista, os pró e contras o *impeachment* do governo e o “todos contra a corrupção”.

¹⁷ Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: dez.,2020.

instrumento para manter as desigualdades. O ensino médio é, de novo, a etapa mais requisitada às mudanças pretendidas.

A MP 746/2016 rompeu com as negociações entre o Movimento em Defesa do Ensino Médio e a CEENSI, incluindo aspectos já eliminados do PL 6840-A/2013, propondo mais alterações para LDB no que diz respeito ao Ensino Médio, ao financiamento da educação e à carreira docente. O conteúdo dessa proposta e sua relação com as demais reformas do Ensino Médio apresentadas aqui será discutido em profundidade na próxima parte deste texto, direcionada especificamente a discutir essa legislação.

2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

2.2.1 A Lei 13.415/2017

Após o golpe sofrido pelo governo Dilma Rousseff, o governo Temer em sua primeira ação na área da educação, instituiu o Novo Ensino Médio decretado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que, após o debate¹⁸ na Câmara Federal, tornou-se a Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. A referida lei, ao entrar em vigor, altera outras legislações, a saber: a 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a 11.494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), os Decretos-Lei nº 5.452/1943 e nº 236/67 da CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), revoga a Lei nº 11.162/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As alterações na LDB, no que diz respeito ao Ensino Médio, provocam demasiadas mudanças na sua estrutura e no seu funcionamento e em função disso passou a ser nomeada de *reforma do Ensino Médio*.

A organização curricular é a parte em que as modificações são mais expressivas, sendo dividida em duas partes: a parte comum definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte flexibilizada constituída pelos itinerários formativos. A BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017) e os itinerários

¹⁸ No capítulo quatro esse período é tratado de forma mais detalhada.

formativos deverão compor o currículo do Ensino Médio, levando em consideração o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Os itinerários formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, distribuídos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Os itinerários também poderão ser integrados com os componentes da BNCC e das cinco áreas do conhecimento, anteriormente citadas, a critério dos sistemas de ensino. Havendo disponibilidade de vaga, o aluno concluinte poderá cursar mais de um itinerário. Serão obrigatórios:

- O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos;
- O estudo da Língua Inglesa;
- Estudos e práticas de Educação Física, Sociologia, Arte e Filosofia.

Para a efetivação da nova proposta curricular,

os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I-Demonstração prática;

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

III-Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV-Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V-Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI-Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediadas por tecnologias (§11 da Lei nº9394/1996- Diretrizes e Bases da Educação).

Ainda sobre os currículos, “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” (§7- Lei 13415/2017). É dever da escola orientar os estudantes na escolha dos itinerários formativos e suas respectivas áreas do conhecimento e atuação profissional. A parte diversificada, definida pelos sistemas de ensino, deve estar em consonância com a BNCC.

A ampliação da carga horária de oitocentas horas anuais para um mil e quatrocentas horas deverá ser progressiva e a partir da data de 2/03/2017 os sistemas

de ensino deverão, no prazo máximo de cinco anos, ofertar pelo menos mil horas anuais. Dentro da carga horária total do Ensino Médio, a destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas. Ficará a critério dos sistemas de ensino a oferta de educação de jovens e adultos (EJA) e do ensino noturno regular.

A União estabelecerá, a partir da BNCC, os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão também a referência para as avaliações nacionais. Segundo a Lei 13.415/2017:

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

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, §8º).

A oferta de ensino técnico e profissional deve ser aprovada e regulamentada pelos conselhos estaduais e sistemas de ensino, podendo ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, inclusive privadas.

A formação técnica e profissional será organizada a critério dos sistemas de ensino, considerando experiências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso de instrumentos definidos pela legislação que rege a aprendizagem profissional. No caso de a formação ser estruturada em etapas com terminalidade, poderão ser emitidos certificados intermediários de qualificação para o trabalho.

Além das formas de organizações anteriormente normatizadas pela LDB, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

Em relação ao trabalho docente, profissionais com notório saber reconhecido pelo respectivo sistema de ensino, poderão atuar como professores nas áreas afins à sua formação ou experiência profissional, mediante atestado comprobatório, exclusivamente na parte do ensino técnico e profissionalizante. Esse atestado pode ser “por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Art. 6º - Lei 13.415/2017).

O artigo 318 da CLT – Consolidação das Leis de Trabalho –, antes da alteração, o professor não podia lecionar quatro aulas consecutivas por dia e nem mais de seis aulas intercaladas. Com a Lei 13.415/2017 o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição (Art. 8º - Lei 13.415/2017). As alterações na regulamentação do FUNDEB, no artigo 10 que trata das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, acrescenta a formação técnica e profissional no caput XVIII.

Quanto ao Decreto-Lei nº 236/1967, as mudanças são em relação ao horário de transmissão dos programas educacionais obrigatórios, o qual foi ampliado, ficando compreendido entre às sete e às vinte e uma horas a possibilidade de estabelecimento de convênios entre o MEC e as entidades do setor de radiodifusão, bem como a forma de distribuição desses programas. Todas as mensagens veiculadas devem ser de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.

Para o estabelecimento da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as escolas receberão repasses do Ministério da Educação pelo prazo de dez anos, a partir do início da política em cada instituição. Os repasses são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e deverão obedecer a um acordo firmado entre as partes, constando a identificação e a delimitação das ações a serem financiadas; as metas quantitativas; o cronograma de execução físico-financeira e a previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Lei 13.415/2017, artigo 13, parágrafo único).

O repasse da União está condicionado às escolas públicas de Ensino Médio cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, que iniciaram as atividades de turno integral a partir da vigência da Lei 13.415/2017 e que estão com os currículos organizados em itinerários formativos. Os recursos financeiros correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e MEC.

No primeiro ano letivo subsequente à aprovação da BNCC deve ser obrigatoriamente estabelecido um cronograma elaborado pelas redes de ensino e o processo de implementação da reforma do Ensino Médio deve iniciar seguindo o cronograma, no segundo ano subsequente a aprovação da BNCC. Com a aprovação da Base do Ensino Médio em dezembro de 2018, o ano de 2019 será de organização

das redes de ensino para em 2020 a reforma entrar em execução. Essa descrição diz respeito à legislação nacional.

Os sistemas de ensino estão em processo de elaboração de suas diretrizes para se adequarem às mudanças da LDB. O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou as Diretrizes Estaduais em maio de 2018 e as Novas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio em novembro do mesmo ano. Ao longo deste texto ambas serão analisadas.

A reforma foi alvo de muitas críticas no campo educacional, especialmente o acadêmico. A produção de notas de repúdio, artigos e demais manifestações contrárias, e a favor, serão tratadas no capítulo quatro, que aborda o contexto de influência da reforma. A seguir, analisa-se os principais aspectos da Lei 13.415/2017 através de seus documentos orientadores: BNCC, Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Estaduais para o Ensino Médio com o intuito de compreender em que perspectiva se inscreve essa reforma.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Para o MEC, a BNCC do Ensino Médio é parte integrante da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. A BNCC

consiste em 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A seção direcionada ao contexto do ensino médio apresenta os principais problemas relativos a essa etapa no que diz respeito ao acesso, permanência, organização curricular e desempenho dos estudantes. Um dos desafios apontados trata da complexidade do mundo do trabalho e das relações sociais na formulação de políticas educacionais e na organização curricular que atenda essas demandas e também que se aproxime da cultura e anseios da juventude.

Na etapa do Ensino Médio os objetivos da base são promover a melhoria da qualidade do ensino e também atender aos anseios e necessidades da juventude, contribuindo para sua “inserção no mundo do trabalho como cidadãos plenos para os desafios do século 21” (BRASIL, 2018, p. 1 perguntas e respostas).

A Base, segundo as informações do *site*¹⁹, foi construída em um processo colaborativo e democrático com quatro anos de discussão da proposta elaborada pelo MEC com a sociedade, contou com a ajuda da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação –, do CNE – Conselho Nacional de Educação – e CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – na promoção de audiências públicas realizadas em todo o país. Na etapa do Ensino Médio, o debate foi ampliado e além das audiências houve uma consulta pública online²⁰, bem como uma mobilização para que as redes participassem das discussões no Dia D da BNCC, promovido pelo MEC e CONSED, em agosto de 2018.

Nessa época, a terceira versão da base, etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental, já estava aprovada, e apenas a do Ensino Médio continuava em discussão. O CNE, através do Parecer 15/2018, aprovou a BNCC do Ensino Médio em 04 de dezembro de 2018 e o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC é, obrigatoriamente, a referência para a elaboração dos currículos que deverão incluir as aprendizagens essenciais definidas no documento por intermédio de dez competências gerais para a Educação Básica e dos direitos de aprendizagens de cada área do conhecimento. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

¹⁹ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: dez.,2020.

²⁰ Apenas gestores cadastrados ou pessoas que receberam autorização das redes estaduais e municipais poderiam participar, segundo as orientações disponíveis em: <http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/login>. Acesso em: dez.,2020.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 9-10).

A justificativa para a ênfase no desenvolvimento de competências como guia do trabalho pedagógico é, segundo o documento, fundamentada na LDB e adotado nas avaliações internacionais, como o PISA que é realizado pela OCDE – Organização Cooperativa de Desenvolvimento Econômico –. Também é orientação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – e do LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina –, além de já ser o enfoque dos currículos de vários estados e municípios do país (BNCC, 2017, p. 13).

Em relação à educação integral, a proposta é

a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p. 15).

A BNCC também faz uma retomada da proposta das DCNEM 2012 na perspectiva de não só universalizar o EM, mas também proporcionar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. Nesse sentido, orienta para a reestruturação curricular e o oferecimento de percursos formativos relacionados aos projetos de vida dos estudantes, tanto para o prosseguimento dos estudos como para o trabalho.

Ao retomar as finalidades do Ensino Médio, a partir da LDB, a Base supostamente evidencia o dever da escola com as juventudes no sentido de garantir a formação integral para o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho, o aprimoramento do educando como pessoa humana, o exercício da cidadania e o compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes (BNCC, 2018).

A Figura 1 ilustra a estrutura curricular proposta pela BNCC para o ensino médio.

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: BNCC, 2017, p. 468.

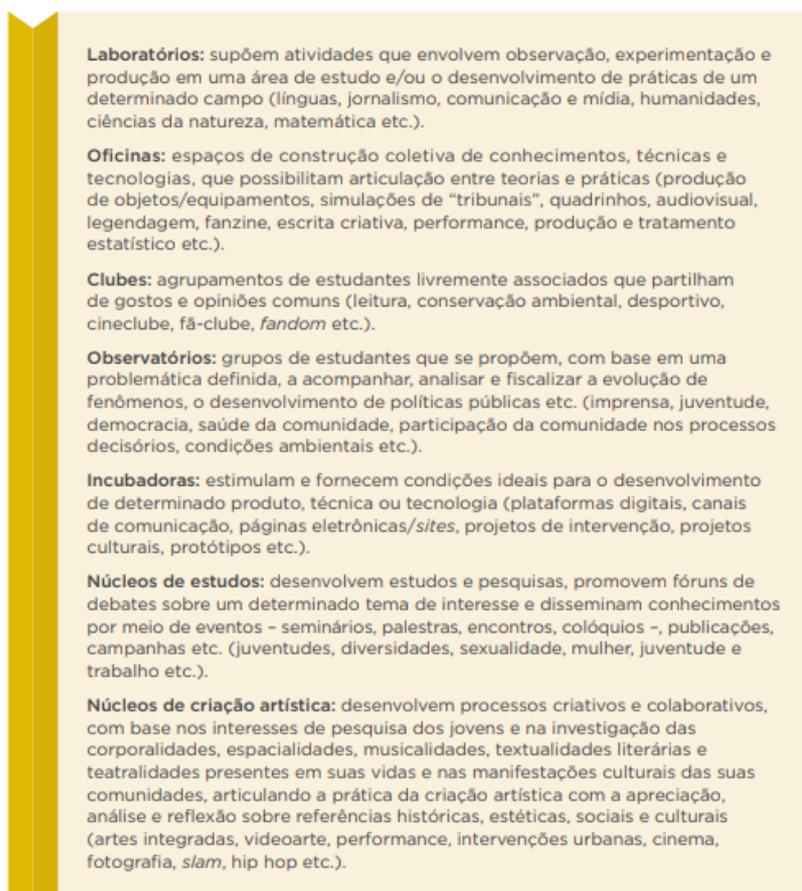
Segundo o documento, a proposta de organizar os currículos em itinerários formativos deve ser orientada pelas dez competências gerais da Educação Básica e a formação integral. Desse modo, cada uma das quatro áreas do conhecimento tem

suas competências específicas e relacionadas a essas estão as habilidades de cada área e dos componentes curriculares obrigatórios da Língua Portuguesa e Matemática.

A justificativa de não explicitar as competências e habilidades específicas de cada componente curricular, exceto os únicos dois obrigatórios, é oportunizar a interação dos conhecimentos amparada no Parecer CNE/CP nº 11/2009, que defende a organização curricular por áreas do conhecimento. Fato esse que, segundo o documento, não excluiria necessariamente a oferta dessas disciplinas do currículo do Ensino Médio, mas o fortalecimento das relações entre elas por meio de um trabalho conjugado e cooperativo. O itinerário da formação técnica e profissional deve estar relacionado às competências gerais da Educação Básica.

Como possibilidade de articulação entre as áreas do conhecimento e flexibilização curricular a BNCC sugere.

Figura 2 – Sugestão de Flexibilização Curricular



Fonte: BNCC, 2017, p. 472.

De forma geral, na BNCC, a flexibilidade é o princípio obrigatório para a organização dos itinerários que deverão ser organizados pelas redes de ensino e escolas, levando em consideração as aprendizagens essenciais definidas no documento e nos contextos locais e, assim, podem ser dispostos em áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse. Enfim, qualquer configuração desde que garantida a descentralização das disciplinas e a aproximação da ciência com o mundo real, como orientam as Diretrizes (BNCC, p. 471).

A ideia não é consenso no campo educacional, tanto a BNCC quanto a própria reforma são considerados elementos retrógrados em relação às finalidades do Ensino Médio “sob aparência de novo acobertam velhos discursos e propósitos” (SILVA, 2018, p. 2). O sentido de um currículo nacional é problematizado, independentemente de seu conteúdo, pois estreita o conhecimento escolar, é prescritivo, regulatório, desconsidera a diversidade e também a desigualdade do país além de estar vinculado às avaliações externas.

As disputas em torno das finalidades do Ensino Médio se intensificam depois da LDB, as proposições e normatizações desses últimos anos percorreram trajetórias distintas. Especialmente quando se trata do currículo, a Base do Ensino Médio com ênfase em competências e habilidades é mais um componente desse cenário. Para Silva (2018) há uma retomada do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) na definição de competências como eixo das proposições

nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença [...] consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

Ainda sobre a Base, ressalta-se o tratamento formal das diferenças em busca da padronização, o controle das experiências dos indivíduos e das escolas, a concepção tradicional de avaliação e de currículo, a organização dos currículos com base em critérios de eficiência e produtividade, o monitoramento do desempenho dos alunos e professores, a experiência limitada à aplicabilidade imediata dos conhecimentos. Esses aspectos levam a concluir que essa formação é administrada,

sujeita ao controle e orientada exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordinados aos interesses definidos pela lógica mercantil (SILVA, 2018, p. 12).

A centralidade das competências no currículo retoma questões sobre o papel do Ensino Médio na Educação Básica, amplia a problemática e fomenta a dualidade que se institui nesse campo para consolidar a proposta atual – reforma e BNCC. Com isso, são estabelecidas Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio e o texto a seguir trata desse documento.

2.2.3 Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio

Nesta parte do texto será apresentado o que as novas diretrizes definem para a reestruturação do Ensino Médio, evitando repetir aspectos que, embora constem no documento, já foram tratados nos itens anteriores. A intenção aqui é conhecer mais especificamente as orientações propostas.

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as DCNEM com objetivo de caracterizar o que ficou denominado de *novo Ensino Médio*. Logo no início o documento apresenta os princípios específicos do EM:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI - sustentabilidade ambiental;
- VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, resolução Nº3, art. 5º, 2018).

A ideia de atualizar e modernizar o EM passa pela utilização de uma nova linguagem. *Itinerário formativo*, já nomeado superficialmente em outras políticas, neste texto é definido como:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3. Art. 6º, 2018).

Para a composição dos itinerários formativos há as unidades curriculares, definidas na qualidade de

elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas do conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3, ART 6º, 2018).

O arranjo curricular também faz parte das novas expressões, sendo definido como “seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo” (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3, Art 6º, 2018). Desse modo, junto a outros vocábulos, imprimem um caráter de modernização do EM atravessado pelos princípios da flexibilização.

Assim, o itinerário de formação técnica e profissional possui nomenclaturas específicas, anteriormente não comuns na terminologia educacional, como: ambientes simulados, formações experimentais e certificação intermediária. Quanto à organização curricular, o destaque é também para a flexibilização, com a parte de formação geral básica vinculada à BNCC. As instituições e redes de ensino poderão organizar os itinerários formativos conforme julguem pertinente, desde que cumpram as aprendizagens essenciais que são aquelas

[...] que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3 ART 7º §3º, 2018).

São as escolas que irão organizar a oferta curricular e a distribuição da carga horária, de modo que o estudante ao término do Ensino Médio demonstre:

- a) Competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos;

- b) Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;
- c) Práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem;
- d) Domínio das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, Resolução N°3 ART 7º §3º, 2018).

A reestruturação tem que levar em consideração a formação integral do aluno, seu projeto de vida e também “considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola” (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3 Art. 8º, 2018). Portanto, toda a organização curricular, metodologias e processos avaliativos devem ser pautados pelos princípios específicos do EM citados acima.

Quanto à estrutura curricular, a orientação é para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Os estudos e práticas obrigatórios devem ser desenvolvidos nessa perspectiva, “As áreas do conhecimento devem propiciar ao estudante a apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (BRASIL, RESOLUÇÃO N° 3 art. 17 § 8º, 2018). A parte da formação geral básica (BNCC) pode ser ofertada em todos ou em parte dos anos do EM, exceto o Português e a Matemática obrigatórios em todos os anos.

Os itinerários formativos deverão ser organizados em torno das demandas e necessidades do mundo contemporâneo, em sintonia com os interesses dos estudantes, com o contexto local e com a possibilidade de oferta dos sistemas e instituições de ensino. Devem estruturar-se em torno dos eixos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3 Art. 12º, 2018). Todas as definições deverão ter como base os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, que é um guia elaborado pelo MEC, analisado no capítulo quatro desta tese.

Cabe destacar ainda que deve ser garantida a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município. O estudante poderá mudar de escolha de itinerário desde que haja oferta e que sejam respeitadas as devidas regulamentações do sistema de ensino. Para garantir a oferta de itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre as diferentes instituições.

O itinerário formativo de formação técnica e profissional pode ofertar tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional. Quando organizado

em etapas com terminalidade, poderá conceder certificados intermediários de qualificação profissional técnica. O itinerário poderá ser composto por mais de um curso de qualificação, desde que estejam articulados entre si. No caso de parceria com empresas empregadoras, incluindo as práticas em ambiente real de trabalho, deverão ser observados as atuais DCNEM e a legislação de aprendizagem profissional.

A flexibilidade também está presente na forma de organizar o tempo escolar, podendo ser distribuído conforme o interesse do processo de aprendizagem. O Ensino Médio noturno poderá ser estendido para mais de três anos, com menor carga horária diária, garantido o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e de 3.000 horas anuais até o ano letivo de 2022.

A oferta do Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – deve ser diferenciada em metodologias, preferencialmente integrada à formação técnica e profissional, com carga horária mínima da parte comum de 1.200 horas anuais, podendo ser ofertada até 80% dessa carga horária a distância.

Para a efetivação das exigências curriculares do Ensino Médio, os estudantes poderão realizar atividades em outras instituições, inclusive estrangeiras, tanto na formação geral básica como nos itinerários formativos, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino estabelecer critérios para as parcerias. As atividades que podem compor parte da carga horária são: aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, que podem ser realizadas em regime de parceria e contemplar de 20% a 30% na modalidade a distância (BRASIL, RESOLUÇÃO N°3 art. 17º §13, 2018). A comprovação dessas exigências deve ser feita por avaliação de saberes ou demonstração prática, ou ainda por documentação emitida por instituições de caráter educativo.

Sobre o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM –, as DCNEM orientam para a realização em duas etapas, a primeira com referência na BNCC e a segunda no que ficar disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Nesta etapa o aluno deverá escolher de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

A atualização das diretrizes trata de outras questões, específicas aos sistemas de ensino e outras já mencionadas neste capítulo. De forma geral, além do que foi

destacado até aqui, evidencia-se em todo o documento o protagonismo juvenil e a flexibilização da organização curricular. A seguir as Diretrizes Estaduais do Rio Grande do Sul.

Novas Diretrizes Estaduais Curriculares para o Ensino Médio

Como na sessão anterior, esta também destacará aspectos que são específicos da rede estadual, evitando informações já citadas sobre a reforma. A Resolução Nº 340, de 21 de março de 2018, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul é o documento que define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação e objetiva orientar a reestruturação dessa etapa após a aprovação da Lei 13.415/2017. Note-se que foi elaborada e aprovada antes da atualização das DCNEM.

A perspectiva das Diretrizes Estaduais está mais próxima das DCNEM de 2012 do que da atual, embora trate dos aspectos principais da reforma, como BNCC e itinerários formativos, diferindo-se pela abordagem menos direcionada à adequação ao mercado de trabalho e ao setor produtivo. Além disso, não evidencia a flexibilização do currículo como principal critério para a organização curricular.

De forma geral, o eixo estruturante é a integração entre o processo educativo e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e arte e do esporte. Quanto aos sujeitos do Ensino Médio, há um deslocamento da expressão protagonismo juvenil para valorização das culturas juvenis, contemplando também os adultos e idosos que poderão estar incluídos nessa etapa. Competências e habilidades são outros termos que chamam a atenção pelo fato do pouco uso que deles é feito, mais uma característica divergente da DCNEM.

A organização curricular por áreas do conhecimento tem como direção a não exclusão e diluição de componentes curriculares. Desse modo, além do previsto na Lei 13.415/2017, são obrigatórios o ensino da Arte, a Educação Física, a História do Brasil e suas diferentes culturas e etnias. A exemplo, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a exibição de filmes nacionais, conteúdos de direitos humanos em todas as áreas e vivências pedagógicas, Filosofia e Sociologia, Ensino da língua estrangeira a partir de valores universais, democráticos e de respeito aos povos e à cultura da paz. O ensino da língua estrangeira é a única parte que trata

mais especificamente de parceria com o setor privado, obedecendo à legislação vigente sobre o assunto.

A proposta para o currículo do Ensino Médio é de um bloco integrado entre a parte diversificada e a parte comum. A ideia é de um equilíbrio entre as especificidades locais e regionais com os conhecimentos dispostos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, sendo essa a definidora dos marcos que nortearam os conhecimentos a serem desenvolvidos nessa etapa. O currículo é compreendido como um percurso formativo, constituído de práticas escolares, saberes e vivências que colaboram para o desenvolvimento identitário, cognitivo, socioafetivo, moral e ético (art.12, RESOLUÇÃO n°340/2018).

A proposta é de uma abordagem metodológica contextualizada, interdisciplinar e multidisciplinar com articulação entre os diferentes campos do saber, sem perder de vista os saberes próprios de cada componente curricular. Os conteúdos relacionados aos direitos humanos, à educação alimentar e nutricional, à educação para o trânsito, à educação socioambiental, ao respeito e à valorização do idoso e à educação fiscal e financeira, devem perpassar todo o currículo.

Além desses conteúdos, que são obrigatórios, as escolas e a BNCC poderão definir e incluir outros temas. A Resolução propõe também, em caráter facultativo para as escolas, a possibilidade de organização das práticas curriculares em salas temáticas e o aproveitamento, de forma gradual, das tecnologias móveis. Além das orientações já apresentadas neste texto para a oferta dos itinerários formativos, as diretrizes estaduais propõem para a oferta:

- Projetos coletivos e individuais, estudos e trabalhos pedagógicos estimuladores dos projetos de vida a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia, cultura, arte e esporte ou de forma integrada.
- Professores responsáveis com formação e planejamento específicos, ressaltando que quanto maior o tempo diário de permanência dos estudantes e de seus professores, maior a possibilidade de aprofundamento dos diferentes eixos.
- Trabalho progressivo, com uma visão geral de todos os itinerários no primeiro ano, aprofundamento de um ou dois no segundo ano e no terceiro ano maior aproximação com o itinerário relacionado ao projeto de vida do estudante.
- Projetos que efetivam os itinerários poderão desenvolver ações reais, solidárias e qualificadas em entidades, instituições e espaços sociais para desenvolver nos

estudantes o senso de compromisso e solidariedade com a sociedade. Esse tempo formativo fora da escola é de responsabilidade da mesma.

- A mantenedora deve dispor dos meios necessários ao desenvolvimento dos itinerários de acordo com a demanda e realidade de cada escola (CEE, RESOLUÇÃO 340, art.17).

A resolução trata da diversidade social, econômica, étnica, religiosa e de gênero de forma mais específica, reafirmando a importância da escola como instituição promotora do reconhecimento, aceitação e respeito à pluralidade dos indivíduos e da sociedade. Ainda sobre a questão da diversidade, reafirma as modalidades diferenciadas de oferta do Ensino Médio como a educação do campo, educação indígena e quilombola, de comunidades ribeirinhas e também a educação especial, e a importância de cada uma nas suas especificidades. Posiciona o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar como documentos complementares às diretrizes, indicando, assim, um caráter potencialmente democrático e contextualizado.

Em relação à democratização da educação, os pontos em destaque, que não estão incluídos nas Diretrizes Nacionais, mas mantêm-se na estadual, são em relação à participação de toda a comunidade nas ações de pensar e fazer a escola, nos processos avaliativos que incluem a autoavaliação, a avaliação institucional e a diversidade de instrumentos. Cabe destacar outra diferença das DCNEM quanto às avaliações externas que no documento nacional são enfatizadas: no sistema 'estadual os indicadores "devem ser objeto de estudo e reflexão para o avanço do projeto educativo, implementado em cada escola e nunca utilizado como ordenamento hierárquico ou classificação" (CEE, RESOLUÇÃO 340, art.33).

Há um capítulo específico sobre gestão democrática e organização do ambiente escolar que evidencia a construção coletiva e a promoção de assembleias escolares com vistas ao exercício de vivências democráticas. Discorre sobre a estrutura adequada dos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio, estabelece o número máximo de estudantes por turma e torna obrigatória a existência de bibliotecas, espaços esportivos cobertos e áreas ao ar livre, espaços de convivência, laboratórios de ciências e informática.

As instituições devem contar, também, com salas específicas para a secretaria, direção, professores, orientação educacional, supervisão escolar e sala de recursos para atendimento especializado, entre outros espaços fundamentais para as

atividades escolares como: banheiros, cozinhas, refeitórios. O ambiente escolar deve dispor de infraestrutura adequada, garantir acesso à rede mundial de computadores e progressivamente criar salas-ambiente para diferentes áreas do conhecimento (CEE, RESOLUÇÃO 340, art.35).

As considerações acima indicam uma tentativa do CEE de garantir a formação integral para a cidadania, para tanto, definem o Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, com objetivo de

[...] aprofundar e consolidar saberes, atitudes, valores e habilidades que permitam aos estudantes a tomada de decisões e posicionamentos em sociedade, superando o caráter dual de mera passagem para os estudos superiores ou para o mercado de trabalho (CEE, RESOLUÇÃO 340, art.4º).

A dualidade do Ensino Médio, como abordado no início deste capítulo, é mais uma vez tema de discussão. As Diretrizes Curriculares para o Sistema Estadual do RS imprimem, de certo modo, um caráter de resistência à perspectiva da reforma e das atualizadas DCNEM, especialmente na relação com o mercado de trabalho, na complementação da carga horária obrigatória em parceria com instituições privadas e na perspectiva de gestão. Cada escola, em seu processo de atuação na política, definirá como os pontos antagônicos desses documentos serão efetivados e/ou ressignificados na prática escolar.

Para sintetizar as principais alterações propostas pela reforma do Ensino Médio descritas nas sessões anteriores, apresenta-se o Quadro 2 com as características de três últimas políticas para Ensino Médio, e mais uma coluna para a atual legislação.

Quadro 2 – Características das três últimas propostas políticas para o EM.

	Politécnico	ProEMI	PL 6840-A/2013	Lei 13.415/2017
Reestruturação curricular	Sim, por área do conhecimento e formação básica e diversificada.	Sim, mas não obrigatória através de redesenho curricular e propostas inovadoras.	Sim, por área do conhecimento e itinerários formativos no 3º ano, incluindo um técnico e o ENEM como componente curricular obrigatório.	Sim, o currículo é constituído pela BNCC e pelos itinerários, incluindo um para formação técnica e profissional.

Alteração da carga horária	Sim, para 1.400 horas anuais, divididas em formação geral e diversificada, organizadas com percentuais diferentes ao longo do curso.	Sim, para 1.400 horas anuais, o aumento de 600 horas para ser efetivado de forma gradativa.	Sim, para 1.400 horas anuais, sete horas em sala de aula. Aumento de um ano para ensino noturno.	Sim, aumento progressivo para 1.400 horas anuais que poderão ser cumpridas fora da instituição escolar. 20% poderá ser cumprida na modalidade EaD.
Relação com o setor produtivo	Sim, relação com o mundo do trabalho e complementação do currículo.	Sim, foi sugerido parceria com Sistema S.	Sim, inclusão do itinerário para formação técnica e complementação do currículo.	Sim, via complementação da carga horária, profissionais de notório saber, oferta de itinerários e da língua inglesa.
Ênfase em Português e Matemática	Não, é proporcional à diminuição da formação geral.	Em parte, os projetos inovadores devem incluir incentivo à leitura.	Em parte, propõe a diminuição de alguns componentes, mas não cita quais.	Sim, únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do médio.
Consonância com as DCNEM/2012	Sim, organização em torno dos mesmos eixos.	Sim, inclusive é uma ação para a implementação	Não, diverge na proposta curricular.	Não, foram atualizadas e divergem de concepção.
Voltado para melhoria dos indicadores	Sim, conforme justificativa no Documento-base.	Sim, deve ser levado em consideração o SAEB e o ENEM.	Sim, especialmente nas avaliações externas.	Sim, conforme legislação e documentos orientadores, incluindo a BNCC.

Fonte: elaborado pela autora.

A breve retomada histórica permite inferir que o Ensino Médio vem constituindo-se, ao longo dos anos, como um lugar de disputas de projeto de educação e, portanto, de sociedade. Ao apresentar as especificidades da Reforma do Ensino Médio, segunda parte deste capítulo, observa-se as proximidades com algumas reformas anteriores, mas o Quadro 2 também mostra o quanto alguns pontos já estavam sendo “desenhados” na esfera política. Os debates giram, de forma geral, em torno de mudanças curriculares, concepção e finalidades do Ensino Médio, flexibilização e aumento dos índices educacionais. Na sequência deste texto, a discussão sobre um dos eixos da reforma que apresenta dualidade de concepções: educação integral x escola em tempo integral.

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL X TEMPO INTEGRAL

Um dos eixos da reforma do Ensino Médio é o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI²¹. Antes de analisar os parâmetros que norteiam o EMTI, faz-se necessário uma reflexão em torno das concepções de educação integral e tempo integral na escola, pois embora os termos sejam semelhantes, as perspectivas não o são.

Educação Integral tem como princípio geral a formação humana plena dos estudantes, o que envolve a busca do desenvolvimento completo em arranjos que potencializam aspectos da formação intelectual e manual. Em outras palavras, aprendizados teóricos e práticos.

Para Fank & Hutner (2013, p. 6158), o que corresponde a uma formação por inteiro está em uma “união indissolúvel entre arte, literatura, ciência, prática, teoria, trabalho e estudo”. As autoras ainda enfatizam que a educação integral não se constitui em qualquer tipo de “treinamento, seja ele mental ou físico”, pois sua base está na formação de pessoas íntegras “a educação integral é em si humanizadora (*idem*, p. 6157)”.

Alguns autores²² utilizam o termo de origem marxista “*omnilateral*” para designar a dimensão em que está situada as raízes da educação integral. Seu conceito faz contraponto à ideia de trabalho alienado provocado pela divisão social do trabalho. Uma formação no sentido omnilateral fundamenta-se na emancipação e na formação de sujeitos que desenvolvam todas as suas potencialidades cognitivas, sociais, físicas e afetivas.

Escola de tempo integral ou tempo integral na escola se referem à ampliação da jornada escolar devido ao aumento da carga horária diária ou semanal ofertada – nem sempre obrigatória – aos alunos. O aumento do tempo de permanência dos alunos na escola nem sempre significa um projeto de educação integral, na perspectiva de desenvolvimento de todas as potencialidades, pois muitas vezes são ações de políticas assistencialistas que visam reduzir os riscos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Outro objetivo ligado à ampliação do tempo de

²¹ Na sequência deste texto apresenta-se as Novas Diretrizes para o programa EMTI.

²² Ver FANK & HUTNER (2013) e CAVALIERE (2009).

permanência na escola são as aulas de reforço, geralmente, ofertada nas disciplinas com maior número de reprovações.

Cavaliere (2009), pesquisadora desse assunto, diz que as formas de ampliação do tempo de escola na educação brasileira dividem-se em duas tendências: escola de tempo integral e aluno em tempo integral. Para a autora, a primeira vertente tem como objetivo central o fortalecimento da escola com mudanças em seu interior, incluindo questões de infraestrutura e capacitação profissional com vistas a proporcionar “uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p. 53). A segunda está relacionada com “a oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo da escola” (CAVALIERE, 2009, p. 53), na qual os espaços e profissionais nem sempre pertencem a instituição escolar, geralmente, há articulações com outras instituições.

Em escolas de Ensino Médio é comum a educação integral congregar em sua proposta curricular à profissionalização e essa ora está referenciada por uma formação humana em sentido amplo, ora está ligada à formação para o mercado de trabalho. Essa é uma característica da dualidade histórica do papel do Ensino Médio no contexto da educação brasileira.

Tanto a proposta de educação integral quanto de ampliação da jornada escolar, depende de financiamento, de organização estrutural e pedagógica. Ao aderir políticas dessa natureza, os sistemas de ensino devem levar em consideração os espaços físicos e os recursos humanos disponíveis e capazes de atender os objetivos definidos para esse fim.

Dada a precariedade de grande parte das escolas públicas, os programas tendem a não se efetivarem em sua integralidade, o que configura duas situações distintas: as atividades planejadas são adaptadas à realidade e perdem seu caráter educativo²³ ou são transferidas para instituições não governamentais em regime de parceria público-privada, especialmente, quando a política em vigor é de cunho assistencialista.

As alterações viabilizadas pela Lei 13.415/2007 autorizam e validam a ampliação da carga horária do Ensino Médio e o seu cumprimento por intermédio da realização de atividades fora do ambiente escolar, mas para se configurar como escola de tempo integral, fundamentada pelas concepções da educação integral ou

²³ Um exemplo são aulas de música e arte sem os materiais e instrumentos necessários ou em número reduzido e sem profissionais habilitados, o mesmo acontece com aulas de informática ou de ciências/química/física que necessitam de laboratórios bem equipados para garantir aprendizagem.

não, foi necessário atender alguns critérios que serão expostos na seção que trata mais especificamente dessa política. Assim, nem toda a escola de ensino médio que atenderá as exigências de organização curricular e demais normativas do novo Ensino Médio se constituirá como escola em tempo integral.

De qualquer modo, os itinerários supostamente serão flexíveis e podem ser ofertados de diversas formas, inclusive em diversos lugares, espaços e tempos, o que de certa forma se assemelha as ações de uma escola em tempo integral, assim, é importante atentar para reflexão de Cavaliere:

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

No caso da educação integral, o currículo referente a essa perspectiva é a diretriz para a organização de todo o planejamento e funcionamento das atividades escolares e essas devem ser representativas do que a instituição definiu em seu projeto político pedagógica. Sem essa interrelação há o enfraquecimento da proposta e, conseqüentemente, o que seria uma formação integral, omnilateral, passa a ser apenas a oferta de atividades de contraturno para manter a dupla jornada na escola. Sem um planejamento orientado pela perspectiva da educação integral e a infraestrutura adequada não há educação integral e sim atividades para manter alunos em tempo integral no ambiente escolar.

O aumento da carga horária diária pode ser um avanço em direção à educação integral desde que a totalidade da proposta contribua para que a “aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória (FANK & HUTNER, 2013, p. 6158)”. Para tanto, é preciso compreender o aumento da carga horária diária de forma integrada com a proposta curricular da escola, a formação dos profissionais e a gestão de todas essas ações. Sem o entendimento que a ampliação da jornada tem que estar articulada a um currículo voltado para a formação integral, corre-se o risco de apenas manter alunos “ocupados” em tempo integral, descaracterizando a função social da escola.

A professora Jaqueline Moll, responsável pela criação, organização e execução do programa Mais Educação²⁴, em entrevista ao Centro de Referência em Educação Integral²⁵, afirma que as concepções de educação integral não foram mantidas no programa criado no governo Michel Temer – MDB –. O novo Mais Educação apenas o nome se manteve, bem como as atividades para o reforço escolar nas disciplinas de Português e Matemática.

Na mesma entrevista, denuncia o governo atual de Jair Bolsonaro – PSL – pela agenda de retirada de direitos e investimentos na educação e a retomada do conservadorismo. Em sua perspectiva, um projeto de educação integral é estrutural, rompe paradigmas e se constrói com o fortalecimento dos laços com a comunidade e o projeto de escola. A autora considera inviável um projeto de educação integral no atual contexto de desvalorização da escola pública.

Na seção seguinte, um panorama dos novos parâmetros para as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Desse modo, é possível perceber quais vertentes tendem a se consolidar com a reforma do Ensino Médio.

2.3.1 Novas diretrizes para Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

O Ministério da Educação por meio da Portaria N° 2.116 de dezembro de 2019, estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Este momento do texto visa elencar os aspectos principais desse documento.

²⁴ O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: dez., 2020.

²⁵ O Centro de Referência em Educação Integral é organizado por várias instituições do setor privado e empresarial. A entrevista e mais informações sobre o centro estão disponíveis em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>. Acesso em: dez., 2020.

O programa EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. E, com isso, receberem recursos às secretarias estaduais – SEE – e distrital que devem desenvolver seu plano de implementação de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Portaria.

Para participar do EMTI tanto secretarias como escolas precisam atender aos seguintes critérios de elegibilidade e seleção: quarenta alunos, no mínimo, no 1º ano, devendo atingir 200 até o 3º ano; atender um público de alta vulnerabilidade socioeconômica; possuir pelo menos a metade dos itens de infraestrutura exigidos como: biblioteca/sala de leitura 50m², seis salas de aula mínimo de 40m² cada, quadra poliesportiva 400m², vestiário masculino e feminino com 16m² cada, cozinha 30m² e refeitório; e que mais da metade dos matriculados tenham menos de 35h semanais de carga horária.

Todas as informações têm de estar conforme último Censo Escolar. Terão prioridade na seleção escolas localizadas em regiões com os índices mais baixos de desenvolvimento humano e também será levado em consideração os resultados das avaliações nacionais que incluem o ensino médio e o INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica.

O processo de seleção acontecerá em etapas que avaliarão se as secretarias e escolas atendem aos critérios definidos na Portaria. No Rio Grande do Sul está previsto, no mínimo, 25 escolas e 2.000 matrículas. A implementação está prevista para ocorrer de forma gradual ao final do terceiro ano e todas as turmas da escola deverão ser de tempo integral, com exceção das turmas do noturno. Há possibilidade de adesão de novas escolas, desde que atenda os parâmetros e esteja dentro do número limite de escolas estabelecido pelo MEC.

As secretarias estaduais de educação devem elaborar um plano de implementação com as seguintes informações: lista das escolas selecionadas, plano de trabalho e matriz curricular incluindo um plano político-pedagógico já aprovado pelo conselho estadual de educação. No plano de trabalho deverá conter toda a legislação pertinente ao programa EMTI e a equipe de implementação composta por Coordenador-Geral, Especialista Pedagógico, Especialista em gestão e especialista em Infraestrutura, todos com dedicação de 40h.

Além disso, o funcionamento deve ser em consonância com a Meta 19 – Gestão Democrática – do Plano Nacional de Educação; apresentar as ações de conversão e

adesão a nova proposta de educação integral, comprovar que não há processos de seleção para matrícula dos alunos; apresentar dados iniciais e plano de trabalho para melhoria do processo de ensino aprendizagem; propiciar a participação da comunidade, proposta de gestão escolar; planejar o trabalho dos professores com objetivo de trabalharem com dedicação integral à escola ao final dos três anos da implementação e construir uma proposta curricular integrada e específica para as escolas que aderirem ao programa.

As exigências compreendem a obrigatoriedade de, no caso de não possuir a documentação normativa do programa, apresentá-la em até um ano. O ano letivo já deve começar com a nova proposta: matriz curricular e com a carga horária estendida, com no mínimo 45 horas, contemplando a oferta de itinerários formativos: a BNCC e a parte flexível.

Quanto aos recursos destinados ao EMTI serão repassados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – conforme lei orçamentária anual. Deverão ser exclusivamente usados para esse fim. As secretarias estaduais precisam prestar contas anualmente e o repasse será calculado conforme disponibilidade orçamentária.

As secretarias estaduais de educação definirão seu plano de metas de implementação contendo suas ações, desembolso orçamentário e as respectivas datas e cronogramas. Nesse plano deve constar a adequação da infraestrutura recomendada no prazo de dezoito meses, após a chegada do primeiro repasse ou as alternativas para suprir o exigido.

Para permanecerem vinculadas ao EMTI as secretarias de educação estaduais e as escolas deverão cumprir as orientações e alcançar resultados, pois, as SEE serão avaliadas anualmente pelo MEC, nos seguintes critérios: vigência do marco legal em forma de Lei, análise da execução do plano de implementação e do plano de marcos de implementação e a prestação de contas deve estar em dia. As escolas serão avaliadas em relação ao cumprimento das orientações da Portaria, o que inclui: número mínimo de matrículas, carga horária e infraestrutura.

Quanto aos resultados, o critério de avaliação utilizado será a melhoria do IDEB, tanto no fluxo como na proficiência. Para cada ano um percentual a ser obtido em relação às taxas de abandono e reprovação. As escolas que não cumprirem correm o risco de serem desligadas do programa. O MEC poderá, também, criar

indicadores adicionais de desempenho que, caso não obtidos, sofrerão as mesmas sanções que as já definidas pela Portaria.

A regulamentação para o EMTI é composta pela Lei 13.415/2017, pela BNCC e a Portaria 2.116/2019, analisada acima, conjunto normativo que apresenta características semelhantes em seus aspectos gerencialistas. O processo de seleção das instituições que poderão participar do programa se configura como essencialmente assistencialista, pois, o principal requisito para ser indicada e selecionada é atender e estar localizada em comunidades com alto nível de vulnerabilidade socioeconômica.

Vale ressaltar que não há parâmetros e orientações referentes às questões de formação integral. Há apenas uma menção em relação à integração curricular, mas nenhuma exigência em relação à perspectiva de escola em tempo integral ou ampliação da jornada.

A política de Escolas de Ensino em Tempo Integral deixa explícito seus princípios performativos, uma vez que estipula como avaliação o uso de indicadores de desempenho. No caso o IDEB abre possibilidade da criação de outros indicadores específicos. Outro fator de característica gerencialista é que se refere às consequências e penalidades a que estão submetidas as escolas que não alcançarem os resultados previstos pelo MEC, sendo um deles o desligamento do programa.

Mesmo a política do EMTI não sendo o objeto principal desta pesquisa, o conhecimento de sua legislação e documentação pertinentes são importantes pelo fato de serem um eixo relevante da reforma do Ensino Médio.

2.4 CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO

Este texto encerra o capítulo dedicado à questão da disputa em torno do currículo do Ensino Médio, suas formas de oferta e organização. Sem esgotar o debate, o histórico das reformas evidencia a presença constante de uma dualidade em relação às finalidades do Ensino Médio.

Inicialmente, o acesso ao EM como também ao ensino superior era o principal ponto de discussão e reivindicação, embora ainda em pauta a universalização do

Ensino Médio. Vale lembrar que a centralidade das últimas reformas foi em relação ao currículo e suas formas de organização.

Com isso, é possível inferir que, por meio das políticas curriculares que as relações de poder e os discursos hegemônicos buscam consolidação e nas palavras de Macedo (2014, p. 1536) é preciso “fixar sentidos para educação e currículo”. Cada reforma no Ensino Médio teve como objetivo estabelecer uma finalidade para essa etapa, diminuindo ou ampliando a dualidade do seu papel na Educação Básica. A concepção de currículo definiu, em cada período histórico e em cada documento normativo, o tipo de formação ofertada no Ensino Médio.

Retomando o que foi dito anteriormente, a educação secundária no Brasil não firmou um modelo de oferta e um papel específico no sistema educacional. Constituiu-se como um campo em disputa de projetos de educação, ora proporcionava formação técnica e específica para o trabalho, ora ofertava um ensino propedêutico base para estudos e acesso ao ensino superior. Posteriormente, construiu diretrizes para unificar esse ensino, tendo o trabalho como princípio educativo e a oferta da modalidade integrada sem restrições aos conhecimentos específicos de cada área e, ao mesmo tempo, formando para o trabalho.

A perspectiva de currículo presente na atual reforma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, retoma a tendência do trabalho direcionado à construção de habilidades e competências. A abordagem de competências já esteve no centro de várias políticas curriculares tanto no Brasil como em outros países. Foi a principal referência para documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais Curriculares instituídos após a Lei 9.394/1996. Nas instituições escolares essa tendência não se consolidou como previram seus idealizadores.

As Novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, dispositivos prescritivos e normativos, possuem o enfoque nas competências como centro da proposta curricular para o Novo Ensino Médio. A perspectiva com base nas competências é indicativa do tipo de formação almejada para a Educação Básica. É importante destacar que as teorias relacionadas às competências e habilidades foram criticadas por muitos pesquisadores²⁶, pelo

²⁶ Como aponta Mônica Ribeiro no livro *Currículo e Competência: a formação administrada* (2008).

caráter mecanicista: o apelo ao desempenho individual e a exclusão dos arranjos culturais e históricos nos processos de mediação e aquisição de conhecimentos.

Outra concepção associada à teoria das competências é o tecnicismo. Nas palavras de Aracéli “a tendência tecnicista objetiva a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A escola, com base na ciência da mudança, aperfeiçoa o sistema capitalista articulado ao sistema produtivo: tecnologia comportamental” (SILVA, 2018, p. 100).

O tecnicismo herda ideias do taylorismo e do fordismo associando-as ao behaviorismo – controle do comportamento. O currículo tecnicista visa à formação de indivíduos competentes para atuarem na sociedade e no mercado de trabalho, restringindo o papel da escola à preparação para atuação no setor produtivo. A relação entre o tecnicismo e a pedagogia das competências é essencialmente a referência no “saber - fazer”, aprendizagem de conhecimentos técnicos-científicos aliados ao treino e a experiência.

A formação para o mercado do trabalho, muitas vezes atribuição do Ensino Médio, esteve atrelada às mudanças tecnológicas e organizacionais da economia. Vincular conhecimentos necessários ao mercado de trabalho e ao currículo escolar tem se justificado pela necessidade de modernização e adaptação da escola ao setor produtivo. Esse processo é explicado por Silva (2008, p. 18): “um movimento faz com que a lógica que rege as relações de mercado adentre as proposições normativas para o currículo e gere uma proposta de formação guiada por essa mesma lógica”.

Os modos de produção e relação entre as forças produtivas e a propriedade na sociedade capitalista têm implicações no currículo e na escolarização, principalmente no que diz respeito às finalidades da educação para as classes populares. A escola se estabeleceu como uma instituição orientada cultural e ideologicamente pela classe dominante, de cunho regulatório, classificatório e normalizante dos sujeitos. Sua função esteve por muito tempo relacionada aos problemas sociais e comportamentais. É nesse sentido que essa racionalidade e cientificidade operam na “adequação das massas”, via adequação curricular e tendo a educação e a psicologia como campos aliados.

A escola se constitui como o lugar de apropriação da disciplina necessária às relações capitalistas e também à formação da força de trabalho. As tecnologias do setor produtivo influenciaram na dualidade, ainda presente no sistema escolar entre a formação geral e a formação técnica para o trabalho. Desse modo, tem-se a

universalização de conhecimentos necessários à formação básica dos indivíduos para a realização de trabalhos menos qualificados e, por outro lado, também há maior qualificação para sujeitos que irão exercer trabalhos mais complexos.

Sendo a educação uma atividade exercida por sujeitos, não é possível situá-la apenas no contexto de reprodução dos valores elitizados, pois pode exercer também um papel de transgressora das relações sociais dominantes pelo modo que direciona seus objetivos, produz seu currículo e assim determina as finalidades a que se propõe. Para Silva (2008, p. 31), a “análise de como se institui uma *política curricular* permite evidenciar que o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder”.

Reformas curriculares resultam da relação entre uma determinada concepção de currículo e de projetos de formação humana, que são permeadas por relações de poder que constroem e legitimam propostas de mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas (SILVA, 2008). Essas proposições são (re)interpretadas no contexto escolar em função das peculiaridades de cada instituição. Embora discursos oficiais imprimam novos modelos e práticas, o cotidiano escolar tem sua própria dinâmica, fato que o faz atribuir diferentes sentidos às políticas.

Além da substancialidade conferida ao currículo, baseado nas competências, outras características da política educacional em estudo é sua proposta de flexibilização e organização curricular na forma de itinerários. Os itinerários ou percursos formativos são um modo de organização do currículo que tem como base as áreas do conhecimento, e no Ensino Médio, a partir da reforma, também serão compostos pela formação técnica e profissional.

Flexibilização, nessa política, tem sido compreendida pelo MEC em dois sentidos: a oferta obrigatória de apenas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, e a *flexibilização* de outras que, exceto pelo o que está previsto na BNCC, não se constituem mais como disciplinas e sim como estudos e práticas obrigatórias, excluindo conteúdos específicos das demais áreas do conhecimento. O outro sentido é a ideia de “modernizar” um currículo considerado muito rígido e com muitos componentes curriculares – 13 disciplinas obrigatórias.

Desse modo, os propositores da reforma argumentam que o estudante poderá escolher sua trajetória escolar, aproximando-se dos seus interesses em estudos posteriores e evitando a evasão. Esse argumento é problematizado por pesquisadores

e professores do Ensino Médio que veem a proposta de flexibilização como perda de acesso a saberes específicos e necessários a formação básica²⁷.

Eleger a estruturação curricular por meio da oferta de itinerários, na trilha da flexibilização, caracteriza uma *escolha curricular* que define o tipo de formação pretendida para o nível médio. Essa deliberação possui raízes na perspectiva de adequar a escola às demandas do mercado de trabalho, formando sujeitos flexíveis capazes de se adaptar ao mundo capitalista, cada vez mais tecnológico e competitivo. As avaliações externas e a standardização do conhecimento, propiciada pela BNCC, também constituem fatores que indicam a abordagem e os desígnios da política curricular em processo na construção do Novo Ensino Médio.

Organizar o currículo em percursos formativos é uma ideia que surgiu no Brasil, no Programa Ensino Médio Inovador de adesão voluntária e com a proposta do PL 6840-A/2013, que se aprovada seria de adesão obrigatória. É uma prática que acontece em alguns países: teve início nos Estados Unidos, no Reino Unido e depois se propagou no Japão, Coréia, África do Sul, Israel, Alemanha e Bélgica. Nesses países, a ação de separar os alunos em diferentes cursos, conforme as rotas ou percursos de sua escolha, é chamada de *tracking* (GAMORAN, 2013).

O pesquisador do assunto Adam Gamoran explica que o objetivo dessa proposta “visa criar condições para que os professores possam de maneira eficiente adaptar o ensino às necessidades dos estudantes” (2013, p. 239). Ele também aponta, a partir de seus estudos e de outros pesquisadores, a ineficiência desse sistema:

(...) possíveis consequências do *tracking* para o desempenho escolar: ele pode afetar a produtividade, ou seja, o nível global de desempenho na escola ou na classe; e pode afetar a desigualdade, ou seja, a distribuição do desempenho entre diferentes cursos ou rotas, classes ou grupos (GAMORAN, 2013, p. 240).

Gamoran salienta, também, que os benefícios pretendidos com o *tracking* sofreram muitas críticas pelos resultados desiguais e injustos entre os estudantes. Alguns ampliam vantagens em relação a outros e, esses últimos, são “das bases mais amplas de desvantagem social como raça/etnia e classe social” (2013, p. 239). Análises dos resultados do *tracking* apontam que investimentos financeiros e pedagógicos nessas classes e grupos sociais podem inverter esses resultados.

²⁷ Esse assunto é retomado e aprofundado no capítulo quatro deste projeto.

Os efeitos de uma política em outro país não podem servir como suporte para análise de uma proposta semelhante em outra nação, mas suas consequências devem ser, no mínimo, problematizadas. Os países que deram início a esse modelo curricular são mais ricos e com menos diferenças socioeconômicas que o Brasil. Em um país de grandes desigualdades sociais, econômicas e também educacionais, correr o risco de agravar esse quadro é uma imprudência que ameaça uma parte muito significativa da sociedade, principalmente jovens de classes populares que dependem da educação pública para se qualificar.

O currículo continua sendo um instrumento fundamental de reestruturação do Ensino Médio, ou seja, o elemento central das diferentes reformas. Foi por meio desse documento que a perspectiva de cada uma se inscreveu no contexto escolar como discurso oficial e produziu mudanças de menor ou maior efeito.

Para discutir as diferentes perspectivas que constituem o campo de embate da reforma do Ensino Médio, faz-se necessário uma discussão teórica sobre as políticas públicas educacionais e, para isso, avança-se para o capítulo que traz contribuições dos pesquisadores desta área e estabelece as lentes teóricas que sustentam e direcionaram esta pesquisa.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O NEOLIBERALISMO: UMA NOVA RACIONALIDADE

3.1 NEOLIBERALISMO E AS DIMENSÕES DE UMA NOVA RACIONALIDADE NA EDUCAÇÃO

Há décadas que a educação é tensionada pelas políticas neoliberais, vista como área essencial ao desenvolvimento econômico e a formação humana para um modelo de sociedade capitalista com necessidade de consumidores e trabalhadores com competências e habilidades para lidar com as demandas do mercado. Nesta seção, procura-se discutir as concepções que constituem e fundamentam o neoliberalismo com intuito de compreender sua racionalidade e as implicações desta para a educação, com base nos trabalhos de Harvey (2014), Dardot e Laval (2016), Silva (1995), Burbules e Torres (2004).

Esses autores convergem quanto ao período de ascensão do neoliberalismo para além das questões econômicas e consideram que no século XX o neoliberalismo se institui nas sociedades como uma cultura com implicações no âmbito público e privado dos modos de vida dos sujeitos. Essa é a dimensão que se busca abordar. Para tanto, faz-se necessário adentrar nas questões conceituais do neoliberalismo, seu percurso histórico e seus mecanismos de atuação.

As definições apresentadas aqui são a base teórica e analítica desta tese e, por isso, é importante dizer a ideia de neoliberalismo na qual se está alicerçado

o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas as ações dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de

conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17).

É a ideia de neoliberalismo como uma racionalidade que organiza, define e estrutura o funcionamento das sociedades a partir da abstração de seu ideário. Para Dardot e Laval (2016, p. 17) trata-se de um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência”.

Esses autores citados acima colocam a doutrina da concorrência como principal mecanismo para a instituição do neoliberalismo como uma racionalidade que abrange toda a dimensão humana. Outro estudioso do neoliberalismo, David Harvey, o conceitua como:

uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem provido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2014, p. 12).

Harvey não usa o termo racionalidade recorrentemente, mas compreende que neoliberalismo se tornou um discurso hegemônico e não trata apenas da retirada do Estado: “passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2014, p. 13). Os princípios neoliberais assentam diretrizes que redirecionaram as relações sociais, o trabalho, a cidadania e impactam toda a ação humana, fazendo “funcionar” em todos os seus aspectos sobre as regras de mercado.

O discurso liberal cimenta as formas como podemos pensar a sociedade e, assim, nos condiciona a esse modo de ser sujeitos sociais. Para Silva (1995, p. 13) o que está em jogo é “uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”. O autor afirma que faz parte do projeto neoliberal e neoconservador a impossibilidade de pensar o econômico, o político e o social fora do arranjo social capitalista.

Essa reelaboração visa suprimir visões alternativas e contrapostas ao projeto neoliberal e, dessa maneira, princípios de justiça social e igualdade de condições são substituídas pelas ideias de eficiência e produtividade, sempre alicerçadas por uma suposta modernidade (SILVA, 1995).

Lógica normativa global é o termo usado por Dardot e Laval (2016) para ampliar o conceito de neoliberalismo, indo além da compreensão de que está se tratando de uma política econômica que é inspirada em uma ideologia que se identifica com o mercado. Na obra “a nova razão do mundo”, os autores, argumentam, face a estratégia neoliberal, a nova lógica normativa global, “a produção de certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver e certas subjetividades”. Em síntese, o neoliberalismo produz uma “forma de existência” que induz determinados comportamentos em relação aos outros e a nós mesmos (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 16).

Essa lógica normativa global fixa a norma da competição generalizada e rege as relações sociais com as regras de mercado. Com isso, produz indivíduos que se comportam como uma empresa, pois, vivenciam a transformação da sociedade em seus aspectos políticos, econômicos e sociais sob a égide da modernização.

A expressão *lógica normativa global* em suas diferentes variáveis pode ser entendida como modo operacionalizante do neoliberalismo. Essas variáveis são diferentes dimensões das formas neoliberais de se constituírem como discurso hegemônico, identificadas por Dardot e Laval (2016), pelas suas características de individualização das relações sociais – dimensão social –, o acelerado crescimento do capitalismo globalizado – dimensão econômica –, conquista do poder pelas forças neoliberais – dimensão política – e o surgimento de um novo sujeito – dimensão subjetiva.

Nesse sentido, a lógica normativa global é uma racionalidade neoliberal que institui uma *nova razão do mundo*, a qual estrutura e organiza a sociedade a partir da congruência das dimensões social, econômica, política e subjetiva. O aspecto global, segundo Dardot e Laval (2016, p. 16) deve ser entendido em dois sentidos: o primeiro é que vale para o mundo todo “mundial” e o segundo “tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana”.

O neoliberalismo se tornou uma racionalidade dominante em todas as esferas sociais e que é capaz de ordenar e generalizar sua retórica por meio de um “conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 384)”. A doutrina político-econômica neoliberal nem sempre foi hegemônica, o que transformou o neoliberalismo em uma racionalidade prevalecente foi a instituição de um sistema

de normas que operou com supremacia na esfera pública e com estratégias de subjetivação na produção de novos sujeitos, com base nas relações contratuais de mercado.

A expansão do neoliberalismo se deu graças à capacidade de seus idealizadores de se articularem e transferirem suas convicções para a regulação do sistema político, econômico e social, assim

nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora ao tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2014, p. 15).

Os valores de dignidade e liberdade individual permearam o discurso neoliberal de forma a promovê-lo em diferentes grupos e em diferentes lugares. A motivação por liberdade, por direito de escolha, veio de movimentos estudantis, populações ameaçadas pelo fascismo e por ditaduras. Desse modo, os ideais do neoliberalismo tiveram adesão e foram proclamados de forma abrangente no cenário mundial.

Não há uma resposta única para a expansão do neoliberalismo, foi diferente e por vezes complexa em alguns países, em meio a uma crise de acumulação na década de 1970, “fortes influências ideológicas circularam nas corporações, nos meios de comunicação e nas numerosas instituições que constituem a sociedade civil (...) construíram um banco de ideias apoiadas e financiadas por corporações (HARVEY, 2014, p. 49)”, fortificando o regime neoliberal a ponto de vê-lo como única maneira de regular a ordem social.

Atribui-se a Reagan e Thatcher²⁸ a consolidação de políticas neoliberais por meio de reformas estruturais no setor econômico, político e social, em seus governos, nas quais, o estado de bem-estar social foi substituído pela liberalização do mercado e a privatização. Os pensadores Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises e, posteriormente, Milton Friedman, produziram o arcabouço do projeto neoliberal que só foi considerado um pensamento político econômico relevante nas décadas de 1960 e 1970.

²⁸ Margaret Hilda Thatcher foi Primeira-Ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e Ronald Wilson Reagan foi presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989.

Logo após esse período, o FMI e o Banco Mundial mudaram rapidamente seus padrões de política e em pouco tempo “a doutrina liberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão. Porém, mais tarde, dominaram boa parte da Europa e do mundo (HARVEY, 2014, p. 130)”.

Para Dardot e Laval (2016) o Colóquio Walter Lippmann realizado em Paris no ano de 1938 pelo Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, antecessor da Unesco, é o marco do nascimento do neoliberalismo. Participaram do evento importantes nomes da política neoliberal: Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Wilhelm Röpke e Alexander Von Rüstow e foi nesse evento a criação de uma espécie de rede internacional a favor do neoliberalismo que se difunde internacionalmente e se consolida de tal modo que até hoje temos seus efeitos: o Fórum Econômico de Davos, que decorre dessa organização.

Outro ponto destacado pelos autores é que durante o Colóquio divergências intelectuais foram superadas em favor de um intervencionismo liberal. O objetivo foi reunir diferentes correntes do pensamento liberal, novo liberalismo e neoliberalismo para conter políticas sociais de Estado e à “escalada do coletivismo”.

A redefinição do liberalismo, ainda sobre a perspectiva de Dardot e Laval (2016), impulsionou financeiramente faculdades e centros acadêmicos a propagar a doutrina pelo mundo todo. Os princípios do neoliberalismo que se evidenciaram durante e a partir do Colóquio foram os de Walter Lippmann e ele argumenta a favor de uma nova função para o Estado “usar todos os seus poderes para regular o ciclo de negócios (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 74)”. Suas premissas problematizaram a doutrina liberal e o *laissez-faire*, denunciando a impossibilidade de liberdades sem a intervenção governamental. Repensar a intervenção do estado liberal é ponto principal e no seu entendimento o neoliberalismo tem o papel de redirecionar o intervencionismo e induzir uma mudança não só econômica e política, mas, também, de comportamento da sociedade e dos indivíduos.

A perspectiva de Lippemmann reabilita o pensamento liberal em relação ao papel do Estado, desloca sua posição secundária para uma função fundamental na regulação econômica em prol de regras que aperfeiçoam e garantem a concorrência. No âmbito da vida privada esse também deve ser o preceito a ser seguido.

Assim, a finalidade de uma nova política liberal, o neoliberalismo, deveria ser a de inaugurar uma nova normativa de governo, na qual a mudança precisa abarcar a

sociedade como um todo. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 91) “essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino”.

Políticas de adaptação a movimentos econômicos são essenciais para o êxito do neoliberalismo, por isso, pautaram a agenda que visava a difusão desse ideário. Adaptação se tornou a expressão recorrente para a nova estrutura econômica e social que pretendiam instituir. Era necessário que as pessoas possuíssem aptidão à adaptação, seus pensamentos e modos de vida deveriam estar em harmonia e contribuir com a nova conjuntura.

Para garantir à adaptação ao modelo de competição, Lippemann indicou reformas sociais, principalmente na educação. Desse modo, seria possível preparar as massas para as novas funções na economia política que estava se constituindo. A função principal da educação residia na formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis à nova ordem, às novas mudanças de empregos e cargos e às novas técnicas afim de possuir habilidades suficientes para pôr em funcionamento e atuar na lógica da concorrência generalizada.

Dardot e Laval (2016) apontam o ordoliberalismo como uma corrente alemã do neoliberalismo com objetivo de instituir uma ordem – ordo – econômica capaz de regular a ordem da concorrência. Essa teoria nasceu em oposição ao nazismo com uma concepção de transformação social. Os intelectuais defendiam que a ordem liberal não era “natural”, pois dependia de um Estado de direito, de ações políticas e das instituições jurídicas.

Essa ordem visava uma organização econômica na qual a legislação funcionasse a favor da concorrência e da soberania do consumidor. Ordoliberalismo atua por meio de duas vertentes: a superioridade da economia de mercado como forma de funcionamento da sociedade e a liberdade individual. Dardot e Laval (2016) classificam essa ordem como superior a todas as outras pelo fato de sua essência ser a concorrência que define o mercado e não mais a troca do liberalismo clássico.

Os ordoliberais defendem uma política de intervenção para garantir as condições de existência do mercado. Nesse contexto, o Estado tem o papel fundamental de proteger essa conjuntura e garantir essa ordem, vista como um direito fundamental. A política de sociedade do ordoliberalismo compreende que a mentalidade, como todas as outras dimensões do ser humano, são partes fundamentais ao funcionamento da economia de mercado.

Nesse sentido, a concorrência é a lei das relações sociais. O propósito dessa doutrina é fazer com que os indivíduos se percebam como microempresas, estabeleçam uma ordem concorrencial em suas ações e, assim, coloquem em movimento a ordem concorrencial.

Para o ordoliberalismo o modelo de sociedade deve ser radicalmente transformado, pois seus fundamentos criam uma interrelação entre os valores dos indivíduos e do mercado com um forte apelo ao espírito de empresa, a responsabilização individual e a ética da competição. Os principais legados do ordoliberalismo para o neoliberalismo contemporâneo são a promoção da lei da concorrência como uma ordem política e a inclusão da sociedade como mecanismo para o funcionamento dessa ordem política e seus preceitos. Em síntese: o ordoliberalismo promoveu a universalização da lógica da empresa para o modo de vida individual e em sociedade.

O início do empreendedorismo e de uma nova concepção de mercado são contribuições da doutrina liberal austro-americana, que é representada pelos teóricos Ludwig von Mises e Friedrich Hayek. As estratégias para a criação de situações de mercado e produção do sujeito empresarial têm raízes nessa corrente de reconfiguração do liberalismo.

O indivíduo empreendedor é aquele que subjetivou o espírito empresarial em todas as suas ações, aprendeu a tirar vantagem e lucro em oportunidades distintas e vive permanentemente em um processo de concorrência e, desse modo, “faz rodar” a perspectiva do empreendedorismo com vistas a alcançar todas as dimensões da vida humana.

Esse movimento contribui para uma nova concepção de mercado, modifica e produz sujeitos empreendedores, em um fluxo recíproco de transformação. O mercado “é um processo regulado que utiliza motivações psicológicas e competências específicas” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 139).

Nessa concepção, o mercado é também um meio de educar os indivíduos, de torná-los capazes de autodisciplinarem e de conduzirem a si mesmos como sujeito econômico. A ênfase está na capacidade da ação humana de estabelecer objetivos e aprender a empreender, segundo as normas da concorrência. Ou seja, compreender as estratégias e procedimentos para obter sucesso pessoal, profissional e financeiro e fazer uso eficaz desse conhecimento: “o mercado é um processo de formação em si” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 145).

A educação nessa perspectiva, ou um certo tipo de conhecimento, proporciona a capacidade de escolher e decidir de forma mais favorável nas condições do mercado e, ainda, essa habilidade pode ser útil na superação do indivíduo em situações de concorrência. Descobrir e possuir informações que levem à oportunidade de lucro são atribuições do empreendedor, por isso conhecimentos individuais são importantes, pois, poderão maximizar suas vantagens.

Obter uma informação ou saber como possuí-la proporciona ao sujeito empreendedor melhores escolhas e, nessa lógica, o empreendedorismo concentra-se na busca da melhor oportunidade comercial. Esse processo educa pelas regras do mercado e assim transforma todos em empreendedores.

A necessidade de aprender a empreender torna-se um fator fundamental para a subjetivação dos princípios do mercado e da concorrência. Para os liberais, “a cultura da empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 150). O mercado é o espaço da prática desse conhecimento em que se exercita as capacidades empreendedoras por meio de atitudes curiosas, inovadoras e audaciosas, rompendo com métodos tradicionais por meio de estratégias e procedimentos que estabeleçam modos diferentes de organização e funcionamento, sempre a serviço da livre concorrência e das melhores oportunidades.

Passado muito tempo da origem dessa doutrina – liberal austro-americana – e de sua contribuição na constituição do neoliberalismo, ainda se percebe sua influência, especialmente em organismos internacionais como a OCDE. A concepção de indivíduo empreendedor é fortemente estimulada por essa organização que possuiu representatividade nos sistemas educacionais de vários países e faz uso de seu prestígio no campo econômico para atuar a favor da formação de sujeitos empreendedores. Segundo o professor Gabriel Grabowski (2020), a OCDE tem atuado como um ministério da educação de todos os países.

O neoliberalismo foi além de uma reconfiguração do liberalismo tradicional e da crítica ao estado de bem-estar social, ele instituiu uma nova racionalidade “uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 193). Para os autores, esse processo de “a grande virada” não surgiu de repente, ela foi produzida por uma *luta ideológica* contra o Estado e o seu conjunto de políticas sociais. Outros dois pontos que contribuíram nesse processo foram a

mudança de comportamento dos indivíduos através da subjetivação dos valores do mercado e as estratégias de disciplina para que os sujeitos vivam em função dos princípios da concorrência.

O ideário neoliberal se constitui como a única alternativa para as crises econômicas que se estabeleceram em vários países do Norte e do Sul. A nova norma contou com amplo apoio do Banco Mundial, OCDE e do Fundo Monetário Internacional para se consolidar e levar a todos os cantos sua missão de mudar radicalmente seus preceitos e aderir à nova racionalidade governamental. Para isso, condicionaram ajuda e empréstimos a países mais pobres à anuência de recomendações como reformas para diminuição com gastos de cunho social, privatizações e instituição da lógica empresarial ao setor público.

A imprensa, centros acadêmicos de prestígio internacional, seguidores do conservadorismo, críticos do Estado e defensores do livre mercado também fizeram parte do movimento definido como “A grande virada”. Esse conjunto de atores produziu a hegemonia da racionalidade neoliberal, aproveitando-se de momentos de crise do capitalismo fordista.

O principal artifício usado para o êxito dessa ideologia foi a retórica em relação ao Estado, considerado ineficiente, injusto, burocrático e com altos custos. Políticas sociais de bem-estar foram responsabilizadas pela improdutividade dos sujeitos e pela manutenção da pobreza, pois, acreditavam que era financiada pelo Estado e não induzia os indivíduos à busca por melhoria de sua condição social.

Os Estados governados por seguidores dessa concepção, para manterem acordos financeiros e resolver problemas econômicos, adaptaram-se à nova racionalidade e à globalização. Além de governar seguindo esses princípios, os Estados auxiliaram a construir essa ordem a qual submeteu-os a variadas restrições. Nesse cenário, o Estado se reconfigurou e teve (tem) um papel-chave, pois

constitui a entidade política, o corpo político, mais capaz de orquestrar arranjos institucionais e manipular as forças moleculares de acumulação do capital para preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajoso para os interesses capitalistas dominantes que trabalham nesse âmbito (HARVEY, 2004, p. 111).

As crises mundiais do capitalismo fortaleceram o neoliberalismo e articuladas as regulações de Estado e de organismos multilaterais como FMI, Banco Mundial e OMC e OCDE promoveram o aumento das desigualdades e um comércio injusto entre

países ricos e países pobres com larga vantagem para os primeiros. As ações do Estado são essenciais para a manutenção do desenvolvimento capitalista. Seu papel de “facilitador” propicia a acumulação do capital por meio de mercados competitivos de livre funcionamento, o individualismo e as estruturas legais garantidas pelo seu poder.

A visão do neoliberalismo como de um Estado fraco só é válida para a minimização de uma rede de seguridade social. No âmbito econômico o Estado age em favor de negócios, corporações e interesses específicos e segundo Harvey (2014, p. 88): “tem havido uma radical reconfiguração das instituições e práticas do estado”. Essa radicalidade tem implicações para a democracia, pois é sempre vista com desconfiança pelos neoliberais pelo fato de ser um regime em que a maioria tem poder de decisão, o que pode pôr em risco as liberdades e os direitos individuais.

A reorganização do capitalismo, com base na concorrência generalizada, configura-se como uma “nova ordenação das atividades econômicas, das relações sociais, dos comportamentos e das subjetividades” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 202). O Estado junto com as organizações econômicas internacionais exerce a função de expandir o novo regime de funcionamento da política neoliberal para todas as dimensões da existência humana. E isso faz com que os sujeitos passem ou devam passar, a pensar e viver segundo essa nova normativa, a tal ponto que naturalizem a conduta fundamentada na nova racionalidade.

Assim, os Estados, junto aos grupos poderosos, introduziram e generalizaram a lógica da concorrência e de funcionamento da sociedade aos moldes de uma empresa. Os mercados não agiram sozinhos. Nesse sentido, a concepção de que o neoliberalismo se fundamenta pela retirada do Estado é uma análise superficial de sua capacidade de atuação: “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e subjetividades, ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 21).

Além disso, os autores argumentam que o neoliberalismo não tem a intenção de criar apenas outro regime de acumulação, mas um novo conjunto de regras e, a partir dele, *outra* sociedade. É nesse ponto que está sua originalidade. Nas palavras dos teóricos:

a razão econômica aplicada a todas as esferas da ação privada e pública permite eliminar as linhas de separação entre política, sociedade e economia. Sendo global, deve estar na base de todas as decisões individuais, permite a inteligibilidade de todos os comportamentos e deve ser a única a legitimar e estruturar a ação do Estado (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 214).

Nos dispositivos de expansão do neoliberalismo, a concorrência se torna um princípio fundamental em todos os domínios da existência. A competitividade é a norma que rege a *outra* sociedade por meio de uma racionalidade de mercado e a generalização da forma-empresa (DARDOT E LAVAL, 2016).

As premissas teóricas do neoliberalismo são o favorecimento dos direitos individuais à propriedade privada e a regulamentação de mercados de livre funcionamento. Mas, a compreensão que tratamos aqui, fundamentada em Dardot e Laval, é a de que o neoliberalismo é uma racionalidade, um sistema de normas que gerenciam as práticas e políticas no modelo gerencial. Não se restringe à esfera mercantil e financeira “estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estreitas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação da concorrência sistemática entre os indivíduos (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 30).

A construção de uma nova sociedade passa pela construção de novos sujeitos. É preciso que os indivíduos interiorizem essa racionalidade e a coloquem em funcionamento em todas as esferas de suas vidas. Nesse sentido, o que passa a determinar as ações é a lógica da concorrência.

A base teórica deste trabalho, embasada nos autores citados, defende a concepção de que o neoliberalismo não trata apenas do tipo de atuação e limites do governo político e do mercado, para Dardot e Laval (2016, p. 34):

considerado uma *racionalidade* governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade.

Essa racionalidade fundamenta-se nos princípios da concorrência, do empreendedorismo, da flexibilidade, da diluição do direito público em favor do direito privado e a mercadorização de tudo. São esses os elementos que operacionalizam o projeto neoliberal, fazendo com que Estado e indivíduos “funcionem” a partir de sua lógica.

A ideia de cidadão-consumidor, amplamente defendida pelo projeto neoliberal, carrega em si os princípios mencionados acima. A responsabilidade individual é

intensificada e atribuem-se os fracassos pessoais às falhas individuais. Cada um deve ser responsável pela sua produtividade enquanto indivíduo e enquanto consumidor.

Nesse sentido, a educação entra como um investimento pessoal, especialmente à formação profissional, pois, coloca o sujeito em um patamar diferenciado nos processos de concorrência que enfrentará ao longo de sua vida. Saber agir de forma competente em situações de concorrência, que ocorrerão com muita frequência, pois, segundo o neoliberalismo, a concorrência é a mola propulsora da *nova* sociedade de mercado, é sinônimo de saber escolher, de fazer uso adequado da liberdade de escolha. Além disso, é necessário creditar à liberdade de escolha, o poder de maximizar interesses pessoais e agregar capital cultural.

Para isso, o Estado deve agir a favor do capitalismo, pois, segundo seus partidários, só esse sistema tem condições de proteger a liberdade de escolha em todas as esferas. Na prática, o estado deve “introduzir dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, “protagonistas de suas escolhas”, “arrojados” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 224).

Trata-se de mobilizar os sujeitos para a competitividade, persuadi-los a se conduzirem em busca do melhor desempenho em suas escolhas e ações. Transformar objetivos pessoais em meios de aumento da produtividade individual e condicioná-los a viver em constante adequação com às novas demandas, especialmente as do mercado de trabalho.

Desse modo, não há necessidade de um Estado promotor de políticas sociais com objetivo de garantir direitos universais como saúde e educação, a responsabilidade de ter acesso a esses serviços passa a ser individual. “A nova lógica vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito de sua contribuição e seu custo na competição mundial” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 284). Cada pessoa deve se capacitar para realizar as melhores escolhas e, assim, conquistar seu bem-estar conforme investiu e trabalhou para tal merecimento. O resultado de suas conquistas, ou não, é de sua responsabilidade.

De acordo com Dardot e Laval (2016) a razão neoliberal é composta por quatro características: a primeira contrapõe o liberalismo tradicional sobre a atuação do mercado como um evento natural. Ao contrário dessa ideia, o neoliberalismo necessita da intervenção do Estado e de um sistema de direito jurídico específico para se manter em movimento e foi por esses meios que adquiriu legitimidade.

A segunda característica desloca a ordem de mercado da troca para a da concorrência e, também, o papel do Estado que deve ser regulador, garantindo, assim, uma ordem a favor da concorrência. A terceira propriedade é que o Estado também passa a operar na lógica da concorrência e submetido às demandas neoliberais passa a atuar como uma empresa. “Resulta dessa primazia absoluta do direito privado um esvaziamento progressivo de todas as categorias do direito público” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 378).

Por fim, a quarta característica diz respeito a universalização da ordem da concorrência e seus efeitos no modo de vida dos indivíduos. A subjetivação do modelo de empresa para a forma como os sujeitos conduzem a si mesmos é também atribuição do Estado empreendedor: instituir a conduta empreendedora e promover o sujeito-empresa.

A instituição do neoliberalismo como uma racionalidade dominante foi, resumidamente, produzida da seguinte forma:

da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa, essas são as etapas pelas quais se realiza a extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana e que fazem da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 379).

Na racionalidade neoliberal temos como primazia o direito privado em detrimento ao direito público, a produtividade e o empreendedorismo como valores essenciais, a promoção do cidadão-consumidor e as novas formas de gestão do espaço público e de si mesmo. Mesmo que de forma breve, a conceitualização teórica das diretrizes elementares do neoliberalismo auxiliam na discussão e compreensão de como esses princípios são interpostos ao campo educacional.

Dimensões da racionalidade neoliberal na educação

Não é de agora que a educação é parte fundamental do projeto neoliberal. No ano 1995 um exemplo dessa atuação foi analisado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva no artigo “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”, capítulo um do livro *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*.

Nesse texto é problematizado a distribuição, em escolas públicas de São Paulo, de uma cartilha do Instituto Liberal, em forma de gibi com os personagens da Turma da Mônica, que ensinam por meio de uma história em quadrinhos os fundamentos do liberalismo. Silva (1995) diz que a cartilha atribui ao Estado todos os problemas sociais e econômicos do país e enfatiza as virtudes do setor privado como caminho para a solução de todos os males que afligem a política e a sociedade.

Além disso, o autor denuncia o papel estratégico da educação formal no projeto de intervenção neoliberal e seus mecanismos de “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o trabalho (SILVA, 1995, p. 12)”. Nesse contexto, dois aspectos são evidentes: a preparação para a competitividade do mercado e a transferência dos valores que proclamam a doutrina neoliberal.

Ainda sobre a análise da cartilha, Silva (1995) destaca o uso dos meios de comunicação de massa para difusão e defesa da hegemonia do neoliberalismo. Desse modo, as escolas além de alvo do mercado também fortalecem a transmissão da doutrina neoliberal. Por esse motivo o gibi foi distribuído gratuitamente e teve patrocínio de grandes empresas e redes bancárias. O que estava em jogo era disputa pela conquista de espaços e expansão do discurso neoliberal, tendo a educação como um campo estratégico de atuação.

Percebe-se que as redefinições do papel do Estado e da educação são pautas antigas para o estabelecimento da norma neoliberal. Começa-se pela deterioração de tudo que é público, a substituição de visões como igualdade e justiça social por produtividade, empreendedorismo e eficiência e, por fim, a perspectiva de sujeito-consumidor ganha notoriedade na alçada neoliberal para a formação dos indivíduos.

A reconfiguração do Estado e do sistema educacional transforma os problemas enfrentados pelas instituições de ensino, que são decorrentes da falta de investimentos na área, em problemas de gestão, que para serem resolvidos devem se espelhar nas técnicas de gestão e administração do setor privado. Uma falsa neutralidade técnica é empregada como solução para problemas do campo político.

Argumentos como falta de produtividade dos profissionais da educação, má gestão, currículo rígido e obsoleto e metodologias inadequadas são usados como defesa da “modernização” do sistema escolar como um todo. É nesse espaço que as soluções de cunho neoliberal se potencializam.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente ineridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui a educação (FREITAS, 2018, p. 31).

A estratégia neoliberal não visa apenas orientar a educação para as necessidades do mercado de trabalho e organizá-las segundo as regras do mercado, mas tem como projeto reformar seus princípios em direção ao pensamento neoliberal. Toda a estrutura interna e externa ao espaço educativo deve encaminhar para o que denominam de modernização e a partir dessa premissa são inauguradas novas metodologias, novos currículos, novas formas de organização de participação, de avaliação, entre outras que compõem o conjunto da inovação e da qualidade no sentido neoliberal de ser.

O esvaziamento da educação como direito social é permeado por conceitos, ideias e princípios que deslocam todos os outros conceitos ideias e princípios. Esse esvaziamento da educação como direito social ocupa o lugar do que foi historicamente construído para formação de cidadãos para mediar o processo de formação do sujeito-empresarial. Com isso, a solução neoliberal “tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social” (SILVA, 1995, p. 21).

Nas palavras de Freitas (2018, p. 28) “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador”. Esse é um dos elementos que, associados ao pensamento hegemônico da escola funcionar como uma empresa e instituir a concorrência, o aumento do desempenho, a padronização e o controle formam o conjunto de ideais reformistas alinhados às agências internacionais como a OCDE e o Banco Mundial.

A discussão sobre as dimensões da racionalidade neoliberal na educação não se encerra aqui. Na sequência do texto, são apresentados mais elementos para endossar a perspectiva teórica defendida nesta tese.

3.2 REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL VIA POLÍTICAS GERENCIALISTAS

Há uma certa ideia de escola e um novo modelo de educação que os reformadores deixam transparecer quando produzem medidas e reformas que evidenciam diagnósticos de crise? Qual ideia de escola quer imprimir a reforma? Inspirada em Laval (2004, p. 10), a reflexão em relação a esse questionamento é o fio condutor desta seção.

As razões para a reforma do Ensino Médio foram apresentadas pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho ao Presidente da República Michel Temer, em 15 de setembro de 2016, no documento Exposição de Motivos N°00084/2016. Os principais argumentos são os seguintes: os resultados previstos para os últimos anos não foram atingidos; o currículo atual é extenso, superficial e fragmentado e não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI; muitos jovens estão fora da escola e os que fazem parte não tem bom desempenho sendo que 41% tem péssimo desempenho segundo o INEP; os resultados no SAEB estão em queda, aumentou a oferta, mas não a qualidade do ensino, o IDEB está estagnado e deve alcançar progressivamente o índice recomendado pela OCDE; apenas 25% alcançaram proficiência em Português e Matemática; os indicadores negativos estão associados a um modelo de currículo prejudicial por ser composto de treze disciplinas obrigatórias que não estão alinhadas ao mundo do trabalho; é urgente investir na educação para garantir uma população economicamente ativa para impulsionar o desenvolvimento econômico.

O novo modelo de Ensino Médio está alinhado às recomendações do Banco Mundial e da Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância – e tem como principal determinação a flexibilização por meio dos itinerários formativos (MEC, 2016). Pelos argumentos do ministro fica visível a perspectiva da reforma: associar a qualificação do Ensino Médio aos indicadores e às demandas do mercado econômico. Essa é uma tendência que tem sido debatida no campo das políticas educacionais. Na sequência, discute-se esse assunto.

A ideia de reformar o sistema público educacional, tornando-o mais eficiente e com melhores resultados, tem sido pauta recorrente na formulação de políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil, intensificando-se no período pós-golpe de 2016.

Estamos vivenciando uma transferência de esferas de poder. O Estado se reestruturou após a crise do Bem-Estar Social, associando-se à racionalidade neoliberal. De acordo com Hypolito (2008), “Houve uma reconfiguração do poder de estado e reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas”, estabeleceram-se novas relações políticas, culturais e econômicas com implicações para o cenário educacional.

Diferente dos países europeus e da América do Norte, a América Latina não vivenciou o Estado de Bem-Estar Social em sua totalidade, Segundo Hypolito (2008, p. 67) “no Brasil houve uma construção social do estado que se aproxima muito do que se chama Estado Providência”. Direitos trabalhistas e algumas políticas sociais se estabeleceram, mas não de forma ampla e nem definitiva.

Jinkings (2016), ao analisar o Golpe político de 2016, afirma que a nossa Carta Magna não é perfeita e vem se modificando ao longo dos anos de forma retrógrada. Mesmo assim, acredita que foi mais “uma tentativa negociada de se construir um Estado de bem-estar ao Sul do mundo” (JINKINGS, 2016, p. 13).

Independente da intensidade que projetos sociais e trabalhistas mantidos pelo Estado se estabeleceram em diferentes países, queremos discutir aqui o discurso que se constituiu em torno desses projetos, pois, é esse um dos principais argumentos da racionalidade neoliberal.

Desde os anos 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. O *management*²⁹ apresenta-se como modo de gestão “genérico”, válido para todos os domínios, como uma atividade puramente instrumental e formal, transponível para todo o setor público. Essa mutação empresarial não visa apenas aumentar a eficácia e reduzir os gastos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 274).

A desestruturação do *welfarismo* se justificou por intermédio de discursos que enfatizavam a ineficiência dos governos e o alto custo de políticas sociais. A educação ao compor esse cenário regido por regras de livre troca aos serviços, competitividade e empreendedorismo, consolida processos de privatização e mercantilização dos serviços educacionais. Esse é um processo dinâmico, global, fluído e em constante

²⁹ Termo inglês traduzido como gerência ou gerencialismo, conceituado na sequência deste texto

movimento, com distintos graus de permeabilidade, em diferentes países (MORAES, 2017).

Morrow e Torres (2004) atribuem à globalização contemporânea as alterações da relação entre educação e Estado. Embora o discurso neoliberal recomende a minimização do papel do Estado, esse tem se mantido articulado com os interesses e a representação “de grupo e classes que se beneficiam ou sofrem com os processos de modernização e formação de políticas públicas” (MORROW E TORRES, 2004, p. 28). Esse fato desloca a centralidade de atuação do Estado, mas não retira sua participação.

Segundo os autores supracitados, um dos efeitos cruciais da globalização neoliberal são os processos de privatização e mercantilização da educação, que foram racionalizados a partir dos imperativos da globalização (MORROW e TORRES, 2004). Outra implicação, como apontam Morrow e Torres, é a importação do modelo de produção flexível para a educação. Esses impactos, sustentados pela globalização, fortaleceram os mecanismos neoliberais de convocação às reformas do sistema público educacional.

A transformação estrutural tem base e vínculo em concepções produtivas capitalistas e neoliberais. Com a descentralização do controle administrativo e político houve uma ascensão dos modelos de gestão do setor privado para a administração pública, o que está sendo chamado pelos pesquisadores de gerencialismo ou nova gestão pública. Ambos se constituem como uma tecnologia para a organização institucional, baseados em um estilo de gestão empresarial, que visa modernizar os serviços públicos. O foco em administração e política da forma tradicional de gerir o sistema público passa para a ênfase em modelos eficientes de gestão (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004).

Newman e Clarke (2012, p. 354) se utilizam do conceito de gerencialismo para pensar a reforma do Estado “um elemento-chave desta lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reforma”. Alertam para a tendência de universalizar o fenômeno da nova gestão pública, pois seus estudos tratam dos acontecimentos no Reino Unido e embora reconheçam que o gerencialismo tornou-se um modelo global para as reformas, ressaltam que os processos de globalização e gerencialização não podem ser interpretados como uniformes ou universais.

Estado gerencial foi o termo elaborado por Newman e Clarke para relacionar o gerencialismo como ideologia e a gerencialização como processos de transformações

que serviram de base para o redesenho do Estado após a crise do Bem-Estar Social. Assim, *estado gerencial* pode ser entendido como o aparecimento de uma remodelada forma de Estado que estabelece a dispersão de seu poder entre organizações de base gerencialista. No estado gerencial se configuram estratégias flexíveis e *liberdade para gerenciar*, ambas situadas em um campo competitivo sempre sujeitas às normas de desempenho, controles fiscais e a sistemas de auditoria e avaliação (NEWMAN e CLARK, 2012).

A ideologia do gerencialismo é traduzida em valores transportados do setor privado para o público, pensar e trabalhar as instituições públicas como se fossem empresas privadas. A introdução dessa lógica como ferramenta de reforma teve como objetivo modernizar o setor público por meio do ensino de práticas inovadoras, baseadas em negócios e eficazes para problemas “erroneamente” tratados pela burocracia profissional do Estado.

O conceito de gerencialismo é definido por Newman e Clarke a partir de uma tríade de concepções: *ideologia*, que valida o direito a gerir e buscar maior eficiência; *estrutura calculista*, que estimula metas e estratégias e uma *série de discursos superpostos* que articulam modos e objetos a serem geridos (NEWMAN e CLARK, 2012). De forma resumida, o conceito de gerencialização pode ser apontado como “um processo de criação de formas de gerir e tipos de gestores” (NEWMAN e CLARK, 2012, p. 359). O objetivo da gerencialização é incorporar as estruturas calculistas do gerencialismo como forma de conhecimento e modo de governo.

Uma das principais diretrizes do gerencialismo é tratar diferentes áreas de forma genérica. Tanto para o sistema público de educação como para o de saúde ou qualquer outro. As normas e métodos de gestão são os mesmos, pois as especificidades de cada campo são invisíveis. Os modos de gerenciamento são homogeneizados e os discursos a favor enaltecem sua aplicabilidade a todas as esferas da administração (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004).

O pesquisador de políticas educacionais Almerindo Afonso (2001) atenta para a compreensão da amplitude da *reforma do estado*, a qual não pode ser restrita às questões de modernização da administração do setor público. A partir de Gomes Canotilho, Afonso diz que a reforma significou uma mudança do paradigma burocrático para o paradigma administrativo-empresarial e que atualmente estamos na emergência do paradigma do Estado-regulador.

Ainda segundo o autor, há várias nomenclaturas adjetivas para nomear as várias dimensões e formas de atuação do Estado, a saber: Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor. Em sua opinião essas denominações são correntes na literatura e expressam as diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado.

Em relação à educação, o Estado-avaliador tem se consolidado por meio das avaliações externas, testes estandardizados e processos de padronização da organização e do currículo escolar, que são produzidos pelo “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (AFONSO, 2001, p. 26).

Com base nos argumentos de Gewirtz, Newman e Clarke (2012), os processos de instituição do estado gerencial implicaram a organização escolar em alguns países do Reino Unido e argumentando que transferir modelos do setor produtivos para a escola “resultam na penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de educação e um conseqüente distanciamento da ideia de escolarização como meio de reparar padrões estruturais de injustiça social” (GEWIRTZ, NEWMAN E CLARKE, 2012, p. 367).

Na opinião de Laval (2004) há um enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao capitalismo e limita sua expansão. Assim, não só as instituições econômicas, como todas as outras foram afetadas pelo neoliberalismo. Desse modo, a centralidade dos valores econômicos não deixa de afetar os sistemas educacionais. “O gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal” (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004), os mecanismos que instituem o gerencialismo como principal perspectiva de reforma da educação são modos de legitimar o neoliberalismo na gestão pública.

No âmbito educacional, a tendência está em gerenciar as escolas à maneira das empresas. Impõe-se a lógica do mercado na administração escolar seguindo os discursos imperativos de eficácia e produtividade, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. 11). Essa concepção mercantil da escola tem base na racionalidade neoliberal, novos princípios da ação pública são gerados e, nesse cenário, entram em cena elementos como a descentralização e a flexibilização dos sistemas de ensino.

O Estado como mantenedor permite que as regras do mercado atuem e, assim, desloca sua função a partir de “regras de gerenciamento dito “participativo”, conforme o esquema contratual entre níveis e tipos de administração e a generalização dos “parceiros” entre “atores” de todos os tipos” (LAVAL, 2004, p. 13).

Em outras palavras, a descentralização implica uma nova definição do papel do Estado na educação, sua função, e de forma geral se direciona a delegar atribuições e metas às redes de ensino e avaliar o desempenho dessas, segundo recenseamentos rígidos. É nesse processo que novos parceiros e atores se apresentam.

Para Ball (2013), serviços de responsabilidade do Estado estão sendo realizados dispersamente por vários atores e de várias formas. Desse modo, novas relações entre eles e o Estado acontecem, “embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformulados” (BALL, 2013, p. 178).

A mensuração do desempenho e alcance de metas passa a ter papel principal nas atividades escolares. É como se fosse uma empresa em que todos precisam prestar contas de seu trabalho, deixando na periferia o que não é avaliável, incluindo as decisões democráticas anteriormente conquistadas pelas instituições de ensino, a saber: o calendário, os planos de ensino, a participação da comunidade, os processos avaliativos e outras demandas cotidianas da escola.

Surgem novas configurações nas relações de trabalho em que todos são responsáveis pela melhoria do desempenho da escola e cada um deve se empenhar ao máximo para que essa tenha sucesso nas avaliações. Nesse caso estão envolvidos gestores, professores, alunos e pais, formando uma rede em prol de um indicador de qualidade. Isso não acontece da mesma forma em todas as instituições, pois há resistências e posicionamentos diferentes e também contrários a essa perspectiva gerencialista.

O que tem se afirmado é que o espaço escolar está sendo normatizado e regulado por políticas que buscam crescimento de índices, estabelecimento e cumprimento de metas, além de regulação mediante avaliações. É através de mecanismos que instituem normatizações e regras com base na administração empresarial que a mudança cultural nos serviços públicos foi denominada por Ball como performatividade.

“A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). A capacidade dos sujeitos de aumentarem sua produtividade, intensificando o trabalho e demonstrando suas potencialidades para a inovação e flexibilidade para atender os problemas e as demandas de contextos cada vez mais complexos e multifacetados, são componentes e efeitos da performatividade.

A cultura da performatividade resulta na constituição de parâmetros gerencialista de qualidade e produtividade que se alastram no setor público, quando esse é capturado pela lógica neoliberal. Os impactos da cultura performativa na esfera pública estão relacionados com o papel da performatividade no monitoramento das ações individuais e coletivas, “ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas práticas e subjetividades das instituições do setor público, e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116).

Discursos de responsabilidade, desempenho e resultados operam no sentido de fazer com que os indivíduos se tornem, por si só, cada vez mais produtivos e disciplinados para exercer julgamentos sobre sua capacidade de sempre fazer mais e melhor, “a performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós” (BALL, 2014, p. 67). A performatividade pode ser compreendida como uma tecnologia de regulação que trabalha a favor do Estado-avaliador, quando aplicamos a nós mesmos.

A política gerencialista e performativa traz novos elementos ao trabalho docente – outras perspectivas e atribuições –, tenciona e altera de alguma forma a relação do professor com seu trabalho, seu profissionalismo. Ball define profissionalismo como “uma categoria pré-reforma” e baseia-se, ao menos em parte, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho. Uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitários e interno (2005).

Além disso, o autor usa a expressão *profissional autêntico* para se referir aos profissionais “não reformados” e argumenta que a concepção de profissionalismo apresentada está chegando ao fim, pois os professores estão perdendo a autonomia e o poder de decisão quanto às questões relacionadas às suas práticas. Essa tendência tem raízes no gerencialismo, nas formas “modernas” de gestão da carreira profissional e da relação produtiva de trabalho que foi constituída “em um contexto

onde as carreiras organizacionais eram cada vez mais definidas em termos gerenciais em vez de profissionais” (NEWMAN e CLARK, 2012, p. 360).

Muda a relação *com* o trabalho e *no* trabalho. Os sujeitos envolvidos estão interpelados pela cultura da performatividade e suas ações são mensuráveis, o que implica a convivência em uma dimensão diferente “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo e coletivo” (BALL, 2002, p. 19).

Outro sintoma do direcionamento neoliberal da escola é a perspectiva flexível que assume. A formação dos sujeitos direciona-se à produção de competências e habilidades para trabalhadores *autorregulados*, substituindo valores como a obediência, disciplina e hierarquia. No lugar desses, entram a autonomia, iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo e fazer uso de tecnologias e, principalmente, estar disponível e capacitado para as novas demandas do mercado, em constante mutação.

Em função disso, o currículo também assume caráter flexível, tornando-se utilitarista. Algumas disciplinas são dispensáveis e outras essenciais, a lógica que as caracteriza desse modo é a da escolha profissional pensada a partir das ofertas do mercado de trabalho.

As atuais propostas de reestruturação educacional estão sendo desenhadas e ditadas por atores, anteriormente exógenos ao campo da educação, vinculados a instituições econômicas ou privadas com fins lucrativos e filantropos, que elaboram documentos e orientações nas quais acreditam conter as medidas necessárias para a qualificação da educação pública. “Doadores” externos, por meio do marketing, estão substituindo os processos e planejamento públicos racionais de políticas, assim alguns tipos de projeto e soluções tornam-se elementos importantes de determinadas políticas (MORROW e TORRES, 2004).

No contexto de influência da reforma do Ensino Médio, vários projetos serviram como modelo bem-sucedidos de gestão e desenvolvimento educacional, todos advindos do setor empresarial, disposto a doar soluções e constituir a “comunidade de formulação de políticas” (Ball, 2013). Esses projetos são apresentados de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Um dos propósitos do direcionamento gerencialista das políticas educacionais é atender um padrão global com ênfase nas áreas do conhecimento avaliadas em testes padronizados e referências para o cálculo dos indicadores educacionais. Os

demais objetivos estão na formação de sujeitos com determinadas habilidades e competências e na ampliação do mercado educacional.

[...] em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado com implicações para o processo de democratização (PERONI, 2017, p. 4).

A tênue fronteira entre público e privado trouxe para área da educação, novos e poderosos interlocutores. Há novas vozes no campo da produção e atuação das políticas, carregadas de um discurso salvacionista para os problemas não solucionados pelo Estado, baseado no modelo da nova gestão pública. No Brasil essas “vozes” formam movimentos e redes que estão discutindo junto com o MEC os rumos da educação no país.

Na educação, a perspectiva de inovação abriu caminho para a urgência das reformas. O modelo escolar tradicional, administrado pelo Estado, tem baixos índices e não responde mais demandas da chamada sociedade do conhecimento. Foi esse discurso em torno da ineficiência da esfera pública que produziu a necessidade de uma reestruturação do sistema e, dentro de uma perspectiva neoliberal, a educação passa a ser reconfigurada pela lógica do gerencialismo, baseado na eficácia, metas e mensuração de resultados.

A emergência das reformas educacionais

O distanciamento do Estado de suas funções de principal “provedor e fornecedor de bens e serviços educacionais” (AFONSO, 2001) reconstituiu seu papel e reconfigurou sua atuação nas políticas. O discurso modernizador produziu um caráter de urgência em reformar o sistema público, integrando o sistema educacional a esse contexto. “O que estão sendo vendidas são as necessidades de mudança, uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia” (BALL, 2013, p. 159).

Reformas na educação orientadas pelo novo modelo de gestão importam atributos do setor empresarial e movem-se por meio deles. Assim, entram em ação sistemas de métricas, monitoramento e avaliação. Outro argumento para a urgência da reforma, no caso do Ensino Médio, é apontado pelos dirigentes do MEC como a

“necessidade de destravar barreiras que impedem o crescimento econômico” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Em contraponto, Motta e Frigotto contextualizam a reforma do Ensino Médio no cenário político de retirada de direitos e afirmam que a urgência está relacionada a inviabilidade, produzida pela PEC nº55, de garantir a Educação Básica de qualidade. Além disso, na opinião dos autores, a reforma do médio “privatiza por dentro” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 366).

As políticas públicas para a educação no Brasil estão direcionadas a melhores resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –. Esses são alguns dos objetivos das reformas consideradas necessárias para a reestruturação do sistema de ensino. Para Laval,

as propostas atuais mais estereotipadas sobre a “reforma” não constituem mais uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto apenas pela preocupação gestonária de colmatagem imediata ou ainda objeto de um estranho culto da “inovação” por ela mesma, separada de toda a aposta política clara (LAVAL, 2003, p. 10).

Parece que é nesse sentido que a reforma do Ensino Médio foi gerada: em uma tentativa do governo de mostrar providências quanto aos resultados ruins dos indicadores educacionais dessa etapa. E, ao mesmo tempo, de trazer a ideia de modernização da organização através da flexibilização.

Para Motta e Frigotto (2017) as questões-chave da reforma do Ensino Médio são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular flexibilizando por áreas do conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 358). Percebe-se que os propósitos da reforma estão alinhados à linha gerencialista, enfatizando a inovação, produtividade e a modernidade.

Mesmo produzidas nesse contexto de melhoria da qualidade via melhoria de índices, é preciso atentar para as reformas, entendendo-as como uma reestruturação do sistema público de forma geral. Na educação, no atual momento histórico e político, exprimiu-se no chamado “Novo Ensino Médio”, já apresentado nesse projeto como espaço de disputas de projetos de sociedade em outros períodos históricos do país.

Sobre a relação da reestruturação do Estado com o estabelecimento da Lei 13.415/2015 que reforma o Ensino Médio, Moura e Filho, fazem uma importante reflexão:

a Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo (MOURA E FILHO, 2017, p. 111).

Entre as principais justificativas para a reforma do Ensino Médio estão os baixos índices nas avaliações externas. Os indicadores de qualidade da educação são aferidos nas avaliações em larga escala, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – Inep. O Saeb foi instituído com a função de

fornecer informações técnicas e gerenciais para a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da Educação Básica brasileira e apresentar um perfil dos resultados alcançados pelos estudantes nos processos de ensino e das condições de sua realização e, nesse contexto, estar subsidiando as reformas ou as novas políticas para a educação (TURA & PEREIRA, 2013, p. 116).

Esses resultados estão diretamente relacionados com as medidas que serão tomadas pelo Ministério da Educação, “nesse contexto o Saeb se destaca pelo que tem significado de legitimador dos discursos que orientam a produção das novas políticas curriculares para o ensino básico, ocorridas a partir dos anos de 1990” (TURA & PEREIRA, 2013, p. 117).

Os sistemas educacionais estão submetidos a avaliações externas, algumas de caráter internacional e outras de caráter nacional, estadual e até mesmo municipal. As mais destacadas são o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, a Prova Brasil, avaliação-base para o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e o SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. É importante destacar que o PISA é feito por um organismo internacional da área econômica, a OCDE, e o SAERS em sua última versão, no ano de 2016, foi produzido pelo CAED³⁰

³⁰ O CAED é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e

Os resultados dessas avaliações têm forte impacto na produção de políticas educacionais voltadas à melhoria, ou garantia, dos índices. No Brasil, tão logo são divulgados os dados, geralmente abaixo dos padrões, o governo lança algum tipo de política potencialmente capaz de resolver o problema, por exemplo, a reforma do Ensino Médio. Aliados a essa pauta estão as empresas e institutos muito disponíveis a “ofertar” seus planos salvacionistas para as escolas

não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (BALL, 2004, p. 1108).

As reformas educacionais nesse contexto visam ao aumento do desempenho de escolas, professores e estudantes e, conseqüentemente, dos indicadores. Os espaços escolares passam a vivenciar uma nova dinâmica: altera-se o currículo, as disciplinas, a carga horária, o planejamento, os objetivos; enfim, tudo que concerne à organização e administração da escola. Na maioria das situações, os professores e a comunidade escolar não são ouvidos e tampouco participam de discussões e decisões no que se refere “[...] à mudança, no que tange às instituições do setor público, rumo a um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral” (BALL, 2004, p. 1107).

O trabalho voltado à melhoria de indicadores, proposto pelas reformas educacionais, limitam e direcionam o trabalho docente para o cumprimento de metas, alinhado a uma perspectiva gerencialista. Para Ball, gerencialismo tem sido o “mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público [...] representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BALL, 2005, p. 544).

municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento dos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas, como os projetos SISLAME e SIMADE, com o objetivo de modernizar a gestão educacional. Oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. Informações disponíveis em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em: dez., 2020.

As ações do governo federal em busca da qualificação do sistema educacional brasileiro possuem parâmetros e orientações semelhantes às sugeridas por duas instituições econômicas internacionais: o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, que têm o Brasil como parceiro e, futuramente, possível membro.

Nas últimas décadas, esses organismos internacionais têm produzido uma série de documentos orientadores das políticas educacionais de países considerados em desenvolvimento. As recomendações visam “reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas [...]” (CÓSSIO, 2015, p. 632).

Essas instituições criam regras e normas que influenciam fortemente países que necessitam de benefícios econômicos passando, então, a regular a educação com a lógica do mercado. A área da educação é colocada como essencial ao desenvolvimento econômico e o professor desempenha papel fundamental na qualificação do ensino. Nesses documentos, há orientações de como os governos devem agir para garantir um bom desempenho dos professores, apresentando as funções essenciais a um profissional comprometido e sugere como devem ser os planos de carreira, formação inicial e continuada, avaliação e outras ações relativas à vida profissional dos educadores.

O estudo de Maués (2011) aponta semelhanças entre as orientações da OCDE e a reforma no Ensino Médio. A seguir, na citação abaixo, a autora fala da formação dos professores, inicial e continuada

[...] não há uma preocupação maior com os conhecimentos relativos a disciplinas da área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo (MAUÉS, 2011, p. 78).

Há, também, sugestões relacionadas ao perfil do que seria o “adequado” ao profissional que desempenha suas atividades na chamada sociedade do conhecimento. O professor e a escola têm suas atribuições multiplicadas para trabalhar com as inovações, pois deve, além do envolvimento com as demandas individuais da aprendizagem, realizar avaliação formativa e somativa, estar envolvido com as turmas multiculturais, aos conhecimentos transversais e às classes com alunos incluídos.

Na relação com a escola, o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa e saber utilizar tecnologias de informação e comunicação, além de participar da gestão e das tomadas de decisão, como, também, lidar com os pais e com a comunidade do entorno escolar para os estabelecimentos de parcerias e realização de ações (MAUÉS, 2011). Com as orientações para mudanças no trabalho docente e ampliação das atribuições para que possa cumprir seu papel, o professor precisa se adaptar às demandas da flexibilidade, qualificar e aumentar seu desempenho e sua performance.

As principais manifestações dessa onda reformista no campo educacional imprimem modelos de educação que introduzem suas ideias, “uma nova ordem escolar que tende a se impor tanto pelas reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes” (LAVAL, 2003, p. 11). As principais mudanças da reforma do Ensino Médio, especificadas no capítulo anterior, fazem parte de um conjunto de propostas inovadoras, flexíveis e de caráter gerencialista, que buscam reconfigurar o Ensino Médio nessa perspectiva.

Os elementos que compõem essa concepção e instauram novos modos de fazer educação tendem a colonizar o campo educacional a partir da ideia de “modernização” do serviço público. A colonização aqui é entendida como mecanismo de subjetivação da racionalidade neoliberal a partir da sobreposição de discursos, na lógica imperativa do lucro. É nessa direção que a escola ao ser interpelada pelos discursos reformistas adentra em uma nova ordem.

Trata-se de uma racionalidade extremamente pregnante e, na medida que tem poucos críticos e oponentes, ainda mais poderosa. Essa nova gestão pública, tão universalmente aceita, age de maneira muito mais eficaz do que qualquer discurso radical, enfraquecendo as resistências éticas e políticas dentro dos setores públicos e associativo. O fato é que com esse léxico, e com a racionalidade que ele contém, difunde-se uma concepção utilitarista do homem que não poupa nenhum campo de atividade (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 312).

Sobre esse processo de mudança das relações entre as diferentes esferas, pública e privada, Krawczyk e Ferretti afirmam que “vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do Ensino Médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública” (2017, p. 41). Argumentam, ainda, que essas alterações são justificadas por dados

indicadores quantitativos de fracassos escolares, fatos que ampliam as possibilidades de mercantilização da educação.

Os principais componentes da reforma do Ensino Médio que atuam na produção de uma racionalidade discursiva nos contextos da política são as heterarquias, novos atores na elaboração e execução da política, a flexibilização curricular, a aproximação com o setor produtivo e a centralidade das avaliações externas no contexto escolar. Todos esses princípios estão interligados e se consolidam quando organizados em redes. Os arranjos das redes de governança, suas formas de organização e atuação são abordados na próxima seção.

3.3 REDES DE GOVERNANÇA

Entender as redes de governança como um dispositivo influente e muitas vezes determinante na constituição das políticas educacionais é o objetivo desta parte da tese. Novas formas de governança, exercida por atores organizados em rede, tem sido uma tendência tanto nas reformas educacionais como também nos modos de gestão do setor público.

Para Ball (2014), a disseminação de soluções “privadas” e empreendedorismo social aos “problemas” da educação pública tem sido o foco das ações das redes de governança. São empresas, institutos e filantropos que articulam seus propósitos aos diversos contextos das políticas públicas. O autor afirma que a “política educacional está sendo feitas em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27) e que esse novo modo de fazer política exige dos pesquisadores novos métodos e novas percepções de compreensão. Faz-se necessário um olhar atento à articulação das redes globais, nacionais e locais que mobilizam a política em análise.

O conceito de redes políticas e seus modos de governança empregados neste estudo estão em acordo com o que Ball definiu como “um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em “concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 24). Em outro artigo o autor define as redes como “um tipo de tecido cognitivo que une e oferece

algumas durabilidades a essas distantes e fugazes formas de interação social” (BALL e OLMEDO, 2013).

As relações em redes são complexas, não podendo ser classificadas de forma geral, embora criar soluções, inovar em práticas e legitimar suas vozes sejam objetivos comuns. As interações são em níveis e formas diferentes o que implica em participações multifacetadas, “as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de forma única e coerente” (BALL, 2014, p. 34).

“Governança refere-se às mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2014, p. 26). Essas mudanças são transformações na centralidade do poder do Estado diante da criação de estratégias e ações de governo.

Para Dardot e Laval (2016) um novo vocabulário é empregado para caracterizar a mudança na concepção e ação do Estado. *Governança* é a palavra-chave da norma neoliberal que “tornou-se a principal categoria empregada pelos grandes organismos encarregados de difundir mundialmente os princípios da disciplina neoliberal, em especial pelo Banco Mundial nos países do Sul” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 275).

Para os autores, a boa governança substitui o que anteriormente era compreendido como soberania do Estado. Ela tem como papel direcionar ou manter as ações governamentais a favor de valores neoliberais, levar para o setor público as “boas práticas” do setor empresarial, ou seja, associar a agenda do Estado à lógica gerencial.

Governança passou a ser um termo importante no estudo de pesquisas educacionais a partir das mudanças na educação, “pode ser empregado para designar o conjunto de medidas para garantir a qualidade educacional nas escolas” (AMOS, 2010, p. 33). As novas formas de condução e organização, os novos atores, as políticas gerencialistas e o sentido que atribuem aos processos educativos são os principais motivos do debate sobre a concepção de governança no campo educacional (AMOS, 2010).

O Banco Mundial – BM – tem sido um grande promotor da “boa governança”, desde que suas ações se voltaram para as reformas do Estado e da administração pública. Borges (2003), pesquisador da agenda e das políticas do BM, afirma a partir dos documentos do Banco, que a governança foi conceituada pela entidade como uma forma de poder na gerência do capital econômico e social com vistas ao desenvolvimento, fundamentada em quatro pilares: administração do setor público,

quadro legal, participação e *accountability*. Os empreendimentos do Banco Mundial para as políticas educacionais estão articulados a outras instituições como a Unesco e a OCDE.

Os modos de governança em rede tensionaram o papel do Estado enquanto centro das decisões políticas e introduziram novos sujeitos e formas híbridas de interesses e administração da esfera pública. Atores do setor público e privado estabelecem uma contínua e fluída relação com diferentes funções, objetivos e responsabilidades. Para Shiroma e Evangelista (2014, p. 31) as “redes são marcadas por grupos que disputam o controle sobre as políticas”, e as relações que se estabelecem nas redes de governança buscam definir a direção das políticas a partir de suas concepções.

Ball (2014) expõe a falta de consenso sobre as implicações da governança em rede que, de forma ambígua, diminui o poder do Estado ao descentralizar suas ações e o fortifica nas relações de parceria e interdependência, no sentido de Estado policêntrico, com flexibilidade e vários centros de ação e regulação. O Estado não se ausentou ou foi sucedido por redes, mas mudou seu caráter de atuação, passando de formulador e provedor de políticas para regulador dos serviços públicos, Shiroma e Evangelista (2014, p. 24) afirmam que “o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes”.

São nos contextos de influência e de produção de texto que as redes expandem seu poder de alçada, dificultando a transparência do processo de elaboração das políticas. As redes movem as políticas, imprimindo variados formatos e perspectivas que, dependendo de seus atores e contextos, têm finalidades e efeitos diferentes: “redes de governança reúnem representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *think thanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais e são apresentadas como alternativa política para as ineficiências do Estado” (SHIROMA, 2020, p. 6).

As primeiras ações são a produção de crise no sistema educacional com a publicação midiática dos indicadores das avaliações externas e as reportagens sobre a precarização do sistema público, seguidas da divulgação de programas empreendedores, seus modelos e soluções a partir de parcerias público-privadas. Um dos principais focos da organização em rede por instituições, empresas e pessoas é criar soluções inovadoras e criativas para problemas que, segundo essa lógica, o

Estado não é eficiente o bastante para resolver. Boa parte dessas soluções também são lucrativas para seus mentores e patrocinadores.

Outro ponto é a formação de “intelectuais da educação” (BALL, 2014). Pessoas estão fazendo carreira profissional no interior das redes e alimentando-as em escala nacional e global, “um novo grupo de atores políticos serviu como catalisador e força motriz para as mudanças políticas paradigmáticas” (OLMEDO, 2013, p. 471).

A ideia de transferir soluções do setor privado para o público tem raízes no neoliberalismo e na concepção de que todos os problemas podem ser resolvidos pelas regras do mercado. Desse modo, as propostas inovadoras difundidas pelas redes de governança, seguem a lógica neoliberal e “atuam como intelectuais orgânicos a serviço da expansão da economia de mercado e do engajamento do setor privado na governança da Educação, disseminando a visão de Estado ineficaz, burocrático e, portanto, fadado a fracassar em suas principais atividades” (SHIROMA, 2020, p. 7).

Assim, cada vez mais são criadas interlocuções com o setor público, constituindo de diferentes formas uma gestão pública com princípios do setor privado. No campo educacional, o currículo é o instrumento pelo qual somos “reformados pelo neoliberalismo”. Trata-se do meio que envolve a instituição de novos valores, novas relações e novas práticas a partir do modelo e das disciplinas do mercado (BALL, 2014).

É preciso que os sujeitos operem com o neoliberalismo, coloquem-no em prática e tornem-se empreendedores flexíveis às mudanças advindas do capitalismo do século XXI. Ball (2014) destaca nesse processo as estratégias corriqueiras e cotidianas em diferentes locais e contextos que capturam as subjetividades para transformar tudo em novas práticas e novas oportunidades.

Além disso, a performatividade, discutida anteriormente, produz nos sujeitos a busca incessante pela eficácia, aumenta o desempenho e o aperfeiçoamento, pois é subjetivada e faz com que os indivíduos regulem suas ações e metas por si só, em um processo crescente de aumento de produtividade. Desse modo, os sujeitos realizam movimentos empreendedores em torno de si e de seu ambiente de trabalho, transformando no dia a dia as relações e os espaços sociais em lugares de difusão de “boas práticas” e conduta adequada.

Esses sujeitos são profissionais que atuam e validam formas inovadoras e eficazes e, posteriormente, obtêm lucro com essa performance. Para Olmedo (2013, p. 494) “são novas formas de ‘neoliberalismo em ação’ o que é um conjunto de práticas

e processos, estruturas e relações, que constituem o que poderia ser entendido como ‘fazer o neoliberalismo’. Assim, trabalham as redes de governança e os profissionais que as compõem e mobilizam.

A filantropia é outro elemento importante da atuação das redes, pois tem sido um fio condutor de longo alcance e impacto. A forma tradicional sofreu alterações e deu origem a outros modelos, o que anteriormente era chamado de filantropia tradicional ou filantropia 1.0, segundo alguns estudiosos, e entendida como a da caridade paliativa que não tem mais a mesma configuração.

A filantropia 2.0 é articulada por meio da caridade para o desenvolvimento e a sua nova forma de funcionamento tem sido denominada de filantropia 3.0. Em ambas as situações a benevolência das doações está agregada aos resultados mensuráveis e/ou possibilidades de lucro. Esse novo modelo se caracteriza por estar organizado em redes que se articulam às políticas de desenvolvimento, operando com interesses de governo, empresas, agências não governamentais e instituições filantrópicas.

Nesse caso não se trata apenas de doação aos mais pobres, mas de um “empreendimento social” (BALL, 2014), que pode obter financiamentos e lucros. A nova filantropia utiliza estratégias de mensuração e monitoramento das aplicações para avaliar os impactos, resultados e retorno dos investimentos. Essas ações são disseminadas em redes políticas de interesses similares em que o principal objetivo é mostrar soluções de baixo custo e potencialmente lucrativas criadas por *experts* do setor privado e empresarial que, além de outros fins, servem para certificar a inaptidão do estado para tratar com algumas questões do setor público.

Segundo Olmedo (2013), a nova filantropia possui novas regras, mas velhos jogadores com interesses sociais e políticos. O que a diferencia das tradicionais doações beneficentes são três pontos: 1) questões políticas: a base para a governança filantrópica – semelhante ao mundo dos negócios, os filantropos ganham controle, remodelam organizações e passam a atuar na “concepção, promoção, e negociação e processos de políticas em todas as áreas e domínios da atividade humana” (OLMEDO, 2013, p. 482), deslocando antigos papéis ou até mesmo excluindo-os; 2) governança filantrópica Neoliberal: guiado pela lógica do fazendo o bem enquanto se dando bem os filantropos almejam retorno para seus empreendimentos filantrópicos; 3) Filantropia sem fronteiras: redes internacionais e governança filantrópica – inspirada em tendências de globalização econômica e princípios neoliberais, soluções genéricas e técnicas são projetadas e aplicadas em

diferentes cenários para diferentes problemas, remodelando estruturas políticas e sociais.

Entre os métodos de fomento das redes estão a criação de um cenário propício a novos e diferentes investidores. São conferências, simpósios, encontros com autoridades, pesquisas, reuniões, prêmios e demais eventos que divulgam e propagandeam suas pesquisas e resultados. Assim, por intermédio de ações de validação de suas ideias, há uma expansão da própria rede e, principalmente, a inserção desses modelos e atores no setor público, atribuindo valores do campo privado e da lógica do mercado à administração do Estado.

Ball (2014, p. 120) refere-se a esse movimento como “empreendedorismo das políticas”. Para o pesquisador de redes, “ideias de política não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em micro espaços de políticas”.

No campo educacional cada vez mais o empresariado, muitas vezes organizados *em* redes e *com* as redes públicas de ensino, “doam” soluções fáceis e aparentemente de baixo custo para o governo. Inicialmente há a identificação dos problemas e depois de pesquisas, dados e relatórios para sustentar uma solução que se efetiva, geralmente, como projeto-piloto e, quando bem sucedida, é amplamente divulgada e incorporada a outras instituições.

No Brasil há vários exemplos em relação à reforma do Ensino Médio como: as escolas em tempo integral fomentadas pelo Instituto Itaú Social, Instituto Natura e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec. A organização curricular hierarquizada com ênfase no Português e na Matemática é projeto do Instituto Unibanco, Todos Pela Educação, Fundação Victor Civita, Instituto Península, Consed e Movimento Pela Base.

Essa nova *hibridização* generalizada da chamada ação “pública” é o que explica a promoção da categoria de “governança” para pensar as funções e as práticas do Estado, em vez das categorias do direito público, a começar pela soberania. Ela remete a uma privatização da *fabricação* da norma internacional e a uma normatização privada necessária à troca de produtos e capitais. Ela não significa que o Estado se retira, mas que ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados (empresas de *consulting*, agências de classificação, acordos comerciais internacionais) (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 278).

A doação se torna, muitas vezes, oportunidade de lucro. A participação de empresas e instituições privadas está associada à venda de serviços educacionais. Consultorias, cursos de gestão, materiais de apoio, assessoramento tecnológico e capacitação dos profissionais estão entre os meios mais comuns tanto para negócios financeiros como para transportar a lógica gerencialista do empresariado para o funcionamento e organização do público.

Esse processo tem sido defendido como modernização do Estado e pode ser considerado um modo de privatização, pois a estrutura pública não é vendida ao privado, mas é gerenciada e opera através de regras externas e com base no mercado. Ball (2014) entende as privatizações como complexas e multifacetadas, podendo estar relacionadas às ações de melhorias, novas formas de gestão/governança ou mercantilização de serviços públicos, além da própria privatização do Estado.

A produção da crise e das propostas de soluções para os problemas da educação pública estão sendo doadas e/ou vendidas por meio de projetos inovadores em que textos e processos de avaliação e mensuração dão voz a atores no processo de elaboração, atuação e avaliação das políticas. Em alguns casos esse engajamento tem gerado lucros financeiros e influência nas ações do governo, já que novas políticas criam novas transações e novas oportunidades de negócio (BALL, 2014, p. 164).

Olmedo, em seus estudos sobre atuação das redes nas políticas, dá uma continuidade e coexistência de novos horizontes e contingências históricas abrindo novas possibilidades de política e políticas com raízes neoliberais e importantes implicações no governo, que já não atua de forma monopolista nas ações do Estado (2013, p. 474).

Essa transformação do Estado fica explícita no excerto abaixo

a extensão do campo da “governança”, portanto, não é apenas uma trama de relações múltiplas com atores não estatais ou simplesmente o sinal do declínio do Estado-nação, ela significa, mais profundamente, uma mudança “de formato” e do papel do Estado, que é visto agora como uma empresa a serviço das empresas. É, sem dúvida, nessa transformação do Estado que se pode aprender melhor a nova articulação entre a norma mundial da concorrência e arte neoliberal de governar os indivíduos (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 288).

Esse modo de atuação do Estado, amplia o braço do setor privado, estendendo seu campo de atuação, constituindo redes e comunidades de políticas, que através de relações e interlocuções reorganizam a estrutura do sistema educacional público, em outras palavras, operam na prática com o ideário neoliberal. A constituição das reformas está além dos locais tradicionais de formulação de políticas, entra em jogo uma nova governança com novas autoridades para o processo político, pois “As políticas estão sendo remodeladas e reconstituídas na mudança de burocracia e hierarquia para redes e heterarquia” (BALL, 2014, p. 220).

Segundo Olmedo, as heterarquias substituem por meio de arranjos mais flexíveis o modelo de organização baseado no mercado e também os centrados no Estado, baseado em Jessop (1998). O autor diz que “as relações, responsabilidades, e processos de tomadas de decisões são compartilhadas em diferentes casos por antigos e novos atores” (OLMEDO, 2013, p. 475).

As redes e parcerias, unidas em prol de um objetivo, no caso a reforma da educação na lógica gerencialista. Esse tem sido o foco de interesse do empresariado, das ONGs, das instituições filantrópicas e das consultorias com a finalidade de legitimar novas formas de governar, formando o que Ball define como heterarquias, nas palavras do autor:

essas novas redes de políticas trazem alguns novos tipos de atores para o processo dos políticos, validam novos discursos das políticas – os discursos fluem por meio deles – e permitem novas formas de influência e vivência das políticas e em alguns aspectos incapacitam, privam de direitos ou enganam alguns dos atores e agentes políticos estabelecidos (BALL, 2013, p. 180).

Ainda sobre heterarquias, é importante uma ideia mais ampla do conceito:

elas são um dispositivo político, uma forma de experimentar as coisas, fazer coisas, mudar coisas e evitar influências e interesses estabelecidos no setor público. Elas são meios de interpor inovações práticas e novas sensibilidades em áreas da política educacional que são vistas como resistentes à mudança e avessas ao risco e, em termos gerais, elas “pilotam” os movimentos na direção de uma forma de fornecimento de serviço que cada vez mais o Estado contrata e monitora, em vez de distribuir serviços diretamente, usando as práticas rotineiras de medida de “desempenho”, avaliando e direcionando para gerir uma diversidade de fornecedores e formas de fornecimento (BALL, 2013, p. 181).

As heterarquias fazem um chamado às inovações, o que no campo educacional é visto com bons olhos, dada a situação em que se encontram as escolas públicas. O intuito é criar a ideia do “novo”, validando, desse modo, as reformas.

Nas palavras de Olmedo (2013, p. 476) “heterarquias consistem em diferentes formas de relações coordenadas: redes inter-pessoais, relações inter-organizacionais e/ou níveis de direcção inter-sistêmicas”, para o autor o objetivo das ações heterárquicas é induzir a agenda de outras pessoas e de tomadas de decisão através de mecanismos que criam alianças entre diferentes atores, afastando-se, aparentemente, de processos autoritários, hierárquicos e burocráticos. Assim, diferentes formas de contato e intensidade de relação se estabelecem nas redes políticas mediadas por tecnologias da informação e comunicação, o que facilita e fortalece a interação e os vínculos. Nas palavras do autor: “o novo modo de governança heterárquica implica uma concepção da política que deve ser vista como a soma dos esforços coletivos de um conjunto de jogadores que competem e formam alianças numa arena política cada vez mais conectada” (OLMEDO, 2013, p. 484).

Desse modo, a administração da esfera pública está se reconfigurando, constituindo uma nova modalidade de atuação do poder público “uma nova forma de estado” (BALL, 2013). É nesse contexto que foi instituído o “Novo Ensino Médio”, um exemplo de como a nova política educacional está reestruturando a Educação Básica a caminho de uma nova razão educacional, pois a reforma é conduzida pela flexibilidade, reorganização curricular, novos atores e ênfase nas avaliações externas.

O modo como esses fatores e as redes atuaram na constituição da Lei 13.415/2017 e produziram novos arranjos para o Ensino Médio será discutido no próximo capítulo.

4 A CONSTITUIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

4.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: HETERARQUIAS E REDES DE INFLUÊNCIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A primeira parte deste capítulo tem como objetivo compreender o contexto de influência. Como a proposta da lei se estabeleceu, quais atores e discursos tiveram vez e voz nesse processo. Primeiramente, é preciso entender que a constituição desta reforma é parte da atuação das heterarquias no sistema público educacional, organizada como uma rede complexa de relações que adotam uma estratégia padrão para se consolidar.

De modo geral, essa estratégia funciona a partir da ação de organismos internacionais da área econômica como o Banco Mundial e a OCDE, que estipulam metas que consideram imprescindíveis para acelerar o desenvolvimento econômico dos países, especialmente os considerados em desenvolvimento. Tais metas incluem várias áreas do sistema público, nas quais a educação é sempre incluída e colocada como um dos principais instrumentos.

As instituições e empresas com interesses nos recursos públicos apresentam pesquisas e projetos modelos indicam o problema e oferecem a solução, geralmente a ser efetivada em regime de parceria público-privada. Essas ideias são facilmente aderidas tanto pelos governos, tensionados pelo empresariado, como pelos profissionais da área que convivem com inúmeras deficiências e aspiram melhorias estruturais e pedagógicas.

Quando a escola coloca em ação esse modelo de gestão e organização, novas regras, objetivos e relações entram em funcionamento. A lógica dos sistemas de desempenho, de avaliações padronizadas e de performatividade instauram um cenário mais próximo de uma empresa do que de uma instituição educacional pública, “a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à

sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a reforma do Ensino Médio” (GONÇALVES, 2017, p. 140).

A estratégia descrita acima poderia ser usada para exemplificar a constituição de várias reformas no setor público, pois esse modo de produzir a necessidade e a urgência de reformas têm sido predominantes nas ações das heterarquias. Assim foi encaminhada a reforma do Ensino Médio, recomendações de organismos multilaterais; com dados de pesquisas que atestaram os baixos desempenhos dos estudantes, com a indicação de problemas com a organização curricular e com o tempo de permanência na escola, programas e projetos modelos de parceria de escolas com instituições que possuem modelo padrão de eficiência e eficácia na perspectiva gerencial.

O Movimento Todos Pela Educação é uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da sociedade brasileira com o suposto objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos³¹. Reúne em torno de 32 organizações, entre elas, o grupo Gerdau, a Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica, Unibanco, Instituto Natura, Santander, Fundação Vale, ente outras grandes empresas. Tal organização tem se constituído como o mais potente *think tank* do país e principal articulador das políticas educacionais junto ao MEC.

Uma reforma no Ensino Médio estava em processo de formulação no governo interrompido pelo golpe, como tratado no segundo capítulo deste projeto. As ações do Movimento em Defesa do Ensino Médio conseguiram barrar algumas das propostas e outras permaneciam em discussão. Esse processo foi paralisado pela dinâmica do *impeachment* que caracterizou o período.

Paralelamente aos acontecimentos políticos, pesquisas e projetos pilotos de diversas empresas e instituições foram introduzidos no Ensino Médio da rede pública em vários estados do país, com aprofundamento de um diálogo do Consed com o setor empresarial. Esses passos podem ser considerados parte da constituição do contexto de influência da reforma do Ensino Médio.

³¹ Definição retirada da internet e disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: dez., 2020.

As informações apresentadas no decorrer desta seção foram extraídas de artigos e sites de revistas que publicaram sobre a Reforma do Ensino Médio³² e também do site do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. Assim, a leitura de um texto levou a outro por apresentar dados e referências interessantes para a pesquisa. O material coletado foi organizado de modo que apresentasse a relação de cada ator e seus textos/relatórios com as alterações normatizadas pela Lei 13.415/2017.

O MEC se utilizou dos resultados e documentos produzidos nesse contexto e por esses atores para argumentar e definir o conteúdo da Medida Provisória. Não por acaso, nos meses que antecederam a publicação da reforma do Ensino Médio, vários relatórios contendo os principais tópicos da reforma foram publicados.

O documento do Banco Mundial (2016) “*Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade*”, sobre a situação do Brasil e publicado em maio 2016, diz que apesar da crise e da onda pessimista o país pode continuar com o avanço socioeconômico, desde que amplie *políticas corretas*, as quais podem ter como modelos projetos criativos de desenvolvimento econômico, que coletam evidências, monitoram e avaliam de forma rigorosa os processos de implementação. Outro ponto para manter a confiança na continuidade do desenvolvimento é “o papel cada vez maior das instituições de controle independentes, da crescente força dos atores não governamentais” (p. 11).

Após o diagnóstico, as recomendações na área educacional são para focar na qualidade dos serviços públicos e estimular a prestação de serviços privados, a exemplo das parcerias público-privadas. Aliados a isso, “uma gestão baseada em resultados e uma formulação de políticas baseada em evidências” (p. 38).

Para Motta e Frigotto (2017), a formação humana articulada às necessidades do mercado e de desenvolvimento econômico restringem a educação a conhecimentos úteis e aplicáveis no setor produtivo. O foco está em “desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho” (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 358).

O Consed enviou para o MEC uma carta de princípios, propondo revisões na primeira versão da BNCC e adaptação ao modelo de Ensino Médio, que propõem no

³² Os sites e revistas consultados são citados ao longo deste texto.

documento³³ as seguintes alterações: trajetórias flexíveis com opções de aprofundamento por áreas do conhecimento, junto com a educação técnica e profissional e que a base esteja alinhada a esse novo modelo e defina as competências e objetos por área do conhecimento. A parte destinada à formação básica, definida pela BNCC, não deve ultrapassar 1.600 horas da carga horária total do Ensino Médio.

Com base nisso, foi construído pelo MEC e pelo Consed o Guia de Implementação e os Referenciais para a flexibilização dos currículos, ambos são analisados na parte 4.3 deste capítulo. Há orientação para o ENEM ser revisto, adaptado para não inviabilizar as mudanças propostas, pois a carta faz críticas ao modelo vigente e apresenta argumentos para tais alterações, praticamente os mesmos utilizados na Exposição de Motivos do Ministro da Educação.

Há problemas com os indicadores nas avaliações externas, evasão elevada, jovens fora da escola, currículo extenso composto por treze disciplinas, o que consideram muito para essa etapa da Educação Básica. Trata, também, da obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática e, em relação às demais, propõe um amplo debate com a sociedade nos próximos anos (CONSED, 2016).

Sobre a participação na elaboração da BNCC, concorda-se com Lino (2017), que faz a seguinte constatação:

o processo de discussão da BNCC ignora o posicionamento das entidades e instituições formadoras, dos pesquisadores e profissionais da educação, das entidades estudantis e sindicais, num arremede de “participação” em que cabe espaço apenas para a anuência a um projeto elaborado por “especialistas” a serviço do MEC, afinados com os interesses privatistas de grandes corporações empresariais, que não estabelecem diálogo com o campo do currículo no País (LINO, 2017, p. 84).

De novembro de 2015 a junho de 2016, o Instituto Unibanco realizou o estudo “Ensino Médio no Brasil – Distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares”, com o objetivo de fazer um levantamento sobre as horas oferecidas para cada um dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio. Com apoio do Consed, todos os estados e mais o Distrito Federal participaram da pesquisa.

Com isso, o Instituto teve retorno de todas as unidades da federação e obteve a grade curricular e as informações sobre a carga horária. A principal justificativa para

³³ Documento disponível em: <http://www.consed.org.br/media/meeting/56d9e8e1cf083.pdf>. Acesso em: dez., 2020.

tal empreendimento foi de repensar o modelo curricular do Ensino Médio em meio à elaboração da Base. A análise, baseada em muitos dados estatísticos, observa que é obrigatória e necessária a redução da carga horária dos componentes curriculares.

Em função disso, sugere a flexibilização do currículo, sem redução da carga horária da Matemática e da Língua Portuguesa, sem nenhum argumento para tal sugestão. Ressalta que com isso outras disciplinas deverão ter cortes, admitindo uma hierarquia e propondo arranjos integradores, aconselhando que alguns componentes podem formar um núcleo comum e outros poderiam ser eletivos (Instituto Unibanco, 2016).

As recomendações desse estudo foram consideradas integralmente na reforma, pois se flexibilizou o currículo através da obrigatoriedade apenas da Matemática e da Língua Portuguesa e da oferta de itinerários formativos.

A organização curricular em itinerários formativos e sua flexibilização foi uma solução apontada pela Fundação Carlos Chagas, em 2015, em uma pesquisa realizada a pedido da Fundação Victor Civita com apoio da Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Instituto Unibanco e Instituto Península sobre as políticas curriculares de Ensino Médio dos 27 estados brasileiros. Essa recomendação partiu da ideia de que o Ensino Médio não oferecia um currículo atraente aos estudantes e que essa situação se inverteria se cada um pudesse escolher o percurso mais adequado ao seu projeto de vida. O Consed e o Movimento pela Base também participaram dessa discussão e foram, junto com o Instituto Unibanco, os proponentes da flexibilização do currículo e da ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O aumento da carga horária e a implementação do turno integral têm várias referências nas parcerias público-privadas, pois atuam no assessoramento e apoio as secretarias de educação por meio da formação de professores, que implementarão esse modelo nas escolas. Destaca-se o Instituto Natura, que é parceiro do Programa de Ensino Integral em São Paulo.

A Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec – prestam assessoria a vários projetos de educação integral, articulados em vários estados e municípios do país. O programa Tecnologia Empresarial Socioeducacional, desenvolvido pelo engenheiro da Odebrecht, já foi utilizado por mais de 300 escolas, sendo grande parte no Maranhão e em Pernambuco (PASSA A PALAVRA, 2016).

Quanto à contratação de profissionais com notório saber, é mais uma possibilidade de aproximação do mercado. Não há corpo docente suficiente para atuar no itinerário técnico e profissionalizante, então dois leques de oportunidade empresarial se abrem. A formação curta e aligeirada, visando atender à demanda de trabalho nas escolas, abre uma porta para ação de instituições e rede como a “Ensina Brasil”, expressão do Teach for America (EUA)/Teach First (Reino Unido), parceria da Fundação Lemann com o Instituto Península, Itaú Social, Fundação Estudar e Bain & Company. A segunda possibilidade é a contratação, em uma perspectiva de parceria com institutos e escolas privadas ou até mesmo a terceirização desses profissionais.

A Fundação Lemann é também responsável pelo projeto Eleva Educação, que em seu site oficial se denomina como um projeto inovador, uma *holding*³⁴ de Educação Básica, investimento do Gera Venture Capital³⁵, que é a maior rede de escolas privadas do Brasil, distribuídas em oito estados do país. Seu objetivo principal está na cultura dos resultados e na preparação para o ENEM, desde os anos iniciais. A estrutura da empresa reúne 10 escolas: a Plataforma de Ensino Eleva, o programa de educação socioemocional Laboratório Inteligência de Vida – LIV – e o curso online preparatório QG do Enem³⁶.

Outros benefícios que o setor privado pode obter com as mudanças legais impostas pela reforma são as consultorias de gestão escolar, produção de material didático-pedagógico, elaboração de diagnósticos, monitoramento e avaliações, formação continuada para professores ou profissionais de notório saber, certificação de notório saber, oferta de itinerários formativos, cursos de línguas estrangeiras, entre outros que incluem aspectos de infraestrutura das escolas.

O que foi descrito é um modo de expressar as heterarquias em ação. As alterações propostas pela reforma foram produzidas em grande parte pela atuação das heterarquias no setor público e construídas por um grupo restrito de atores ligados aos interesses privatistas e mercantis (FERREIRA, 2017). Os relatórios que indicavam os problemas do Ensino Médio e também as avaliações externas que os sustentaram, não estão sob a responsabilidade da esfera pública, tampouco estão os programas e projetos modelos que estabeleceram a nova dinâmica de oferta do Ensino Médio.

³⁴ *Holding* é entendido neste contexto como uma empresa-mãe, a gestora da sociedade, no caso, da rede de escolas e dos cursos.

³⁵ Empresa de investimentos focada em educação, mais informações disponíveis em: <https://www.geraventure.com.br/>. Acesso em: dez., 2020.

³⁶ Informações disponíveis em: <https://elevaplataforma.com.br>. Acesso em: dez., 2020.

O Movimento em Defesa do Ensino Médio se posicionou contrário à reforma por intermédio do manifesto “*Não ao esfacelamento do Ensino Médio*”, e considerou a instituição da reforma autoritária e ilegítima por dois motivos principais: primeiro, por ter sido decretada por medida provisória. Quanto ao segundo, em relação ao seu conteúdo, indica pontos considerados como “perigosas limitações”, sem hierarquia de relevância. Cita em primeiro lugar o fatiamento do currículo em itinerários formativos como mecanismo que reforça as desigualdades de oportunidades escolares e tem consequências para a garantia do direito à formação básica comum.

A permissão para exercício da docência por meio do notório saber é visto como precarização da profissão e põe em risco a qualidade do ensino. Outro aspecto apontado é a oferta do Ensino Médio em tempo integral sem a garantia de investimentos financeiros e de recursos humanos.

Por último, relata a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física são tidas como sonegação do direito ao conhecimento. Após as denúncias, o Movimento expõe os aspectos que julga ser fundamental em uma reforma comprometida com os estudantes do Ensino Médio³⁷ (Movimento em Defesa do Ensino Médio, 2016). Outra alegação do Movimento é que foi negado todo o processo de discussão e ações que visavam à qualificação e que estavam se desenvolvendo, mesmo que tardiamente, a partir da abordagem de educação para formação integral que inclui o ensino propedêutico e o mundo do trabalho.

O período de discussão da MP 746/16 até a aprovação da Lei 13.415/2017 foi, resumidamente, o seguinte: a MP 746/16 foi enviada ao Congresso Nacional em 22 de setembro de 2016, tramitou quatro meses, tempo considerado curto devido ao período de recesso parlamentar. Foi aprovada na Comissão Mista constituída por deputados e senadores com objetivo de analisá-la, transformando-a no Projeto de Lei de Conversão (PLC) 34/2016 e, posteriormente, foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Tornou-se, assim, a Lei 13.415/2017 que altera e

³⁷ Entre as sugestões estão a organização curricular que garanta a formação básica comum, a contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços, melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores, formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio, articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores, fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola, atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno, elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais entre outros citados no documento disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: dez., 2020.

integra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96 (FERREIRA E SILVA, 2017).

Foi uma época marcada por manifestações e ocupações de escolas de Ensino Médio, institutos federais e universidades, que foram organizadas por estudantes e apoiadas por muitos professores contrários à reforma. O movimento foi grande e forte, mas as alterações no texto da MP foram poucas e a proposta foi sancionada quase na sua integralidade inicial.

As poucas mudanças dizem respeito à carga horária, que de 1.200 horas ficou definida até, no máximo, 1.800 horas para a formação básica comum com 5 horas diárias e um total mínimo de 3.000 horas. Esta foi uma sugestão do representante do Instituto Unibanco, Ricardo Henriquez. Quanto à organização curricular, os itinerários poderão ser ofertados de forma integrada e de acordo com as possibilidades de oferta dos sistemas de ensino.

Somado a isso, foi acrescentado a expressão “e suas tecnologias” a cada uma das áreas do conhecimento e, para a parte que sofreu muita contestação, a da retirada de algumas disciplinas, foi definido como obrigatório o “estudo e práticas” das mesmas, não garantindo a permanência em forma de componentes curriculares. Houve a ampliação do tempo: de quatro para dez anos, para o repasse de recursos e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Outro aspecto polêmico e que explica o interesse do empresariado na reforma foi a possibilidade de estabelecer parcerias e convênios para a oferta de cursos ou itinerários que componham o currículo do Ensino Médio. Trata-se de uma oferta que poderá ser na modalidade a distância.

A revista da Rede Brasil Atual – RBA – publicou, em 04 de novembro de 2016, o artigo “*Conheça os bilionários convidados para reformar a educação brasileira*”. Esse texto debate a surdez em relação às reivindicações dos estudantes e o acolhimento ao discurso das fundações privadas atentas para o que se tem colocado como padrão de qualidade em educação, problematizando a posição das instituições que se dizem apolíticas e que participam ativamente da criação e execução das políticas, como no debate da reforma do Ensino Médio, “comportando-se como partidos” (p. 1)

A mesma matéria ironiza a atuação de ex-bolsistas da fundação Lemann no MEC, para a Diretoria de Currículos e Educação Integral e, também, da sócia-fundadora do Todos Pela Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, como

secretária-executiva. Tão logo essas pessoas chegaram ao ministério e a reforma do Ensino Médio foi rapidamente encaminhada (BORGES, 2016).

Outro ponto que indica o interesse dos empregadores é o gasto com a formação e treinamento dos funcionários, que é considerado muito alto pelas empresas. Desse modo, o Ensino Médio ou técnico poderiam contribuir e diminuir as despesas das empresas, além da possibilidade de formar a partir de determinado perfil adequado e flexível as demandas do mercado de trabalho.

A reportagem aponta sete bilionários ou seus representantes que participaram do debate e suas pautas, a saber: 1- Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann, projeto Escola Eleva. 2 - Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco, projeto Jovem de Futuro. 3 – Ana Inoue, consultora de educação da Fundação Itaú, parcerias com secretarias municipais e estaduais para treinamento de gestão de secretários e diretores e projeto de inserção da educação profissional. 4 – Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare, projetos “educação integral na prática” e “Escola Digital”. 5 – Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação, o movimento já está legitimado como influente nas políticas públicas educacionais. 6 – David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura, trabalho com consultorias para as secretarias. 7 – Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), amigo do ministro Mendonça Filho, e que defende a Parceria Público-Privada para consultorias e implementação do Ensino Médio integral (BORGES, 2016).

Esses são alguns dos representantes do setor privado e empresarial que participaram das audiências públicas que discutiram a reforma do Ensino Médio. A participação de estudantes e professores foi ampliada depois de muitas manifestações e reivindicações. De qualquer modo, suas pautas não tiveram aceitação e o conteúdo da MP, exceto pelas alterações citadas acima, foi aprovado em meio a muito descontentamento por parte de estudantes e professores do Ensino Médio, universidades, institutos federais e associações como a ANPEd e o Movimento em Defesa do Ensino Médio.

Participaram das audiências públicas 18 pessoas a favor da reforma, sendo elas do MEC e do setor privado e 17 pessoas contra a reforma ligadas aos setores públicos, entidades e movimentos sociais. Segundo Monica Ribeiro da Silva, pesquisadora do Observatório do Ensino Médio da UFPR e participante do Movimento em Defesa do Ensino Médio, as argumentações desse último grupo não foram ouvidas

e as mudanças propostas nessas audiências “evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo, que foi a favor da reforma, em detrimento dos demais” (2017, p. 396).

Os exemplos apresentados são apenas alguns dos muitos que estão em desenvolvimento no país. De qualquer modo, é possível identificar como estão se constituindo as heterarquias no Brasil e o poder frente aos contextos de influência, elaboração, atuação e avaliação das políticas educacionais. Silva e Scheibe (2017, p. 21) entendem que a proposta da reforma ao ser incorporada à LDB adquire hegemonia e “está sustentada na defesa da necessidade de adequação do Ensino Médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”.

A partir do entendimento que estamos vivendo uma reestruturação do estado, em uma perspectiva neoliberal, como podemos perceber pelo poder de alçada do discurso produzido pelas heterarquias, Krawczyk e Ferretti entendem esse período como

[...] um novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do Ensino Médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e trabalho na escola pública (KRAWCZYK E FERRETTI, 2017, p. 41).

Portanto, esse novo estado, em uma concepção neoliberal e gerencialista, estabelece políticas de reestruturação educacional como uma panaceia para os problemas do setor público. A proposta de reforma do Ensino Médio é um exemplo do processo de mudança de racionalidade organizacional que está se instituindo na etapa final da Educação Básica.

Neste texto procurei apresentar de forma panorâmica como se constitui a reforma do Ensino Médio, quais atores tiveram voz no processo e o modo de atuação das heterarquias e redes de influência. A seguir, a problematização dos principais aspectos da Lei 13.415/2017.

4.2 A NOVA LÓGICA EDUCATIVA: PROBLEMATIZAÇÃO DA REFORMA

O capítulo 2, no item 2.2.1, descreve as principais alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017. Este capítulo propõe uma problematização dessas alterações a partir das lentes teóricas que sustentam esse projeto e da compreensão de Krawczyk e Ferretti (2017), que afirmam que o estudo atento dessa legislação permite entender que não se trata apenas de uma reforma educacional, “mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e de outros espaços públicos” (KRAWCZYK E FERRETTI, 2017, p. 41).

Nesse sentido, indica-se os elementos que compõem esse processo, em especial, a reconfiguração curricular através da flexibilização. A (re)organização curricular com base no princípio da flexibilização é um dos pontos-chave da reforma. O novo modelo de Ensino Médio, pensado fora da área educacional e por atores do setor produtivo, possui convicções que reduzem o papel da educação à formação utilitarista direcionada para o mercado de trabalho “o que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna” (FERREIRA, 2017, p. 303).

O Ministro da Educação em sua Exposição de Motivos e o Consed em sua Carta de Princípios argumentaram que o currículo do Ensino Médio é muito rígido, extenso e propedêutico, sendo um dos fatores de desmotivação dos jovens. Portanto, trata-se de algo que urgentemente precisa flexibilizar e oportunizar aos estudantes o protagonismo na escola de sua trajetória profissional e, posteriormente, acadêmica.

Esse discurso é contestado em três pontos centrais: a perspectiva de flexibilização, hierarquização de disciplinas e o protagonismo estudantil. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, a reestruturação curricular institui uma fragmentação do currículo e descaracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, pois não será ofertada a formação básica e comum para a consolidação dos saberes e conclusão da Educação Básica como previa a LDB. Antes das alterações, o Movimento também questiona o protagonismo juvenil e a escolha dos itinerários que serão cursados conforme as possibilidades de oferta das redes de ensino (Movimento em Defesa do Ensino Médio, 2016).

Sobre esse aspecto, Kuenzer (2017) diz que a “reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias

disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas” (KUENZER, 2017, p. 336). Ao reorganizarem a estrutura curricular, as escolas construirão os percursos formativos conforme suas possibilidades, o que, sabendo-se das condições de grande parte das escolas públicas do país, não serão em todas as áreas do conhecimento, o que já desfigura o protagonismo juvenil e mascara a carência de professores, pois a instituição não estará em falta com a comunidade e terá respaldo legal para proporcionar itinerários conforme sua potencialidade.

A precariedade de materiais, principalmente tecnológicos, poderá ser resolvida com a complementação da carga horária dos alunos em ambientes fora do âmbito escolar, como citado no capítulo 3, por meio das parcerias público-privadas. Assim, a flexibilização “institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 341).

A ideia de flexibilização também está associada como contraponto à estrutura de Estado, no qual há garantias de direitos trabalhistas, previdenciárias e sociais. Essa expressão tem um sentido ambíguo e foi usada pelos reformistas como sinônimo de liberdade de escolha, protagonismo e autonomia. Para alguns pesquisadores

o termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK E FERRETTI, 2017, p. 36).

Com esse raciocínio, Krawczyk e Ferretti relacionam flexibilização com a reforma no sentido de compreendê-la como resultado da falta de consenso sobre a política. Embora o governo tenha defendido a flexibilização como ideia de livre escolha e de protagonismo juvenil, essa posição foi muito questionada em função do contexto político da época e das medidas de contenção de investimentos nas áreas sociais associados a uma política de fomento apenas para os primeiros anos da reforma.

Ainda sobre a flexibilização curricular, a oferta obrigatória apenas da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio é vista como uma medida que age em duas frentes: de um lado, são as disciplinas que fazem parte das avaliações externas e, portanto, importantes para melhoria de resultados mensuráveis, e, de outro, é um ataque às áreas das ciências humanas, que não são

consideradas relevantes para novo modelo de Ensino Médio, pois são vistas como um “peso” na carga horária curricular.

A importância dada à melhoria dos indicadores do Ensino Médio foi declarada em todos os documentos apresentados a favor da reestruturação. Muitos dados estatísticos retratam baixos índices em Língua Portuguesa e Matemática, o que foi usado como justificativa. A rigidez do currículo e o número excessivo de disciplinas foram consideradas um entrave, assim como também o fato de ser o único Ensino Médio no mundo a possuir treze disciplinas.

Esse argumento é contraposto por Moraes (2017, p. 408), que afirma que “países cujos sistemas de ensino praticam menos a segregação precoce e favorecem a manutenção de um “tronco comum” por mais tempo na escolaridade básica obrigatória são os que alcançam melhores resultados educacionais, inclusive no PISA”.

Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), já havia flexibilização no Ensino Médio, pois as redes de ensino tinham autonomia para ampliar a carga horária e incluir novos componentes. A exemplo, os institutos federais com a formação técnica em que era obrigatório a formação básica, o “tronco comum”, com um mínimo de horas estabelecidas pela LDB.

Diferentemente do Ensino Médio atual, a proposta da reforma não exige o mínimo, mas ao contrário, determina o máximo de horas que poderão ser disponibilizadas para a formação básica comum, definida pela BNCC, não podendo ultrapassar as 1.800 horas no total. Nessa ótica, percebe-se a atuação da flexibilização: não há exigências mínimas para a formação comum dos estudantes, os sistemas de ensino têm liberdade e amparo legal para propor menos que 1.800 horas e, no caso de cumprir a carga horária exigida, ainda assim é pouco mais que a metade do total do curso. Com uma diminuição de 1.200 horas na formação básica comum, sem garantia de complementação pelos itinerários formativos.

Uma leitura atenta da legislação percebe o artifício usado na colocação dos termos *disciplinas*, *componentes curriculares* e *estudos obrigatórios*, de tal modo que não fica evidente a retirada e nem a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, o que se interpreta que os seus conteúdos são obrigatórios em “estudos e práticas”. Um projeto de integração pode conter componentes curriculares obrigatórios, como exige a lei, em contraponto pode retirar

o caráter de disciplina, minimizando sua oferta. Estudantes e professores perdem com a mudança.

Willian Simões faz uma análise sobre o lugar das Ciências Humanas na reforma do Ensino Médio, discute a subalternização desse lugar no currículo apontando que, historicamente, nunca tiveram um lugar fixo e estável na Educação Básica, pois sempre foi um campo de disputas e poder. “A capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade” é um dos motivos encontrados pelo pesquisador para a retirada ou o que denominou de hibridização/pulverização de seus conhecimentos (SIMÕES, 2017, p. 50-51).

Sem a discussão filosófica e sociológica, o novo modelo de Ensino Médio tende a adquirir um caráter pragmatista, como a abordagem da educação tecnicista já abandonada por grande parte dos profissionais da educação. A oferta das demais áreas podem ser reduzidas e minimizadas sem prejuízo aos estudantes? Como fica a formação integral do sujeito social? E os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo? A formação corporal, artística e a criação intelectual não são necessárias para concluir a Educação Básica?

O sujeito que a reforma do Ensino Médio pretende formar deve ser flexível, protagonista e capaz de adaptar-se às mudanças do mundo globalizado, empreendedor e com competências e habilidades básicas para se moldar às demandas do setor tecnológico e produtivo. Nessa perspectiva os conhecimentos das áreas de Humanas, bem como da Arte e Educação Física não se configuram como ensino básico. Desse modo, o Ensino Médio se afastará de sua finalidade anterior: etapa conclusiva da Educação Básica como denuncia o Movimento em Defesa do Ensino Médio.

As características citadas acima são as mesmas que justificam o Inglês como língua estrangeira obrigatória, legitimando-a como a “mais necessária” “mais importante” para o mundo globalizado, desconsiderando a dimensão continental do Brasil e sua diversidade cultural e histórica, como foi feito no Regime Militar com a Lei 5.692/1971. Para a pesquisadora Jaqueline Moll (2017), essa medida reafirma o desprezo pelas relações Sul-Sul que nos permitem maior entrosamento com os países da América Latina (p. 71). Em sua opinião, deveria se ampliar o número de línguas estrangeiras ensinadas na rede pública e também o tempo semanal que dispõem e não apenas trocar uma por outra.

As áreas do conhecimento passam a ser nomeadas de itinerários formativos, “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” (Lei 13.415/2017). Será que os jovens que ingressam no Ensino Médio já possuem maturidade para definir seu projeto de vida? A reforma foi elaborada e aprovada no mesmo contexto que a política do teto de gastos públicos por vinte anos. Grande parte das escolas públicas de Ensino Médio, rede municipal e estadual não possuem a infraestrutura adequada. Como garantir a oferta de todos os itinerários? E a formação técnica?

Sem a exigência de ofertar todos os itinerários, corre-se o risco de muitos estudantes não trabalharem os conhecimentos de disciplinas que sofrem com a falta de professores como, por exemplo: química, biologia, física e sociologia, pois, as escolas organizarão seus itinerários com os recursos humanos que dispõem.

Como essas disciplinas são específicas do Ensino Médio, os jovens tendem a concluir a Educação Básica sem ter acesso a esses conhecimentos. Outro ponto é que grande parte das cidades brasileiras possui apenas uma escola de Ensino Médio, o que praticamente impossibilita a livre escolha e o protagonismo juvenil como anunciam os atores pró-reforma.

Com a inclusão de experiências no setor produtivo, os alunos poderão cursar os itinerários em instituições como ONGs, empresas, igrejas e demais institutos que estabelecerem parcerias com os sistemas e as escolas públicas. O cumprimento da carga horária e do currículo possivelmente será nesses “ambientes de aprendizagem”, pois a Lei 13.429/2017 da terceirização irrestrita legitima o repasse dos recursos públicos para o setor privado.

Serão muitos os ambientes possíveis de realização de atividades que contarão como currículo, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica sob supervisão e orientação dos professores. O modo como poderá ser feita a avaliação para esse tipo de atividade é tão questionável como as próprias atividades. A seguir, alguns questionamentos:

Instituições de caráter educativo ou empresas possuem bagagem pedagógica para realizar avaliação educativa? Experiências práticas podem ser importantes para conteúdos aplicáveis, mas como outros conteúdos que não possuem essa

característica e necessitam de um profissional qualificado para realizar a sistematização dos conceitos, como será procedido?

Essas atividades e experiências poderão ser umas das soluções para a oferta de mais um itinerário, a falta de professores como, também, a oferta do ensino de Língua Inglesa, que poderá ser realizada por meio de parcerias ou em outras instituições. Outro recurso que pode ser utilizado é a educação a distância. Até 30% da carga horária pode ser realizada nessa modalidade para o Ensino Médio regular e para EJA até 80%. Mais um fato nessa conjuntura que busca promover a parceria público-privada.

Parte da proposta de flexibilização é de que o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. Na prática, isso significa que se, por exemplo, um módulo for equivalente a um (1) ano e uma determinada carga horária, o aluno que cumprir essa etapa receberá certificado por essa conclusão, mesmo sem ter terminado o Ensino Médio. Desse modo, mais um grave problema do Ensino Médio é resolvido pelas medidas da reforma, embora não concluindo todo o curso, esse estudante não contará como evadido e nem repetente.

Sobre esse ponto, Kuenzer (2017, p. 345) lembra que “está se falando de um jovem adolescente, e não de um trabalhador adulto e experiente; certifica-se o conhecimento tácito”. Sabendo-se que os números da evasão e repetência contam para os indicadores educacionais, essa deliberação vai ao encontro da melhoria dos índices educacionais e tratando-se da formação técnica e profissional pode colocar jovens cada vez mais novos no mercado de trabalho, haja vista que estarão certificados. Uma máscara aos números da evasão do Ensino Médio e ao IDEB.

Como prevê a Lei 13.415/2017, o aumento da carga horária deve ser gradual de 800 horas anuais para 1.000, em um prazo de cinco anos, com meta de chegar a 1.400 horas anuais. Considerando a carga horária de 1.000 horas anuais, que é o caso de muitos estados, inclusive o Rio Grande do Sul, o aumento não caracteriza oferta de ensino integral, pelo menos não enquanto o mínimo for de cinco horas, como sugerido pelo Instituto Unibanco e acatado pela Câmara de Deputados. Se este modelo for instituído, quantas escolas públicas da rede estadual, que atendem a maioria dos estudantes de nível médio no país, possuem estrutura física, material e de recursos humanos e financeiros adequados à modalidade de ensino integral?

O ensino noturno de jovens e adultos dependerá da disponibilidade dos sistemas de ensino. Não há obrigatoriedade da oferta. Chegam ao Ensino Médio apenas 54% dos jovens entre 15 e 17 anos. O censo escolar de 2016 indica que 84,8% das matrículas estão nas redes estaduais de ensino e 22,4% no noturno. A partir desses dados surgem preocupações: Como universalizar o acesso e permanência na escola de tempo integral com a restrição de gastos públicos em áreas sociais? Provavelmente o cumprimento da carga horária será de forma diferenciada como citado acima: em experiências no setor produtivo e/ou ambientes de aprendizagem?

Mais uma vez fica a dúvida em relação aos conhecimentos específicos das áreas que constituem o Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, como serão garantidos nesse novo modelo? Quais estudantes serão mais prejudicados ou beneficiados com essa configuração curricular?

O reconhecimento do notório saber como requisito para a atividade docente, que exige somente a profissionalização de graduandos que tenham feito complementação pedagógica, sem restrições, tem sido interpretado no campo educacional como precarização do trabalho docente. Embora a permissão para esses profissionais de notório saber seja de atuar apenas na formação técnica e profissional, estarão exercendo uma atividade que requer saberes além dos específicos. Não é suficiente para ser professor somente conhecimentos técnicos, é preciso saber ser professor.

A educação é uma ciência e os processos que a envolvem são complexos e exigem, no caso brasileiro, pelo menos, licenciatura plena para o exercício docente. Lino (2017) alerta para a contratação de pessoal 'leigo' para o exercício da docência, o que pode ter efeitos negativos na carreira: os salários, os modos de contratação, além de não garantir o ensino de qualidade.

Outro tópico de contestação é que o notório saber pode ser certificado por instituições reconhecidas e por demonstração prática, o que facilita o acesso a um certificado. É muito polêmico a retirada da priorização das universidades como espaço de formação docente. O Curso Normal, nível médio, passa a ser admitido como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que é um retrocesso nas exigências de formação docente.

As mudanças na Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação – FUNDEB – incluem a formação técnica e profissional na distribuição dos recursos. Isso implica, possivelmente, pela conjuntura apresentada acima em dinheiro público fora da esfera pública. Recursos financeiros que eram para uso exclusivo com a Educação Básica pública poderão ser destinados a parcerias público-privadas com objetivo de prover a formação técnica e profissional.

Por fim, a instituição da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral se sustenta na meritocracia e no gerencialismo, dado que condiciona o repasse dos recursos à adequação curricular e a metas quantitativas (Art. 13 Lei 13.415/2017). A política não garante o repasse e coloca-o dependente da disponibilidade orçamentária, no período máximo de dez anos.

Para implementação da reforma, o MEC obteve um empréstimo de US\$250 milhões do Bird, Banco Mundial. No site do ministério há informação de que esse dinheiro será trabalhado em conjunto com os estados e destinado à assistência técnica ofertada com serviços de consultoria especializada de alto nível, que devem auxiliar na condução da reforma e discussão dos itinerários, entre outros aspectos.

O discurso em defesa da flexibilização é também um discurso de descentralização da alçada do Estado, administrado cada vez mais por redes do setor produtivo, que vislumbram na aprendizagem flexível, “uma nova mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas. O modelo de Ensino Médio recém-aprovado vem ao encontro dessa concepção” (KUENZER, 2017, p. 348).

Desde o início deste capítulo, identifica-se os atores da reforma e suas demandas para o campo educacional. O posicionamento do MEC em relação aos recursos era algo previsível, dada a atuação heterárquica de diferentes atores sociais no contexto de influência. Os projetos e modelos apresentados anteriormente provavelmente serão decorrentes das consultorias especializadas de “alto nível”.

A reforma, nesse sentido, tornou-se uma grande oportunidade de negócio para o setor privado, “a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei n° 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanta na educação escolar como na profissional” (KUENZER, 2017, p. 339).

Os questionamentos aqui apresentados não possuem respostas imediatas, pois são propostas para fomentar a discussão sobre os contextos e questões que guiaram a pesquisa na coleta e na análise dos materiais produzidos durante seu

percurso. Algumas práticas normativas foram delineadas pelos documentos que reconfiguram o Ensino Médio e é sobre eles que passamos a tratar.

4.3 DOCUMENTOS QUE RECONFIGURAM O ENSINO MÉDIO

Os documentos de principal impacto na reconfiguração do Ensino Médio foram a Lei 13.415/2017 e a atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, já discutidas nesse texto. Para apoiar a elaboração e execução dessa política, várias normativas foram publicadas, a saber: Portaria N° 649 de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação; o Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; a Portaria N° 1.432 de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os Referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as diretrizes Nacionais do Ensino Médio; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e Portaria N° 2.116 de 6 de dezembro de 2019, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI –, em conformidade com a Lei 13.415/2017.

Para compreender as orientações iniciais do MEC em relação ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, foi analisado o Documento Orientador da Portaria N° 649/2018, com o mesmo objetivo que foram analisados a Portaria N° 1.432/2018 e seu respectivo documento orientador: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.

O estudo desses documentos teve como objetivo captar o discurso neoliberal e gerencialista que, instituído nessas normativas reorganiza o Ensino Médio em todos os seus aspectos, “a fim de compreender a complexa teia conceitual em torno da qual se estrutura a linguagem da reforma” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 441). Nesse sentido, identificamos as aproximações com uma perspectiva de educação direcionada a formar sujeitos flexíveis, empreendedores e com habilidades para gerir sua vida pessoal e profissional, segundo os parâmetros do mercado e do setor privado.

Buscamos, também, apontar os distanciamentos da formação integral com raízes e objetivos na construção da cidadania, da justiça social e da garantia de direitos e acesso aos saberes socialmente construídos. De forma geral, o foco esteve

nas principais alterações propostas para o Ensino Médio e na correlação das mesmas com uma concepção neoliberal e gerencialista de educação que constrói uma hegemonia discursiva em relação à reforma.

O documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio é dividido em onze partes: 1. O Novo Ensino Médio; 2. O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Objetivos e Indicadores; 3. Resultados esperados com o Programa; 4. Adesão ao Programa; 5. Ações contempladas no âmbito do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; 6. Do apoio técnico para a elaboração e execução do plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI; 7. Implantação de Escolas-Piloto; 8. Do apoio financeiro; 9. Da formação continuada de equipes técnicas de formação das SEE no âmbito do ProBNCC; 10. Da governança e das atribuições das partes no âmbito do programa e 11. Das regras antifraude e anticorrupção do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

A primeira parte, de caráter introdutório, apresenta os marcos legais do Novo Ensino Médio, as mudanças na estrutura curricular e na carga horária e as metas do Plano Nacional de Educação para o Ensino Médio. O objetivo geral do Programa é dar suporte para as unidades federativas na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, para isso visa:

- I) Apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal para que adaptem seus currículos, contemplando a BNCC, itinerários formativos e ampliação da carga horária mínima para 3000 horas;
- II) Fortalecer as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral nos estados e Distrito Federal;
- III) Apoiar os estados e o Distrito Federal na melhoria do monitoramento e avaliação de suas políticas e programas, aprimorando sua capacidade de gestão;
- IV) Criar mecanismos de responsabilização e pactuação de resultados entre os entes federados, garantindo maior apoio às redes mais vulneráveis;
- V) Fomentar mecanismos de mobilização e compartilhamento de melhores práticas entre as redes e entre as escolas no sentido de otimizar a implementação do programa; e
- VI) Apoiar a implementação do Novo Ensino Médio, promovendo o acesso a itinerários formativos de forma equitativa, tanto na perspectiva socioeconômica, quanto geográfica, étnicorracial e de gênero (MEC, DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 5).

Atenta-se para os objetivos III, IV e V, os quais além de apresentarem um discurso gerencialista trazem novas expressões e concepções para o cenário educacional: monitoramento, aprimoramento da capacidade de gestão, mecanismos

de responsabilização e mobilização, pactuação de resultados e otimização, assim, o discurso empresarial adentra o espaço das políticas públicas educacionais, por meio da linguagem, estabelecendo jeitos novos de pensar e agir.

Monitorar resultados passa a ser uma atribuição de uma gestão capaz de definir metas e estratégias para alcançá-las com a lógica do setor privado e do aumento de desempenho de cada indivíduo que, deve ser responsabilizado pela sua performance e não mais pela sua autenticidade profissional e/ou capacidade de trabalhar coletivamente, valores estão sendo substituídos (BALL, 2012). Pactuação de resultados e otimização são preceitos da concorrência generalizada que, ao se instituírem nos espaços públicos, prescrevem o modo gerencial como principal (ou única) norma de atuação.

Embora o objetivo VI mencione a promoção de acesso equitativo aos itinerários formativos, observando a perspectiva socioeconômica, geográfica, etnicorracial e gênero não há um indicativo nem garantia de melhorias estruturais, financeiras e de recursos humanos nesse sentido, pois, o valor recebido, além de ser pouco para recuperar estrutura física das escolas ou ampliá-las, está condicionado à disponibilidade orçamentária:

III. apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas do Ministério da Educação que tenham aderência com o Novo Ensino Médio (MEC, DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 7).

A responsabilidade de assegurar que a implementação do Novo Ensino Médio se efetive fica nas mãos das equipes das escolas que, mais uma vez, precisam “fazer mais com menos”. Essa situação exige aumento do desempenho e priorização de recursos, fato que prejudica outras ações da escola, geralmente os projetos próprios de interesse da comunidade escolar. Desse modo, entram em ação a otimização e capacidade de gestão na perspectiva neoliberal e gerencialista, dinâmica compreendida por Ball como

novas formas de disciplina são postas em prática pela competitividade, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos com base no interesse próprio, na pragmática e no valor performativo institucionais. Em cada caso, as tecnologias fornecem novos modelos de descrição para o que fazemos e produzem novas restrições sobre as nossas possibilidades de ação (BALL, 2012, p. 39)

Entre os resultados esperados está a multiplicação de boas práticas curriculares, que no primeiro momento parece ser uma partilha interessante de experiências desenvolvidas em ambientes diversos, mas no contexto da reforma e de seus objetivos à multiplicação de boas práticas. Não tem um caráter solidário e sim concorrencial e é a instituição de verdades por meio de modelos, de posturas e de princípios, que está sendo validada.

O apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI – possui três ações estratégicas:

- I) Assistências técnicas para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do PLI;
- II) Disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão; e
- III) Ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do PLI das redes públicas de ensino estaduais e distrital (MEC, DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 7).

Essas ações são possibilidades para a realização de parcerias público-privada – PPP –, que podem adentrar o espaço educacional público e obter lucros por meio da assessoria técnico-pedagógica, dos materiais de orientação e das ferramentas digitais. Além disso ganham espaço para consolidar suas concepções e métodos propagandeados como “inovadores”, aliados ao monitoramento quantitativo e a avaliação meritocrática, que são bases da educação de perspectiva gerencialista e princípios neoliberais.

O setor privado, como demonstrado nas seções anteriores, participou ativamente do contexto de influência e com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio tem a possibilidade de participar do contexto da prática, não só como possibilidade pelo incentivo do MEC, que recomenda o trabalho conjunto de assistências técnicas com gestores e equipes técnicas das secretarias estaduais de educação –SEE³⁸. No Documento Orientador há várias indicações:

“Destaca-se a importância das consultorias junto às secretarias de educação para a elaboração de diagnóstico detalhado (...) (p. 7)”.

“Para garantir uma implementação adequada do Novo Ensino Médio, as assistências técnicas serão realizadas por meio da disponibilização de consultorias técnicas especializadas que terão como prioridade desenvolver trabalho conjunto com gestores e equipes técnicas das SEE (p. 7).”

³⁸ No Rio Grande do Sul a sigla para designar a Secretaria Estadual de Educação é Seduc. Mantivemos a abreviatura SEE por se tratar de um documento da esfera federal.

“As SEE com apoio técnico e suporte das consultorias técnicas especializadas, disponibilizadas pelo MEC, deverão elaborar PLI (...) (p. 8)”

Ao mencionar que equipes técnicas das SEE devem elaborar o PLI junto com consultorias técnicas, torna-se evidente que essas são instituições externas à rede pública. A assistência técnica deve atuar no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para assessorar e fortalecer a gestão das equipes técnicas das SEE; apresentar aos estados referências de organizações curriculares que considerem a BNCC e as múltiplas possibilidades de itinerários formativos; apoiar a elaboração de formação continuada: conteúdos, metodologia e design instrucional; elaboração do desenho das avaliações de processos de impacto do NEM; subsidiar a elaboração do PLI com projetos inovadores como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, Projeto de Vida, etc.; desenvolver instrumento e metodologia para acompanhar a qualidade da aprendizagem e as taxas de rendimento dos estudantes de escolas financiadas pelo Programa EMTI; desenvolver plataforma digital para diagnóstico e planejamento e desenvolver estratégias de comunicação e materiais informativos sobre o NEM para apoiar a comunicação da SEE com a comunidade escolar.

Percebe-se que a atuação das assistências técnicas abrange todas as ações das equipes gestoras, toma espaço da decisão coletiva e participativa ao mesmo tempo em que institui seu modo de gerir o espaço público, segundo os preceitos do gerencialismo e, desse modo, institui sua governamentalidade. As ações de implementação do NEM, desde a elaboração do PLI até o monitoramento dos resultados, estão sob custódia do setor privado que lucra e solidifica seu discurso empresarial em todos os aspectos da organização da educação pública.

Destaca-se, mais uma vez, o uso de expressões “emprestadas” de outros setores para tratar de assuntos educacionais: “*design instrucional*”. O intuito aqui é “inovar”, “empreender” ideias novas e “vender soluções privadas”, para isso, faz-se necessário usar de uma performance carregada de novas palavras e de antigas ideias para reformar o sistema público a partir dos parâmetros do setor empresarial. Para as pesquisadoras citadas abaixo, há um vocabulário da reforma que precisa ser construído e reconhecido

a “vulgarização do vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como

demanda imprescindível da “modernidade” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429)

Ainda sobre a amplitude de poder das assistências técnicas, é importante observar que até a comunicação com a comunidade escolar será mediada por essas, afastando a gestão pública da população e mais uma vez dois empreendimentos: vender o discurso solucionador do setor privado e lucrar com a produção de materiais para informar a comunidade. Nesses casos a retórica de crise é sempre um artifício para justificar as mudanças pretendidas, em sua maioria, a estratégia é usar um vocabulário importado do setor empresarial que, atualmente, tem constituído os discursos das reformas educacionais.

Outra opção de lucro e de venda de modelos bem-sucedidos é a formação continuada, que envolve materiais didático-pedagógicos, metodologias inovadoras, dinamização de espaços de aprendizagens, estratégias de acompanhamento e avaliação dos resultados da ação formativa (p. 11).

Outro item que também destaca e aconselha as parcerias público-privadas é o da Estrutura Administrativa e Pedagógica, que deve constar no diagnóstico da SEE, além das articulações entre escolas, a inclusão de “instituições parceiras para atendimento dos estudantes nos diferentes itinerários formativos (...) (p. 11)”. No item específico de Articulação com parceiros locais, o incentivo é para parcerias com o sistema privado, especialmente o Sistema S:

destaca-se que esta articulação poderá ser realizada em múltiplas dimensões, seja para a oferta de parte do currículo referente a um ou mais itinerário formativo, ou ainda, para a utilização de infraestrutura da instituição parceira, desenvolvimento de ações específicas ou projetos, entre outras. As parcerias podem ser estabelecidas com instituições pertencentes a diferentes esferas administrativas públicas e, também, com instituições do Sistema S ou privadas (MEC, DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 12).

O documento considera imprescindível para a formação técnica e profissional, haja vista a disponibilidade de instituições que já ofertam essa modalidade e os “arranjos produtivos locais do contexto, considerando as principais atividades e demandas referentes à economia local e regional” (p. 12). Além disso, o direcionamento da formação em nível médio para a preparação rápida para ingresso no mercado de trabalho é evidente.

A educação secundária terá como objetivo a articulação com setores produtivos, com vistas à formação de profissionais adequados a essas demandas. Desse modo, há uma transposição das finalidades da última etapa da Educação Básica. A consolidação de saberes básicos para o exercício da cidadania e o prosseguimento de estudos superiores não estão garantidos no Novo Ensino Médio.

No primeiro parágrafo da seção que trata dos Marcos Legais que devem constar no PLI, percebe-se o quanto o Ensino Médio será reformado e organizado em uma nova lógica para as instituições que deverão se adequar para:

definir as regras para atualizar os sistemas de matrículas; a certificação da etapa; o sistema de gestão escolar; os editais de seleção de concurso público para professores e demais profissionais da educação; as normas para contratação de profissionais com notório saber; e, estabelecimento de parcerias, a fim de garantir a efetividade na implementação do novo currículo (MEC, DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 13).

Serão necessárias muitas mudanças na parte administrativa, como citado acima e, também, nas partes estruturais e pedagógicas, pois a escola poderá compartilhar espaços físicos com outras instituições e também compartilhar “currículo” e profissionais. Esse fato é inédito, até o momento, na Educação Básica.

Para melhor compreensão de como poderá ser feita essa nova oferta do Ensino Médio, passamos à análise do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio que foi produzido pelo Ministério da Educação em parceria com o CONSED e com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação para execução da Portaria N°1.432 de 28 de dezembro de 2018. A análise desse material, como a dos demais, visa identificar as bases teóricas e ideológicas em que se assentam o discurso da reforma. Assim, buscamos as informações que retratem as mudanças que reconfiguram o Ensino Médio, excluindo, por ora, o que já foi dito anteriormente.

A estrutura do Guia é dividida em quatro capítulos: 1. introdução – por que um Novo Ensino Médio? O que muda com o Novo Ensino Médio?; O caminho da implementação; 2. Estudos e diagnósticos; 3. (Re)elaboração do currículo da rede e 4. Implementação da nova arquitetura do Ensino Médio. Na apresentação do documento é pontuado o objetivo: apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma *nova estrutura* para a Etapa do Ensino Médio. Ainda na apresentação são citadas as três grandes frentes da proposta do Novo Ensino Médio:

o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagens comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 3)

O documento começa de forma semelhante à Exposição de Motivos que precedeu a MP, carrega um discurso de emergência e exaltação à reforma do Ensino Médio, fazendo uso de indicadores estatísticos dos fracassos no IDEB, nos anos anteriores. Em destaque o protagonismo juvenil, o estímulo às escolhas e decisões e a responsabilização.

Como a Portaria N°1.432 de 28 de dezembro de 2018 trata dos referenciais para a elaboração dos itinerários, o foco principal do Guia são os Itinerários formativos, são definidos como

o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. (...) esses itinerários podem mobilizar todas ou apenas algumas competências específicas da (s) área(s) em que está organizado (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 13).

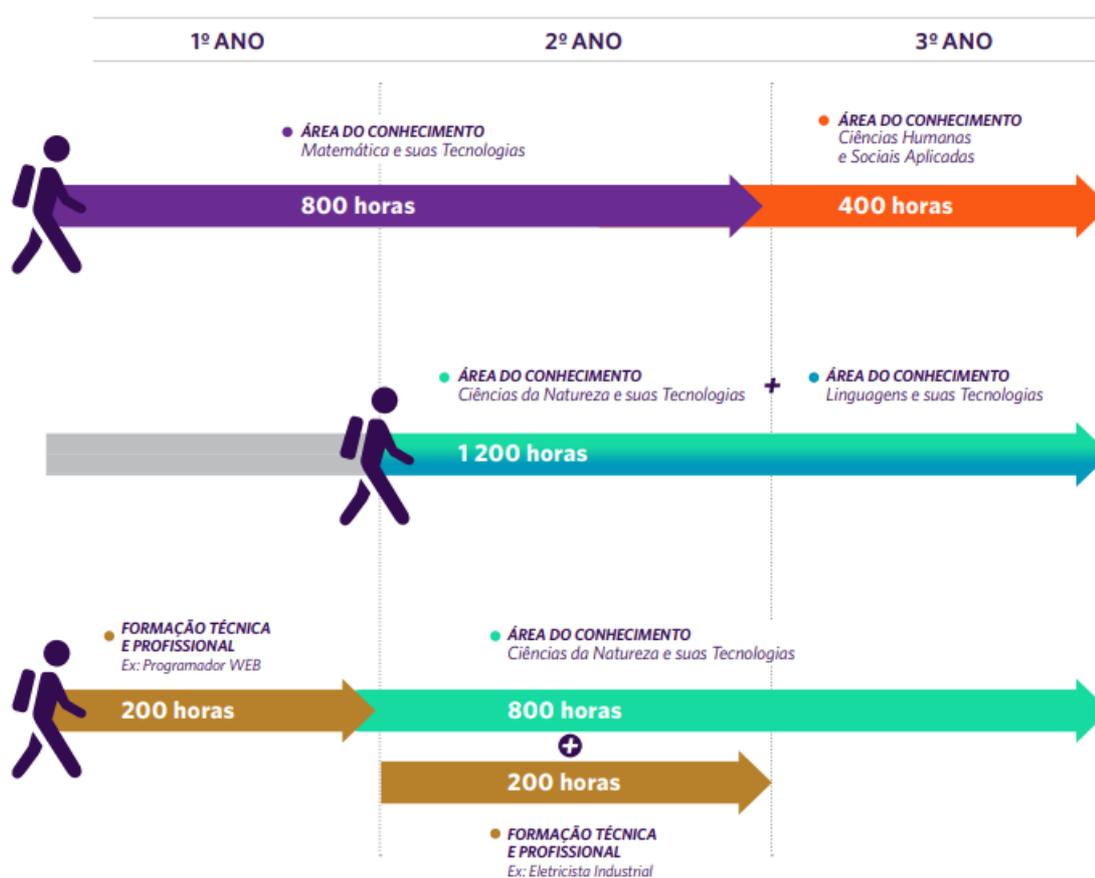
Para compreender o que são itinerários formativos, faz-se necessário conhecer o conceito de unidades curriculares. As “Unidades curriculares são os elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 15). São exemplos de unidades curriculares: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

As redes e escolas têm o dever de criar as unidades curriculares que estejam de acordo com seu contexto e condições. O conjunto dessas unidades compõe os itinerários que devem ser organizados em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esses conceitos já apresentados no capítulo dois, na apresentação da proposta da reforma, constam na Resolução 03 e também no Guia de Implementação.

Na sequência, discutimos as várias possibilidades de reestruturação curricular apresentadas no documento analisado. A análise se orienta, além dos já citados, na concepção de que “modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes” (LOPES, 2019. p. 71).

Desse modo, todas as alterações propostas têm implicações para o fazer docente, para a relação do professor com sua disciplina de atuação, com as demais áreas, com o seu aluno e, principalmente, com seus pares. Alterar essa configuração acarretará em mudança substancial na escola. O Guia apresenta uma ilustração das possibilidades de distribuição da carga horária para a oferta dos itinerários formativos, conforme Figura 3.

Figura 3 – possibilidades de distribuição da carga horária para a oferta dos itinerários formativos



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, p. 14.

No primeiro exemplo o estudante realiza dois itinerários de forma sequencial, começando no 1º ano. No segundo exemplo, o aluno realiza um itinerário integrado entre duas áreas do conhecimento, começando no 2º ano. O terceiro exemplo traz a

possibilidade da formação técnica e profissional, com início no 1º ano e, de forma concomitante, no 2º ano cursa outro itinerário, ou seja, paralelamente, mas não integrado.

A orientação é para que antes da definição dos itinerários formativos seja feita a escuta dos jovens, professores e sociedade da região. O documento traz em anexo um modelo de questionário para essa pesquisa que pode ser adaptado pelas redes e escolas.

A segunda orientação é a realização de um diagnóstico da rede. Nesse diagnóstico devem estar incluídos as características da oferta de Ensino Médio: estrutura física das escolas, corpo docente, possibilidade de parcerias com outras instituições, dinâmica territorial, capacidade financeira, estrutura de transporte escolar e capacidade organizacional e de articulação.

Outro passo é a definição da estrutura curricular que deve ter início com a definição de uma governança “constituída por uma instância consultiva, uma instância deliberativa e instâncias gestoras, como de assessoria técnica, além de grupos de trabalho” (p. 34). Novamente, um chamado às parcerias público-privadas e à inauguração de novas formas de gerir a educação pública. Para a reelaboração curricular são evocados novos conceitos e metodologias, planejamento e mobilização, práticas de flexibilização curricular e, principalmente, a quebra da centralidade das disciplinas visando evitar a fragmentação nas unidades curriculares. Lopes, problematiza esse aspecto:

disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas (...) elas não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” *em si*. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais (LOPES, 2019, p. 63).

Nessa perspectiva, o entendimento de disciplina escolar é ampliado, o que não significa que não possam ser questionadas, mas essa alteração tem implicações tanto na formação dos estudantes como nas identidades docentes.

Outro fator que tem impacto na docência são os modelos e representações do que se considera adequado e eficiente. Para cada orientação há um exemplo de boas práticas tanto do setor público quanto do privado e até da UNESCO. O guia é

prescritivo, recheado de sugestões e exemplos bem-sucedidos, incluindo anexos dessas boas práticas com uma página inteira dedicada à rede SESI e SENAI. Entende-se como a promoção de regimes de profissionais, empreendedores-competitivos em substituição a dos regimes ético-profissionais que tem sofrido um desgaste nos espaços escolares (BALL, 2012).

Entre as sugestões apresentadas no Guia estão o Itinerário Formativo Cultura Digital³⁹, idealizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e o itinerário Steam⁴⁰ formulado pela Tríade Educacional⁴¹, que também está vinculada ao Cieb e ao MEC.

Os mantenedores do Cieb são o Instituto Natura, a Fundação Lemann, o Instituto Península, Itaú Social, OMIDYAR, Fundação Telefônica Vivo, como cooperação técnica atuam BCG – *The Boston Consulting Group* –, *Consed, Digital Promise – Accelerating Innovation in Education* –, Finep – Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa –, Porvir e a representação da Unesco no Brasil. Os quatro primeiros mantenedores, atores no contexto de influência e produção do texto da reforma, como já mencionado nessa pesquisa.

A periodicidade dos itinerários pode ser de um ano, um semestre, um bimestre à critério das redes e escolas. O estímulo à flexibilidade transpassa todo o documento e na parte de reelaboração curricular e definição das diretrizes para os itinerários formativos é ressaltada a importância de ter atenção

na construção de seus currículos, redes podem considerar que uma parte da carga horária seja escolhida livremente por estudantes e escolas. Dessa forma, estudantes terão a oportunidade de cursar itinerários em instituições parceiras de sua escola, de forma concomitante ao itinerário cursado em sua instituição, ou aproveitar aprendizagens realizadas em outros ambientes, como estágios, cursos de idiomas, entre outros (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 41).

Na página, essa citação aparece com o destaque “ATENÇÃO” em uma caixa de texto com letras em negrito. O discurso pela garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos e a garantia dessa aprendizagem não se sustentam frente ao discurso

³⁹ Mais informações disponíveis em: <https://cieb.net.br/tag/itinerario-formativo/>. Acesso em: dez., 2020.

⁴⁰ STEAM é uma abreviatura, da língua inglesa, usado para designar a combinação das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Itiner%C3%A1rio%20Formativo%20de%20STEAM%20-%20Tr%C3%ADade%20Educacional.pdf>. Acesso em: dez., 2020.

⁴¹ Mais informações disponíveis em: <https://www.triade.me/>. Acesso em: dez., 2020.

da flexibilidade que, no caso, permite que uma variedade enorme de experiências possa equivaler ao currículo do Ensino Médio.

Para Lopes (2019, p. 67) a flexibilidade pode ser bem-vinda no sentido de ampliar a visão de espaços educativos, por outro lado a flexibilização pode se transformar em “desempoderamento das escolas e mesmo em desescolarização, em sintonia com as atuais propostas de educação domiciliar”. O que anteriormente era rígido e fragmentado, com a reforma obtém uma flexibilidade curricular que não garante que o Ensino Médio cumpra sua finalidade estipulada pela LDB de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para o prosseguimento dos estudos.

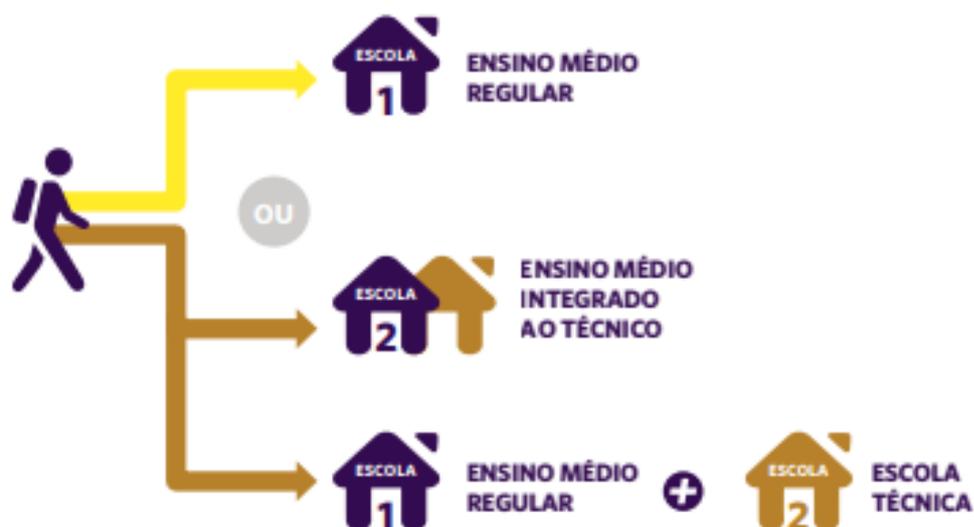
A distribuição da carga também é flexível podendo ser:

- 1) 600h para formação geral básica e 400h para os itinerários formativos nos três anos do Ensino Médio;
- 2) 800h para formação geral básica e 200h para os itinerários formativos no 1º ano; 600h para formação geral básica e 400h para os itinerários formativos no 2º ano; 400h para formação geral básica e 600h para os itinerários formativos no 3º ano;
- 3) 1.000h para formação geral básica no 1º ano, 600h para formação geral básica e 400h para os itinerários formativos no 2º ano e 200h para formação geral básica e 800h para os itinerários formativos no 3º ano.

A implementação dos novos currículos pode, segundo o Guia, seguir os seguintes modelos que se diferenciam do modelo antigo.

Figura 4 – Diferentes modelos

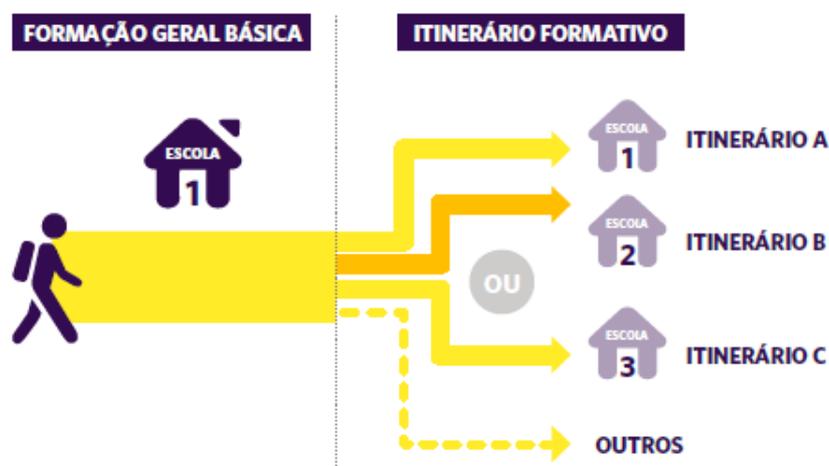
MODELO **ANTIGO**



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, p. 54.

Neste exemplo a palavra antigo está destacada pra enfatizar que é um modelo ultrapassado e sem possibilidades de escolhas para os estudantes.

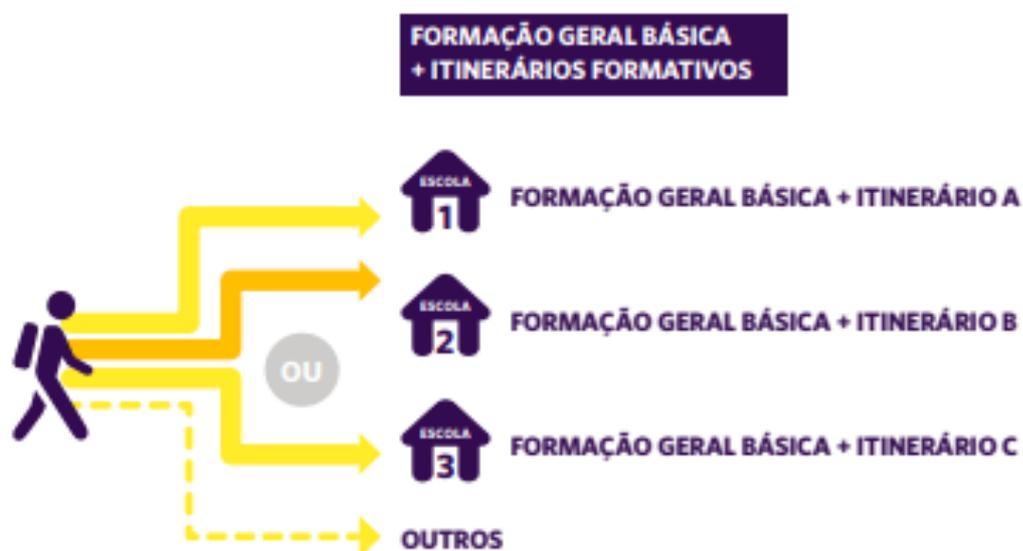
Figura 5 – Modelo A



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, p. 54.

No modelo A o estudante cursa a parte referente à BNCC em uma escola e as unidades curriculares do itinerário formativo escolhido em outra escola – ou outros ambientes de aprendizagem.

Figura 6 – Modelo B



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, p. 55.

Neste modelo, ao escolher o itinerário formativo o estudante também escolhe a escola onde irá estudar. Cada escola oferta tanto as unidades referentes à BNCC, quanto ao itinerário formativo com objetivo de maior articulação entre as partes do currículo.

Figura 7 – Modelo C



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, p. 55.

No modelo C, uma mesma escola oferta os diferentes itinerários formativos e as unidades referentes à BNCC.

As ilustrações foram usadas para exemplificar as possibilidades de oferta dos itinerários, mas principalmente, para apontar a nova lógica de organização do Ensino Médio e suas facetas que, como vimos, são muitas as possibilidades de oferta, de arranjos curriculares, mas nenhuma garantia do que é prometido inicialmente: protagonismo, direito a saberes comuns a todos jovens e valorização da aprendizagem.

Essa reflexão se associa à posição de Lopes (2019, p. 63) em relação à flexibilidade curricular do Ensino Médio “tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos estudantes por meio de metas fixadas *a priori*”. O protagonismo está relacionado ao poder de escolha sobre “o que estudar” e a definição dos itinerários estão submetidas às possibilidades de oferta conforme a possibilidade das escolas e dos sistemas de ensino.

Nas orientações para construção dos itinerários formativos também há indicações para parcerias. Neste ponto, as indicações são apresentadas como solução para a oferta igualitária: “para garantir a oferta equânime dos itinerários a todos os estudantes, as redes precisarão auxiliar as escolas no estabelecimento de parcerias com outras instituições” (LOPES, 2019, p. 56). Esse chamado às parcerias retrata a desconfiança com que as instituições públicas padecem, especialmente as escolas de Educação Básica. A propagação desse discurso age em duas frentes: a desvalorização dos serviços públicos e sua capacidade de se organizar a partir de seus princípios e as possibilidades do setor privado de introduzir seu discurso gerencialista e obter benefícios financeiros a partir dessas parcerias. Importante observar que em nenhum momento as IES públicas são mencionadas como possibilidade de apoio, articulação e parceria, apesar de os IFs apresentarem os melhores índices do país no IDEB e no ENEM.

O ensino a distância, como proposto nas DCNEM, pode ser ofertado em 20% da carga horária do Ensino Médio Regular e até 30% da carga horária do Ensino Médio noturno. É sugerido para aprofundamento de conteúdos e também para

unidades escolares com reduzida possibilidade de oferta, em especial aquelas que estão isoladas geograficamente e não possuem professores suficientes para a oferta de diferentes itinerários formativos, podem utilizar essa modalidade para ampliar as possibilidades de escolha de seus

estudantes (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 56).

Neste ponto a denúncia feita pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio se efetiva: o ensino a distância vai ser complementar para alguns e estruturante para outros, que já possuem desvantagem em relação à posição geográfica ou à situação de precarização da escola pela falta de profissionais e de estrutura física. Instituições com quadro docente completo nas respectivas áreas do conhecimento, com boa estrutura física e tecnológica terão mais possibilidades de oferta de itinerários formativos, enquanto escolas com esse quadro deficiente tendem a utilizar o ensino a distância como principal recurso na oferta dos itinerários. As desigualdades se manterão ou, possivelmente, serão ampliadas.

Segundo os Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, esses devem ser propostos com base nos eixos estruturantes – Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo – e ter como objetivo

Integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (MEC, Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, 2018, p. 3)

O Quadro 3, na próxima página apresenta cada eixo estruturante e suas especificidades, foi organizado a partir dos Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos produzido pelo Ministério da Educação.

Quadro 3 – Eixos estruturantes e suas especificidades

EIXO	DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	FOCO PEDAGÓGICO
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	Ênfase em ampliar a capacidade de investigar a realidade por meio de práticas e produções científicas	Para participar da sociedade da informação é necessário se apropriar de conhecimentos e habilidades que permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre diferentes assuntos sendo capaz de lidar com quantidade cada vez maior de informações	<p>Aprofundar conceitos das ciências para interpretação de ideias, fenômenos e processos;</p> <p>Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico;</p> <p>Utilizar esses conceitos em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas com possíveis intervenções</p>	Realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas curriculares
PROCESSOS CRIATIVOS	Ênfase em expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais áreas de conhecimento, à Formação Técnica e Profissional e temáticas de seu interesse.	Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.	<p>Aprofundar conhecimento sobre as artes, cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-las para a criação de processos e produtos criativos;</p> <p>Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo;</p> <p>Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas</p>	Participar da realização de projetos criativos por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artística, culturais, midiáticas e científicas aplicadas.

			identificados na sociedade e no mundo do trabalho.	
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	Ênfase na ampliação da capacidade de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais áreas do Conhecimento, Formação Técnica e Profissional e também temas de interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente.	Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas.	<p>Aprofundar conhecimentos que afetam os seres humanos e o planeta.</p> <p>Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural.</p> <p>Utilizar esses conhecimentos para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais de sua comunidade.</p>	Envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio de seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade.
EMPREENDEDORISMO	Ênfase em expandir a capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.	Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente. Os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar aos diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.	<p>Aprofundar conhecimentos relacionados a contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras.</p> <p>Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida.</p> <p>Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltados a viabilizar projetos</p>	Estímulo à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida com fortalecimento ao protagonismo. Busca desenvolver autonomia, foco e determinação para o planejamento e conquista de objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias.

			peçoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.	
--	--	--	--	--

O Quadro 3 é uma síntese dos eixos estruturantes dos itinerários formativos. A partir dele é possível identificar o discurso que alicerça a reforma curricular e seu viés. Os quatro eixos se caracterizam pelos enunciados de produtividade, inovação e empreendedorismo – princípios básicos da racionalidade neoliberal. O sentido de uma formação secundária pautada nesses valores é, além de uma preparação rápida para o mercado de trabalho, a constituição de uma sociedade regida por essas concepções em todas as suas dimensões.

Ainda sobre os eixos dos itinerários é preciso observar que a grande maioria que ingressa no Ensino Médio são jovens entre 14 e 16 anos. Nessa idade não se tem definido um Projeto de Vida, nem pode ter, pois são necessárias muitas experiências em diferentes áreas do conhecimento para que se decida com mais clareza em que ramo se quer estudar com mais profundidade. Na reflexão de Lopes,

tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019, p. 69).

É uma decisão com implicações para toda a vida e nesse ponto a reforma não é flexível. Ela exige uma decisão e um posicionamento desde o primeiro ano do médio. Considerando que haverá possibilidade de escolhas para os estudantes, o que também não é garantido, visto que a escola oferecerá os itinerários dentro de suas possibilidades e contexto.

O estudo do material produzido pelo MEC para orientar a implementação da reforma permite uma reflexão aprimorada das intenções e ações relacionadas à execução da proposta, que foram apontadas ao longo deste texto. Os documentos estão de acordo com a Lei 13.415/2017 e com a atualização das DCNEM, reforçam a flexibilidade curricular, o protagonismo e a aproximação com o setor produtivo, tanto pela formação direcionada a esse propósito, como pelo apelo às parcerias público-privadas, como também reconfiguram o trabalho docente.

A citação abaixo retrata a reflexão em relação aos documentos aqui analisados

termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE; BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e a produção de um novo “léxico” educacional, um

híbrido de pedagógico e gerencial (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 438).

O discurso de superar um modelo considerado rígido, antigo e ineficaz é a fundamentação de todos os documentos: estabelecer uma nova ordem, organização curricular e estrutural e a oferta do Ensino Médio é o principal objetivo. É nesse contexto que as secretarias estaduais e distrital são orientadas a trabalhar para a reformulação do Ensino Médio.

Depois da análise dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, direcionamos a investigação para o material produzido na esfera estadual do Rio Grande do Sul, visando um panorama dos primeiros passos da reforma do Ensino Médio na rede estadual de ensino.

5 ANÁLISE DO PERCURSO CONSTITUINTE

5.1 PANORAMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

O cenário em que foi preparada a reforma do Ensino Médio no âmbito estadual é transpassado pela troca de gestão de governador e, portanto, de secretário estadual e coordenadores regionais, a construção do Referencial Curricular Gaúcho e, além disso, a pandemia causada pelo vírus Covid-19, que assolou o mundo em 2020, perdura em 2021, deixou em suspenso grande parte do planejamento de implementação da reforma⁴². Com esse contexto, nesta seção, analisaremos as reinterpretações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação, a partir do material disponibilizado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, bem como o material do Portal Educacional do Novo Ensino Médio da Secretária Estadual de Educação que também foi estudado.

Somado a isso, uma dissertação que analisou os Primeiros passos para a implementação da reforma na rede estadual do RS (CHAGAS, 2019) e parte do acervo do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Passamos, então, a conhecer o percurso formativo⁴³ do NEM, na rede estadual de ensino do RS.

O Portal Educacional do Novo Ensino Médio da Seduc⁴⁴ é um site para informações rápidas sobre as principais mudanças: os marcos legais, a BNCC, os percursos formativos, unidades curriculares, formação técnica e profissional e ampliação da carga horária. São disponibilizados *links* de acesso às páginas do MEC específicas sobre o NEM.

⁴² No próximo capítulo trata-se com mais detalhes os impactos causados pela pandemia nas ações de consolidação da reforma do Ensino Médio.

⁴³ Percursos formativos é a nomenclatura usada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para designar os itinerários formativos.

⁴⁴ <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>

Na página inicial, o Novo Ensino Médio é apresentado com o mesmo discurso dos documentos analisados anteriormente: protagonismo juvenil, autonomia, responsabilidade do estudante por seus projetos futuros, garantia de direitos de aprendizagem comum a todos os estudantes e oportunidade de escolha dos percursos formativos. Em destaque, uma imagem retirada da Base que aparecem as dez competências gerais da BNCC.

O site do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul é basicamente um espaço com ênfase à divulgação de boas práticas, que são classificadas por coordenadorias regionais e, *links* de acesso aos documentos oficiais sobre o NEM. Esses *links* dão acesso apenas aos documentos produzidos pelo MEC. Os produzidos pela SEDUC e analisados aqui foram cedidos pela 5ª CRE ou retirados do site do observatório no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, como a Portaria N°293/2019.

Na gestão anterior, – José Ivo Sartori – MDB – 2015 a 2018 – foram realizadas algumas ações, pois, havia a necessidade de aprovação de documentos normativos em âmbito nacional. Segundo Chagas (2019), houve um alinhamento à estratégia federal de implementação da reforma e junto a isso um processo de reestruturação da rede estadual com fechamento de turmas, turnos e escolas, além de salários atrasados dos servidores.

Durante o governo Sartori, a única alteração foi em relação à obrigatoriedade de inclusão do Ensino Religioso, na Educação Básica. De qualquer modo, houve atuação desse governo para a implementação da reforma e que merece análise.

O secretário estadual de educação do governo Sartori, Ronald Krummenauer⁴⁵ (abril/2017 a dezembro/2018), em sua atuação nos primeiros movimentos da reforma, teve uma “posição de reprodução integral das estratégias e orientações do MEC” (CHAGAS, 2019, p. 89). Inclusive, em uma reunião realizada em setembro de 2017, no município de Ijuí, usou os mesmos slides que o, então, Secretário de Educação Básica e, posteriormente, ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, usou para mostrar as deficiências do que denominaram de modelo “falido” do Ensino Médio.

Krummenauer foi diretor executivo do movimento Agenda 2020: “O Rio Grande que a gente quer”, fundado em 2006 com apoio do empresariado e segmentos da sociedade civil, com propostas para a modernização da gestão pública, segurança,

⁴⁵ Ronald Krummenauer foi o segundo secretário de educação no governo Sartori, sucedeu o advogado Luís Antônio Alcoba de Freitas – PDT –. Observamos de forma mais detalhada seu mandato em função desse período ser concomitante com o das primeiras ações da reforma.

saúde, educação, infraestrutura, agronegócio, dentre outras áreas administradas pelo Estado.

O ideário do movimento Agenda 2020 para educação⁴⁶, trata os problemas enfrentados por esse setor como ineficiência da gestão, desempenho profissional desligado da remuneração e práticas pouco inovadoras. Para tanto, sugere o fim da eleição de diretores em substituição à escolha por critérios técnicos e mérito, qualificação dos processos de gestão por meio de instituições mais eficazes, adequação do plano de carreira, melhoria dos indicadores educacionais, racionalização e municipalização da rede, otimização de recursos físicos, humanos e financeiros (CHAGAS, 2019).

E, é com esse discurso gerencialista, performático e neoliberal que os primeiros movimentos da reforma são planejados, com redirecionamento de sua oferta e currículo, segundo o viés econômico. Nas palavras do então secretário

não dá mais para formar pessoas com a qualidade educacional que estamos formando. Não posso ignorar que o Sistema S, com recursos, com projetos voltados a seus segmentos, do agronegócio, da indústria, do comércio, não possa ser utilizado. Tenho de contar com a colaboração, por exemplo, desse sistema⁴⁷.

Krummenauer, em várias declarações à imprensa, manifestou seu desejo de levar a educação para outro rumo⁴⁸, possivelmente guiado pela sua formação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, pela Unisinos. As parcerias público-privadas estavam entre as mudanças almejadas. Nesse sentido, articulou-se com o Consed para garantir a participação da Seduc em um curso do Insper e fundações empresariais com objetivo de capacitar os gestores e os técnicos da secretaria de educação para atuarem na implementação da reforma.

Em sua pesquisa sobre os primeiros passos da implementação da reforma do Ensino Médio no RS, Chagas destaca:

⁴⁶ Agenda 2020 - Caderno de Propostas disponível em: <http://www.acinh.com.br/download/1012>. Acesso em: dez., 2020.

⁴⁷ Krummenauer em entrevista ao jornal Zero Hora em 03 de maio de 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/05/temos-de-buscar-alternativas-sem-ranco-ideologico-diz-novo-secretario-estadual-da-educacao-9785427.html>. Acesso em: ago., 2017.

⁴⁸ Krummenauer em entrevista ao jornal Zero Hora em 09 de junho de 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2017/06/ronald-krummenauer-um-novo-rumo-para-a-educacao-9811631.html>. Acesso em: ago., 2017.

a participação da Seduc no GT criado pelo Consed para acompanhar o processo de implementação da reforma em três frentes: BNCC e flexibilização curricular; Educação profissional e Técnica; e Ensino de Tempo Integral. Essa ação tem como “parceiros técnicos e financiadores” o Itaú BBA, o Instituto Unibanco e o Instituto Natura, conforme consta no site do Conselho, o que reforça a atuação do campo econômico em defesa da reforma e sua influência na atuação do campo educacional, especialmente nas posições da Seduc (CHAGAS, 2019, p. 92).

Aqui temos os mesmos atores do contexto de influência e de produção do texto da política que, por meio de dados alarmantes, estatísticas e relatórios produziram um discurso de caos no Ensino Médio e agora apresentam solução para o problema identificado, lucrando financeira e ideologicamente. Não se trata de negar as deficiências que assolam o Ensino Médio público brasileiro e, sim, a ênfase dada para os indicadores e a responsabilização dos professores.

A retórica é para consumirmos um modelo com perspectivas gerencialistas, apagando todas as teorias, práticas, concepções e metodologias que não direcionam a educação para uma sociedade neoliberal, em todas as suas dimensões. O governo Sartori encerrou seu mandato sem apresentar resistência à reforma do ensino médio, pelo contrário, as suas ações que deram início ao processo foram de alinhamento integral à proposta do MEC (CHAGAS, 2019).

Em um contexto de salários atrasados do funcionalismo, não pagamento de 13° salários nem e do piso salarial do magistério, Eduardo Leite – PSDB – 2019 a 2022 – , assume o governo do estado e nomeia para a Secretaria Estadual de Educação, Faisal Karan que, como seu antecessor, é formado em administração de empresas pela Unisinos e foi escolhido pelo seu desempenho como gestor municipal, especialmente na área de educação, pelo qual, segundo o site da Seduc, recebeu muitos prêmios⁴⁹, com destaque para a elevação do IDEB. Embora premiado na gestão pública, o secretário Faisal juntamente com o governador Eduardo Leite, busca inspiração e auxílio no setor privado, como previsto no Plano de Governo de Leite.

Logo no início do mandato, janeiro de 2019, membros do governo fazem uma visita ao Instituto Ayrton Senna na busca de retomar e fortalecer a parceria:

o instituto tem excelentes projetos para ajudar na capacitação de professores, além de acesso a novas metodologias de ensino que melhoram a capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. “A grande

⁴⁹ Informações retiradas do site da secretaria estadual de educação. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/faisal-karam-assume-secretaria-estadual-de-educacao>. Acesso em: dez., 2020.

agenda do Estado, além das reformas e das reestruturações necessárias, tem de trabalhar o desenvolvimento. E isso passa pela tecnologia, pela qualificação da mão de obra e pela educação”⁵⁰

Em investida à lógica empresarial, logo após sua vitória no segundo turno, Leite junto a outros políticos, empresários e especialistas participaram de uma formação em gestão Pública na Universidade de Oxford, visando a otimização dos recursos humanos. No início de seu governo, 25 de fevereiro, o governador firma um convênio entre o Estado e a Fundação Lemann para ações na gestão de pessoas na Seduc⁵¹. Esta fundação já financiou quatro viagens internacionais de estudos ao governador Eduardo Leite (GRABOWSKI, 2020), também foi responsável pelo processo seletivo para coordenadores regionais com o discurso de eficiência técnica em substituição as escolhas político-partidárias, a Lemann, junto a outras instituições, trabalhou nesse processo sem custos para o estado, apenas visando o aprimoramento do sistema de gestão de pessoas⁵².

Quanto às ações da reforma do Ensino Médio, no primeiro ano do governo Leite, o setor pedagógico da SEDUC/RS realizou em 28 de março de 2019, a “Formação Novo Ensino Médio: Escolas-piloto” com os seguintes temas: Planejamento e Governança, Diagnóstico de necessidades, Cronograma de Formação Docente, Instrumento de Escuta, Monitoramento e Avaliação. Trezentas Escolas-piloto da rede estadual, distribuídas em todas as regiões e coordenadorias do estado, foram selecionadas para adotar o Novo Ensino Médio, sendo nove vinculadas à 5ª CRE: duas em Jaguarão, cinco em Pelotas, uma em Piratini e uma em São Lourenço do Sul.

Nessa formação participaram os articuladores do EM de cada Coordenadoria Regional de Educação. Na oportunidade foram apresentadas as atribuições de cada instância: SEDUC, CRE, Escola, em relação ao Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC.

Para problematizar essa organização inicial, fazemos uso do excerto de uma pesquisa sobre políticas educacionais em escolas de educação secundária:

⁵⁰ Governador do estado do RS Eduardo Leite – reportagem. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/parceria-entre-governo-e-instituto-ayrton-senna-e-debatida-em-sao-paulo>. Acesso em: dez., 2020.

⁵¹ Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estado-celebra-parceria-com-foco-em-gestao-de-pessoas>. Acesso em: dez., 2020.

⁵² Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/parceria-com-fundacoes-aperfeicoara-selecao-de-coordenadores-regionais-de-educacao>. Acesso em: dez., 2020.

nos processos de atuações de políticas, líderes e gestores escolares, às vezes, tentarão, conscientemente, “chamar atenção” para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam e ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável. Estes são artefatos que “marcam” o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 171).

Pela análise do discurso contido no material da formação, percebe-se que as ações de governança seguem os padrões de orientação, monitoramento e avaliação, além de prescritivo com propostas – modelo para todo o planejamento. A formação está alinhada com as perspectivas dos documentos norteadores do NEM que foram produzidos pelo MEC.

Desse modo, há recomendações para a realização de parcerias público-privadas, com menção novamente ao Sistema S. Além disso, faz-se um apelo para a adequação dos documentos normativos para a inclusão da BNCC e da atualização das DCNEMs. Todas as instruções são permeadas pelo discurso do Protagonismo Juvenil e seu Projeto de Vida e Flexibilização Curricular.

No Plano de Monitoramento estavam previstas a revisão mensal das metas do Plano de Flexibilização Curricular das escolas e a identificação das principais necessidades. Tal processo deveria ser registrado em formas de relatórios com mesma periodicidade e encaminhados para a SEDUC para possíveis intervenções e suporte. Em relação ao apoio por parte da Secretaria Estadual não há definições claras dos procedimentos, apenas indicações de ajuda e de possibilidade de readequação do sistema. São muito vagas as ações e providências que serão tomadas, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e aos recursos humanos e materiais.

Figura 8 – Diagnósticos e necessidades

Diagnóstico de Necessidades

- **Matrículas:**
 - A SEDUC/RS realizará um estudo para possíveis adequações no sistema de matrículas a partir da Proposta de Flexibilização Curricular da Rede Estadual.
- **Parceiros Locais:**
 - A SEDUC/RS fará contato com prováveis parceiros da iniciativa privada, terceiro setor, Sistema S, (termos e acordos de cooperação) a fim de oportunizar a oferta de diferentes itinerários formativos no território (principalmente para a Educação Técnica Profissional).
- **Certificação:**
 - A SEDUC/RS fará um levantamento sobre a adequação da certificação escolar a fim de regulamentar o processo.
- **Ferramenta de Gestão:**
 - A SEDUC/RS fará um estudo para possíveis adequações na Ferramenta de Gestão em vigência (ISE – Informatização das Secretarias de Escolas) para atender a necessidade da demanda.
- **Atualização de Marcos Legais:**
 - A SEDUC/RS, em consonância com o CEE/RS, realizará uma revisão nos Marcos Legais a fim de adequações aos mesmos.

Fonte: Formação Novo Ensino Médio: Escolas-piloto⁵³.

O excerto acima é parte do planejamento para o Diagnóstico de Necessidades realizado pela SEDUC. As escolas também tinham a atribuição de fazer esse levantamento, no qual deveria constar as informações em relação aos dados gerais da instituição, a disponibilidade e condições de infraestrutura, do material pedagógico incluindo recursos tecnológicos, a formação de cada membro do corpo docente e suas respectivas carga horária, transporte escolar, fluxo do movimento do 9º ano do ensino Fundamental e os possíveis parceiros locais. Consta apenas as incumbências da escola, nenhuma indicação do que será feito a partir desse diagnóstico.

O documento da Seduc enviado ao Conselho Estadual de Educação, em outubro de 2019, “Relatório de Escuta”, reuniu os dados coletados pelas Escolas-Piloto, visando a “identificação das necessidades e aspirações, que apoiarão a elaboração dos itinerários formativos e a consolidação de uma formação geral básica contextualizada com as realidades e desafios locais” (p. 2). Participaram do *instrumento de escuta*, os alunos do ensino médio e do 8º e 9º anos do ensino fundamental, professores e a comunidade escolar.

Para isso, foram realizados quatro questionários, aplicados nas Escolas-piloto, durante os dias 10 de junho à 10 de julho de 2019, sobre os seguintes aspectos: quem são os participantes e quais suas principais características; O Ensino Médio que os estudantes têm e como é avaliado; Expectativas versus realidade: quais atividades e

⁵³ Material disponibilizado pela 5ª CRE para esta pesquisa.

práticas já existem na escola e quais não poderiam faltar no ambiente de aprendizagem ideal; O Ensino Médio que os estudantes e a comunidade querem: organização curricular, o jeito de aprender, os tipos e cursos de Formação Técnica em Nível Médio.

Em síntese, os resultados gerais incluindo os dados de todas as coordenadorias⁵⁴ são os seguintes:

- A pesquisa teve 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Somando-se a esses grupos os percentuais de resposta, foram 31,5% de alunos do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental, 49,5% de alunos do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e 2,4% da comunidade, que participaram da escuta;
- A participação dos alunos do ensino médio em relação ao total de alunos da rede – de 325.675 – foi de 9,5% e quanto ao total de alunos das escolas piloto foi um percentual de 41%;
- Quanto aos professores atuantes no ensino médio das escolas-piloto, um total de 7.378, 81%, participou da amostra desse segmento (SEDUC, Relatório de Escuta, p. 3).

Outros dados importantes de destacar são:

- 69,2% das contribuições são de estudantes que estudam atualmente em escola pública estadual;
- 88,8% dos estudantes pretendem estudar no próximo ano em escola pública estadual;
- Quando questionados sobre o que pretendem fazer após terminarem o ensino fundamental, 19% responderam somente continuar estudando, 66,5% continuar estudando e trabalhar e 14,5% somente trabalhar ou ainda não sabem;
- Quanto à importância da escola para o seu futuro, 95% dizem ser importante ou decisiva;
- 96% da participação dos estudantes do ensino médio estudam atualmente em escola pública estadual;

⁵⁴ Na próxima seção, 5.2 Os primeiros movimentos da reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia são apresentados os dados específicos da 5ªCRE.

- A Matemática e o Português são as disciplinas que consideram mais importantes, sendo o Ensino Religioso e a Educação Física as de menor importância;
- Uma média aproximada de 70% de cada segmento afirma que sempre ou frequentemente a escola ajuda a definir o que o estudante irá fazer no futuro e a desenvolver competências relacionadas a sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa e compreender o ponto de vista dos outros;
- Os estudantes do ensino médio apontaram como prioridade: (1) a possibilidade de sugerir algumas das disciplinas que irão cursar; (2) realizar atividades fora da escola (projetos, oficinas, aulas...); (3) atividades e oficinas culturais, como cinema, teatro, festivais, entre outros;
- Quanto à organização da sala de aula ideal para estudar, tanto os alunos do ensino fundamental, do médio e os professores preferem poder mudar mesas de acordo com a aula; usar ambientes internos e externos e ter ambientes e móveis variados;
- Questionados sobre quais devem ser os papéis dos professores em sua escola, todos os segmentos priorizam na seguinte ordem: (1) planejar projetos e oficinas em que os estudantes aprendam os conteúdos para resolver problemas práticos; (2) realizar perguntas e mediar debates sobre os conteúdos estudados e (3) buscar conhecer os estudantes e entender suas capacidades e dificuldades;
- Quanto à área do conhecimento mais importante que o estudante deva se aprofundar, as famílias e a comunidade julgam ser a Matemática e suas tecnologias, seguida por Linguagens e Ciências Humanas. Enquanto que os alunos do ensino médio preferem a área das Ciências Humanas, seguida por Linguagens e Ciências da Natureza;
- Referente à questão sobre qual turno o estudante deveria se matricular, a família e a comunidade apontam como prioridade o ensino médio semi-integral com todas as manhãs e algumas tardes e/ou apenas pela manhã, enquanto que os estudantes do ensino médio optariam apenas pela manhã e/ou apenas pela noite;
- Aproximadamente 80% de todos os segmentos gostariam que a Formação Técnica e Profissional, fosse realizada na própria escola de formação básica e/ou concomitante com outras instituições de ensino;
- Impacto de mudanças que sua escola terá que realizar para operacionalizar o novo ensino médio, questão exclusiva para professores em relação a: infraestrutura,

laboratórios, formação inicial e continuada dos professores, quadro de horário dos professores para um trabalho interdisciplinar, espaços de convivência e salas de aulas. Em todos esses aspectos o percentual foi que o impacto será de mais de 60% na escola.

O relatório possuiu outros dados importantes para pensar o Ensino Médio gaúcho. A escolha para os destaques supracitados são o alinhamento com as propostas do Novo Ensino Médio como a prioridade para o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa e a produção discursiva de uma hierarquia entre as disciplinas, a formação técnica e profissional, como fator importantíssimo na formação básica, bem como a possibilidade de cursá-la em outras instituições, a prioridade da oferta do médio durante o dia, esquecendo o número de jovens que precisam trabalhar e dependem do curso noturno para concluírem a Educação Básica.

A inovação é requisitada por meio de atividades diferenciadas e salas de aulas com novas configurações em termos de organização do espaço e metodologias. Somado a isso, a possibilidade de escolha está sempre em evidência sobrepondo-se as condições materiais e de recursos humanos apresentadas pelos professores.

Quanto à Flexibilização Curricular, planejada para o ano de 2019, as propostas eram com base no Guia de Implementação do NEM e nos Referenciais para os Itinerários, com ênfase nas competências socioemocionais e nos quatro eixos estruturantes dos itinerários, discutidos anteriormente neste texto. As escolas deveriam prever 100 minutos para ações com foco na Flexibilização Curricular, entre as sugestões estavam: oficinas temáticas; projetos de intervenção e pesquisa; clubes de leitura, de jogos, de matemática, etc.; atividades de protagonismo juvenil. No que compete ao relatório e os registros, esses foram solicitados para acompanhamento das ações em forma de fotos e vídeos.

Em 14 de maio de 2019, a SEDUC promoveu a “Formação Pedagógica Itinerários Formativos” para as assessorias pedagógicas do Ensino Médio das Coordenadorias⁵⁵. O primeiro destaque na análise desse material é que ele é um conjunto de imagens, quadros e informações copiados do Guia de Implementação do NEM e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, mas apesar de ser basicamente um resumo desses documentos, logo no primeiro tópico: Estrutura

⁵⁵ Material dessa formação foi cedido pela 5ª CRE para esta pesquisa.

do Novo Ensino Médio a representação gráfica foi retirada do site do Todos pela Educação e não da BNCC ou do Guia.

Esse fato reforça o quão imbricado e presente esse movimento está com a formulação e implementação da política e sua legitimidade foi a tal ponto consolidada, que seu site serve de referência para os atores governamentais embasarem suas ações. Novas formas de governar são estabelecidas por meio de heterarquias que as legitimam e trazem para o cenário da política novos discursos e novos atores visando imprimir seus princípios no contexto educacional (BALL, 2013) (OLMEDO, 2013).

A formação retoma os eixos estruturantes e possíveis modalidades de oferta dos itinerários em relação à carga horária, áreas do conhecimento e habilidades relacionadas aos itinerários e à BNCC, bem como as possibilidades de escolha dos estudantes – exatamente como o Guia de Implementação e os Referenciais. No segundo turno da formação foi estudado um exemplo de Itinerário Formativo: Sustentabilidade e Empreendedorismo para uma prática contemporânea de cidadania plena, com base em um material de apoio da UNESCO e nas habilidades de cada área do conhecimento relacionadas aos eixos estruturantes.

Com isso, foram apresentadas de forma prescritiva vários exemplos com todas as possibilidades de organização dos itinerários e realizada uma atividade em grupos para a produção de habilidades práticas das unidades curriculares na qual uma tabela deveria ser preenchida pelo grupo com sugestão de práticas para cada habilidade da unidade curricular correspondente.

As unidades curriculares selecionadas pela SEDUC para essa atividade com os assessores das CRE é uma mostra do alinhamento do NEM com a perspectiva gerencialista e neoliberal da reforma. Todas estão de um modo ou de outro referenciadas no desenvolvimento econômico e na formação para o cidadão consumidor e para o empreendedorismo, são elas: Desenvolvimento de uma Cidadania Sustentável de Consumo Consciente; Gestão e Legislação da cidadania e do empreendedorismo sustentável; Ensino religioso, Filosofia e Ética para uma Cidadania sustentável; Ciência e pesquisa; Economia doméstica e o desenvolvimento social sustentável; Oficina de Estudos de Caso; Comunicação, interpretação e redação de forma empreendedora e sustentável para o exercício da cidadania; Fenômenos naturais e suas implicações na sustentabilidade ambiental; Oficina de Educação Fiscal e Financeira; Oficina de produção de práticas sustentáveis e inovadoras; Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social;

Modelagem matemática e estatística computacional; Processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais no empreendedorismo sustentável; Oficina de análise de impactos ambientais e suas implicações no âmbito local, regional e global; Turismo Sustentável e Engenharia Sustentável.

Esses foram os modelos estudados durante a formação e que, no segundo semestre de 2019, entraram em ação nas Escolas-piloto, nos 100 minutos previstos para o período de transição para o modelo flexível. É visível a reestruturação educacional por meio do currículo, conteúdos voltados à formação empreendedora e desnecessários para a formação básica, pois ganham centralidade e instalam uma nova racionalidade, tanto organizacional em termos de estrutura e oferta, como conceitual em termos do conteúdo a ser trabalhado.

No cronograma da 5ª CRE, o Plano de Flexibilização Curricular, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento adequados ao NEM deveriam ser apresentados até 31 de outubro de 2019 e HACKATHON POCKET até 12 de novembro do mesmo ano. Essa expressão chama atenção como uma das ações no cronograma, mas na sequência dos slides há uma explicação do seu significado.

Figura 9 – Significado do termo

Hackathon Pocket

A origem do nome vem da união de *Hack* (especificamente no âmbito de programação, a expertise em desenvolver *software*) e *marathon*, do inglês maratona. Apesar do nome ter a ver com *software*, um *hackaton* não se limita a isso, pois também é um evento no qual a criatividade dos participantes é explorada para criar projetos e soluções inovadoras. **Em resumo é uma maratona criativa.**



Mais uma vez, o vocabulário faz parte do projeto reformador que carrega em si a ideia de inovação. A “maratona criativa” deveria ser elaborada pelas Escolas-piloto

com o objetivo final de escolha de um projeto que representasse a escola e a criação de um HOT SITE com a participação dos alunos e aprovação da SEDUC. Ainda nessa formação foi apresentada a Matriz Curricular do Novo Ensino Médio.

Figura 10 – Matriz Curricular do novo EM

MATRIZ CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1		
	Educação Física	1	1	
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa		1	1
	Língua Estrangeira	1	1	
	Literatura	1		
Matemática	Língua Portuguesa	3	2	3
	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	
	Sociologia	1	1	
	Ensino Religioso/Relações Humanas	1		
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	
	Física	1	1	
	Química	1	1	1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	1	1	1
	Trilhas de Aprendizagem	4	9	14
Totais de Carga Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

✓ A 2ª Língua Estrangeira ofertada deverá ser escolhida pela instituição de ensino, de acordo com a realidade na qual está inserida;

✓ As lacunas na Matriz Curricular serão preenchidas pelo Itinerário Formativo.

rs.gov.br

Fonte: material disponibilizado pela 5ª CRE para esta pesquisa.

Como previsto na Lei 13.415/2017, a notoriedade é para a Língua Portuguesa e a Matemática que mantêm uma carga horária equilibrada, pois as demais entram no arcabouço da flexibilização. Embora o Guia de Implementação oriente para autonomia das escolas em relação à organização da carga horária de cada itinerário por ano do Ensino Médio, a SEDUC, como mostra a Matriz, determinou 5 períodos semanais no primeiro ano, 10 no segundo ano e 15 no terceiro ano, ou seja, 50% a mais do ano anterior, chegando a 60% do total da carga horária semanal.

A Matriz Curricular acima foi estabelecida pela Portaria Estadual N° 293/2019. A carga horária mínima anual para o Ensino Médio diurno é de 1.000 horas e para o Ensino Médio noturno 800h anuais, distribuídas em 200 dias letivos, no mínimo. A duração da hora-aula passa a ser de 60 (sessenta) minutos.

A publicação dessa Portaria saiu em meio ao indicativo de greve do magistério estadual, que lutava, na época, para barrar a retirada de direitos, pela reposição salarial em defasagem há seis anos e o pagamento salarial em dia. Essa ação do governo foi vista como um desrespeito aos trabalhadores da educação pelo aumento

das horas-aula visto que a diferença dos 10min em cada aula era o planejamento em casa. Professores contratados também corriam o risco de perderem seus empregos.

Esse prejuízo chegou também aos estudantes que perderam muito da formação intelectual com a diminuição da carga horária das áreas das ciências humanas, naturais e linguagens em troca da flexibilização que não se compromete com conteúdo algum. Outra medida considerada autoritária pela classe foi imposta pela Portaria 312/2019, com a padronização dos resultados dos processos de avaliação, passando a serem realizados por média aritmética, em uma escala de zero a dez, com média 6,0 para aprovação. Considerada mais uma medida autoritária por deslegitimar a autonomia que as escolas possuem, mediante seu Projeto Político Pedagógico.

Em novembro de 2019, a Seduc promoveu um encontro de formação com representantes das 300 escolas-piloto do projeto de implementação do Novo Ensino Médio para apresentar os temas escolhidos pelos alunos, através dos instrumentos de escuta realizados, nesse mesmo ano, pelas escolas com a sua comunidade. As dez temáticas selecionadas foram: sustentabilidade, tecnologias, relações interpessoais, expressão cultural, cidadania, gênero, empreendedorismo, saúde, esporte e profissões.

Nesse momento, que antecedeu a pandemia, previa-se a implementação completa do NEM nas escolas-piloto em 2020 e nas demais em 2022. Foi nesse mesmo período que o Magistério Estadual, após muitas manifestações, decretou greve contra os ataques à educação promovidos pelo governo Leite, durante seu primeiro ano de mandato. Entre as reivindicações estavam a reposição de salários dos servidores da pasta, há seis anos sem aumento real ou reajuste inflacionário; a realização de concursos públicos; manutenção da infraestrutura dos prédios escolares; pagamento dos salários em dia, não à retirada de direitos como licença-prêmio, triênios e difícil acesso; não ao fechamento de escolas e o aumento do número de alunos nas turmas.

Enquanto o governo se ocupa em precarizar ainda mais a educação pública estadual, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCG/EM, que deveria contar com a participação dos professores e ser, ainda que mínima, uma possibilidade de garantir a permanência de conhecimentos básicos de princípios humanos, científicos e éticos, não é discutido pela rede estadual. O documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC –, a União

Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME – e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul – SINEPE/RS –, excluindo, mais uma vez, o sindicato dos professores da rede pública estadual – CPERS.

Nesse cenário, o Conselho Estadual de Educação/RS, conhecedor das reais condições das escolas estaduais em relação à oferta do Ensino Médio, lança um documento com orientações o processo de implementação do Novo Ensino Médio

Art.2º As mudanças nas propostas curriculares das escolas, advindas da Lei Federal 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, da implementação do Novo Ensino Médio, só podem ser efetivadas posteriormente à manifestação deste Conselho sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e à respectiva orientação às mantenedoras, bem como à aprovação e publicação de normas complementares por este Colegiado.

Art.3º As atividades de revisão das propostas curriculares das escolas devem iniciar durante o ano letivo de 2020, para sua completa e efetiva implementação até o ano de 2022 (CEE, Resolução nº349 de 20 de dezembro de 2019).

Essa orientação não foi levada em consideração pela Seduc, pois, como vimos, várias ações em relação à implementação do NEM foram realizadas antes da aprovação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Entre os dias 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, a Seduc realizou uma Consulta Pública, por meio de participação eletrônica, com um curto período de tempo para análise que coincidia com o final do ano letivo, que se realizava com aulas remotas, situação que dificulta ainda mais a participação dos professores. Em 18 de dezembro de 2020 o documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação.

O RCG/EM requer um estudo aprofundado, uma análise fundamentada em teorias curriculares e em políticas educacionais, mas no momento isso ainda não é possível, pois, o mesmo ainda não possui uma versão final e tampouco foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação, ou seja, ainda não é um documento oficial. De qualquer modo, uma leitura superficial, em sua versão em construção, identifica a proximidade com um currículo instrumental, que é baseado em competências e habilidades da lógica saber-fazer e saber para consumir. A exemplo disso, na disciplina de matemática, é a centralidade de conteúdos de estatística e matemática financeira em detrimento a outros saberes da área como: geometria, pensamento algébrico e aritmético.

As normativas citadas acima fazem parte da reforma e também do projeto de educação do governo de Eduardo Leite, com redução da autonomia escolar e

aumento das parcerias público-privadas. O governo estadual gaúcho, proporcionou uma oportunidade mínima para os profissionais da educação opinarem no RCG. Porém, apesar disso, buscou transmitir à sociedade uma imagem de participação e escuta dos professores e que de fato se importa com sua participação, mas suas ações são autoritárias e demonstram sua política de precarização da escola pública e seu posicionamento a favor da educação requisitada pelo empresariado.

Somado a isso, um exemplo desse fato é a Lei 15.410 de 19 de dezembro de 2019, que institui a Política Estadual de Empreendedorismo a ser desenvolvida nas escolas técnicas e de nível médio no estado do Rio Grande do Sul, que obriga as escolas a desenvolverem competências empreendedoras nos alunos, desrespeitando a autonomia das instituições de ensino fixadas em seus projetos político pedagógicos e garantidas pela LDB. A Política Estadual de Educação Empreendedora, possui a seguinte redação:

1º Entende-se por empreendedorismo o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.

2º Entende-se por cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização do comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores para que se tornem responsáveis pelo seu próprio futuro e das comunidades onde vivem.

3º Entende-se por prática empreendedora iniciativas ou experiências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo, como disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria (RIO GRANDE DO SUL, LEI 15.410/2019).

A compreensão de empreendedorismo, cultura empreendedora e prática empreendedora, disposta na legislação citada acima, é um claro alinhamento com as concepções neoliberais que impõem à educação o papel de formar sujeitos flexíveis e empreendedores, responsáveis pelo seu “projeto de vida” e totalmente desassistidos pelo Estado.

Cada vez mais é solicitado ao indivíduo assumir compromissos sociais em relação a sua vida e de sua comunidade, que deveriam ser atribuições do poder público. Há, também, um apelo para que o estudante aprenda a se comportar como uma empresa e, assim, planejar, executar e avaliar suas escolhas a partir de uma

métrica sempre direcionada ao sucesso profissional tendo a concorrência como mola propulsora.

Essa legislação é mais uma que complementa o conjunto de normativas impulsionadoras de práticas e experiências fora do ambiente escolar, o que, nesse caso, quer dizer em parceria com outras instituições privadas de formação técnica e profissional. Em suas diretrizes estão o estímulo à inovação nas práticas educacionais e nos projetos que explorem ideias de negócios e a ampliação, promoção e disseminação da educação empreendedora por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo no currículo, objetivando a consolidação da cultura empreendedora na educação.

Em seu artigo 3º, a lei 15.410/2019 autoriza a Seduc e a Secretaria de Inovação, Ciência e tecnologia a detalhar e incluir conteúdos e atividades que promovam a cultura empreendedora nos projetos pedagógicos e nos planos escolares para a realização de práticas empreendedoras no processo de ensino aprendizagem. Essa medida retira a autonomia da escola em relação à construção de seu Projeto Político Pedagógico e minimiza a participação da comunidade escolar na definição desse projeto, retirando sistematicamente a gestão democrática das instituições de ensino e substituindo-a por um projeto de educação com princípios neoliberais.

Para Caetano (2020), os objetivos como justiça social vem sendo gradualmente convertidos em objetivos de eficiência e racionalidade de mercado. Essa racionalidade integra a política de empreendedorismo para a educação (p. 206). Percebe-se que o discurso da escolha e protagonismo juvenil em relação ao seu futuro é uma falácia, pois algumas temáticas e conteúdos foram definidos por lei, sem qualquer participação da sociedade. Os professores são desconsiderados em sua capacidade intelectual e passam a atuar apenas como executores da proposta de viés empresarial.

A Política Estadual de Escolas Empreendedoras está ligada ao Projeto Educação Gaúcha Conectada em parceria com o SEBRAE, Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e CIEB e tem como um dos eixos o Programa Jovem RS Conectado no Futuro. Segundo informa o site da Seduc, esse programa induz as escolas a entrarem na cultura da performatividade, pois cria selos para cada tipo de produtividade. As escolas poderão ser certificadas como escola inovadora, escola empreendedora e escola criativa e a instituição que ganhar esse título, poderá incluir

no certificado de conclusão de seus alunos para facilitar seu acesso ao mercado de trabalho.

O início do Programa Jovem RS Conectado no Futuro estava previsto nas 300 escolas-piloto do Novo Ensino Médio e antes da pandemia, a meta era de atingir 40% das escolas em 2020, mais 40% em 2021 e 100% das escolas estaduais em 2022. O projeto conta com a parceria do Sebrae e Sesc, plataforma Elefante Letrado, Secretarias de Inovação, Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Trabalho e da Assistência Social (Caetano, 2020).

Sabendo que o atual governo está praticamente na metade de seu mandato, portanto, ainda possui um período significativo de atuação, o que requer atenção às suas ações em relação à educação e à reforma, para as pesquisadoras

o ambiente de tensão, que recrudescer por conta da última greve do magistério estadual, deflagrada em um contexto de degradação da situação salarial de funcionários e professores, compõe um panorama não propício para grandes avanços educativos, em que pesem as intenções apresentadas nos documentos orientadores (SANTANNA e MOLL, 2020, p. 110)

Na sequência, damos continuidade ao panorama da reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, incluindo os desafios e demandas impostos pela pandemia.

5.2 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Esta parte da tese deveria conter os desdobramentos da reforma do ensino médio no contexto da prática, a atuação dos atores da política em seus locais de trabalho: sala de aula, coordenação, supervisão, direção, proposta prevista no projeto de pesquisa, mas durante o percurso fomos impactados por uma pandemia e seus efeitos se disseminaram, assim como o vírus, em proporções assustadoras, trazendo uma mudança radical nos modos de vida da população mundial.

No contexto da educação, completado mais de um ano de pandemia, a centralidade ainda está no embate dos governos, pressionados pelas escolas particulares para o retorno das aulas presenciais. O Rio Grande do Sul vive um dos piores momentos da pandemia, neste primeiro semestre de 2021, chegando a uma

média próxima a duzentos mortos por dia e com o sistema de saúde à beira de um colapso e sem vagas nas UTIs.

Na tentativa de controlar a alta circulação do vírus, o governo decretou bandeira preta, o que impôs muitas restrições ao funcionamento do comércio, mas, mesmo nesse cenário, permitiu aulas presenciais para a Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Na rede estadual, sem a infraestrutura adequada, os materiais e recursos necessários à segurança de todos e sem previsão de vacina para os professores, foi preciso uma ação do CPERS e da Associação Mães e Pais pela Democracia para, por meio de uma liminar, proibir o retorno às aulas presenciais em todo o estado e em todas as escolas, no início do ano letivo de 2021.

O período de destruição da educação e da ciência brasileira e de grande parte dos serviços públicos foi instalada por um governo incapaz de gerir uma crise econômica, social e política agravadas pela pandemia de Covid-19. As desigualdades econômicas, sociais, educacionais e de acesso aos bens e serviços essenciais se ampliaram consideravelmente e nenhum projeto de ordem econômica ou de assistência social foi deliberado, visando além da recuperação, o desenvolvimento do país em toda sua diversidade, exceto um auxílio emergencial de quatro parcelas de R\$600,00 sem alcance à demanda da população com necessidade. Boaventura coloca o Brasil como um dos países que mais fracassaram no combate à crise causada pela pandemia

na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informações, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política (...) os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia (SANTOS, 2020, p. 26).

A Educação Básica nunca correu tantos riscos de perder recursos financeiros como no atual momento da pandemia e do governo Bolsonaro. Em 2020, a manutenção do FUNDEB precisou ser defendida por uma mobilização de instituições e da sociedade civil e, agora, no início de 2021, mais um ataque às áreas fundamentais da saúde e educação pela Proposta de Emenda Constitucional 186 que, em função do estado de emergência ocasionado pela pandemia, desobriga estados e municípios a investir o percentual mínimo obrigatório de 25% em educação e 12% em saúde.

Sobre o FUNDEB é importante destacar sua importância para a manutenção das matrículas na rede pública, pois são aproximadamente 140 bilhões de reais destinados à educação básica. Esse valor desperta interesse de grupos empresariais sempre disponíveis a negociar materiais e livros didáticos, formações pedagógicas, avaliações externas e todo tipo de solução para problemas desse cunho.

As parcerias público-privadas são artifícios para “desvio” autorizado de recursos que deveriam ser de uso exclusivo das instituições públicas. Ainda sobre o projeto de desmonte da educação pública pelo governo de Bolsonaro, está previsto para 2021 um corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento do MEC⁵⁶. Esse valor é 18,2% a menos do que o valor aprovado no ano anterior.

Esse projeto de precarização da educação pública passa por pontos estratégicos visando dar voz à ideologia de um governo de extrema-direita. A pauta do governo Bolsonaro, para a Educação Básica, tem se fixado na ampliação de escola cívico-militares, nenhum outro programa, reforma e até mesmo a implantação da BNCC recebeu, por parte da equipe do MEC, tamanha atenção e imposição para a implantação. Essa última, junto com a reforma do Ensino Médio não obtiveram força política para consolidação e estão sendo sustentadas por conta da forte atuação do CONSED e do CNE, ambos constituídos por sujeitos ligados a um projeto de educação que remonta os anos 1990, baseados na aprendizagem e preparação para o trabalho⁵⁷, como já tratado nesta tese.

Além de recursos financeiros, a educação também perdeu em outros aspectos com a falta de gestão, investimentos e proteção social em tempos de pandemia. Uma das etapas da pesquisa Educação e Pandemia no RS⁵⁸, realizada pelo CPERS e DIESSE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos –, denuncia as condições desfavoráveis em que estão professores e alunos. Em números:

✓ 98% dos professores afirmam que estão trabalhando com carga horária superior à contratada;

⁵⁶ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senadores-criticam-corte-de-r-4-2-bi-do-orcamento-da-educacao-para-2021>. Acesso em: dez., 2020.

⁵⁷ Artigo da presidente do CNE em defesa da preparação para o trabalho. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2020/12/fundeb-e-oportunidade-de-trabalho-para-os-juvens.shtml>. Acesso em: dez., 2020.

⁵⁸ Informações disponíveis em: <https://cpers.com.br/98-dos-professores-da-rede-estadual-estao-trabalhando-mais-durante-a-pandemia/>. Acesso em: dez., 2020.

- ✓ 40% dos professores informaram que a sua Internet não é suficiente para realizar o trabalho a distância com qualidade;
- ✓ 18% dos professores responderam que não possuem equipamentos, PC ou notebook, necessários para realizar o trabalho a distância. Desses, 48% estão utilizando equipamentos emprestados. Apenas 1% informou que o empréstimo é da própria escola;
- ✓ 45,07% dos respondentes indicaram que 30% ou menos consegue participar plenamente das atividades remotas digitais, sendo que apenas 4,2% indicou que 81% ou mais dos alunos estão conseguindo participar plenamente das atividades remotas;
- ✓ 50% indicaram que pelo menos 30% dos estudantes perderam o contato com a escola e não estão realizando qualquer atividade;
- ✓ 51,3% apontaram que a falta de orientações e instruções por parte da mantenedora é uma das principais dificuldades no período;
- ✓ Solicitados a dar uma nota de zero a 10 para a clareza e qualidade das informações por parte do governo do Estado para realizar o trabalho remoto, 63,5% dos participantes conferiram notas iguais ou inferiores a cinco.

É nesse cenário que a reforma do Ensino Médio deu seus primeiros passos, consolidou algumas ações e recuou em outras. Como já mencionado nesta tese, algumas escolas não conseguiram realizar todos os procedimentos requisitados pela Seduc para dar início à oferta do Novo Ensino Médio. No âmbito da 5ª CRE somente duas estavam aptas a iniciar o ano letivo de 2020 com essa oferta. A partir desse contexto, considera-se a “atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 19).

Os primeiros movimentos da reforma do ensino médio no contexto da prática foram pesquisados, observando as limitações do campo empírico – descritas no primeiro capítulo. Desse modo, foram considerados como atores da política os coordenadores regionais da 5ª CRE, pós aprovação da Lei 13.415/2017, os articuladores do Ensino Médio dessa Coordenadoria e também os de uma Escola Piloto.

O contato com cada um dos sujeitos da pesquisa, bem como as entrevistas e troca de materiais ocorreram tanto presencialmente, como durante a pandemia. Essa

troca foi mediada por tecnologias, entrevistas e foram realizadas por videoconferência, materiais e informações via e-mail e *WhatsApp*.

Na leitura atenta das transcrições das entrevistas, retomamos nossa caixa de ferramentas para construir a análise, sem estabelecer categorias fixas, pois a base teórico-analítica desta tese, se ocupa em operar com os conceitos do referencial teórico, no caso, neoliberalismo, gerencialismo e redes de governança, relacionando-os com os movimentos da política e de seus atores nos diferentes contextos em que foi/é produzida.

No primeiro momento, o trabalho analítico realizado no material empírico, foi identificar as ações da 5ª Coordenadoria e da escola separadamente para, no segundo momento, relacioná-los e, assim, compreender como operaram os discursos neoliberais e gerencialistas e como produziram verdades dentro dos contextos da política. Não são apenas descrições dos movimentos da reforma, tratam-se do entendimento dos discursos que sustentam o Novo Ensino Médio, os processos e os modos em que uma racionalidade foi estabelecida e, dessa forma, produziu um novo modelo de oferta para a última etapa da Educação Básica fundamentada em princípios neoliberais.

Os primeiros movimentos da 5ª CRE

Paralelo às formações realizadas pela Seduc, a 5ª CRE orientou as escolas-piloto quanto à realização do processo de escuta, o qual, segundo o Relatório de Escuta (2019), enviado ao CEE, os resultados específicos das escolas participantes da etapa inicial de implementação do NEM, são os seguintes:

- Participaram no total 1330 pessoas sendo: 49,7% ensino médio; 24,4%; ensino fundamental (8º e 9º anos); 13,8% professores; 8% famílias e 4% comunidade.
- Número de alunos do ensino médio das escolas piloto é de 2.135, destes, 31% participaram da pesquisa;

No estado todo, do total de alunos do Ensino Médio que participaram da pesquisa (31.037), a 5ª CRE obteve um percentual de 2,1%

Foi destacado como ponto significativo, apenas os três itens abaixo:

- A área do conhecimento que as famílias acham mais importantes são a Formação Técnica e Profissional, seguida da Matemática e suas tecnologias. Para a comunidade, Linguagens e Matemática, respectivamente;

- Quanto à formação técnica e profissional, as escolas que já possuem cursos técnicos sinalizaram maior interesse nesse tipo de formação. Nas áreas de conhecimento, a maioria dos alunos das escolas elegeu a área das Ciências da Natureza, seguida pela área de Ciências Humanas;
- Convém salientar um ponto bastante interessante: alunos e professores divergem quanto ao papel do professor na escola. Para os alunos, os docentes devem, em primeiro lugar, buscar conhecê-los e entender as suas capacidades e dificuldades, em segundo lugar, aparecem questões voltadas ao conteúdo. Para os professores, esta ordem inverte, elegeram as questões sobre o desenvolvimento de conteúdo, como sendo o seu principal papel.

Essas são as informações específicas da 5ª CRE do Relatório de Escuta, atenta-se para a prioridade do ensino Técnico e Profissionalizante, da Matemática e da Linguagem, semelhante ao alinhamento dos dados gerais do estado em relação à proposta original da reforma do Ensino Médio. É destacado a divergência entre alunos e professores sobre a forma de pensar o papel do docente, mas não é dada ênfase para a divergência entre a escolha dos estudantes para a escolha das famílias e comunidade em relação as áreas mais importantes, sendo a área das Ciências da Natureza e Ciências Humanas para os primeiros e Formação Técnica e Profissional, Matemática e Linguagens para os demais.

O arranjo da linguagem na informação, quanto às definições dos alunos, não realça seu protagonismo na escolha, nem aponta o percentual que escolheu. Diferente da informação das famílias e da comunidade, que é a primeira a ser apresentada, pois, são as áreas prioritárias da reforma. A palavra *elegeu* foi usada no fim da frase para informar a área definida pelos estudantes.

Há enunciados que o próprio discurso põe em funcionamento, segundo determinadas regras e, assim, expõe as relações que estão no discurso (FISCHER, 2001). A escolha por Linguagens e Matemática é colocada de forma que se aproxime do senso comum, uma certa naturalização quanto à sua prioridade na matriz curricular.

O mesmo acontece com o itinerário técnico profissionalizante, que se apresenta como a efetivação de uma reivindicação da sociedade. É por intermédio desses relatórios, documentos e relações que verdades vão sendo construídas e subjetivadas pelos sujeitos.

Os movimentos da reforma são permeados pelos enunciados que compõem seus documentos normativos. Para compreendê-los, atentamos para as estratégias, os posicionamentos e a atuação da equipe da 5ª Coordenadoria nesta etapa inicial de reorganização do Ensino Médio. E, é a partir da fala⁵⁹ dos participantes da pesquisa que adentramos no cenário de constituição do contexto da prática do Novo Ensino Médio.

Para dar início às primeiras ações, a equipe responsável pelo Ensino Médio, junto com alguns diretores de escolas “fazem toda a formação de implantação lá na Seduc e multiplicam depois aqui, para os outros grupos, e fazem grupos e eles fazem multiplicação, porque aí as escolas fazem isso com os alunos, isso retorna para a Seduc e a Seduc então compila os dados e faz a normatização para ver o que vai ser trabalhado naquela região” (EQUIPE CRE⁶⁰).

A estratégia foi de que algumas pessoas participassem da formação em Porto Alegre e repassassem as orientações para as demais Escolas-piloto, no que diz respeito ao instrumento de escuta da comunidade. Como já tratamos dessa formação na seção anterior, essa informação nos remete ao alinhamento com os documentos oficiais da reforma.

Quanto às questões de estrutura da matriz curricular, “o secretário vai fazer o decreto. Tem uma parte que é construída pela escola sobre a autonomia da escola, como prevê a lei. Parte das escolas até não utilizam essa coisa de contextualizar com seu meio, mas eles, a Seduc, estão prevendo isso: que as escolas não vão usar a sua autonomia e propor coisas para incorporar (...) pois está em processo, mas estava tudo desenhado, tudo prontinho. Eles nos mostraram, eles ficaram de enviar o *power point* sobre o que eles pensaram na base curricular, o que vai entrar e o que não vai entrar” (EQUIPE CRE).

Essa fala explicita a porosidade de um processo que se denominava democrático e participativo. Tanto a matriz curricular como a definição dos itinerários já estavam desenhadas antes mesmo dos processos de escuta. Trata-se de um fato que pode ser deduzido pelo período em que foi realizada a entrevista. Pode-se inferir, também, que há uma descrença na capacidade das escolas de produzir e gerir sua proposta política-pedagógica.

⁵⁹ Colocar as falas junto ao texto foi uma escolha metodológica com objetivo de apresentar as ações realizadas na voz dos próprios sujeitos.

⁶⁰ Por ser um grupo pequeno, foi nomeado como equipe para manter o anonimato de cada participante.

Ao mesmo tempo que posiciona a escola como uma instituição sem competência para criar e administrar seus propósitos, coloca os professores como principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes

“eu acredito muito no fazer do professor. Eu acho que quando o professor tem conhecimento daquilo que ele faz, ele transforma o ambiente da sala de aula naquilo que deve ser. Então, eu posso ter qualquer nome, para qualquer padrão de ensino, que se o professor é bom, se ele quer fazer bem, ele faz bem”. “É o brilhantismo do professor que faz a diferença para mim, pois eu não tenho dúvida disso, que é o brilhantismo do professor” (EQUIPE CRE)

Esse é um discurso que impulsiona a cultura da performatividade, posiciona o professor como um profissional capaz de superar toda a precariedade que está sendo imposta à escola pública, apenas com sua “boa vontade”. A habilidade de solucionar os desafios cotidianos está diretamente relacionada à sua capacidade de aumentar seu desempenho e incorporar boas práticas e uma conduta adequada. Aí, temos o discurso do “eficientismo como solução para todos os males da educação” (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p. 11).

Em outro momento essa concepção é reforçada “tem momentos que tudo tem que ter um passo a passo mesmo. Sabe? Precisa desenhar, precisa sim. Não surge do nada. Tu saíres do convencional ou do que se diz convencional, isto passa por uma nova ideia” (EQUIPE DA CRE)

Essa fala é antecedida pela preocupação com os indicadores de que “o Rio Grande do Sul tem 43% de reprovação no Ensino Médio e isso não é normal. A 5ª CRE é a campeã no Estado em distorção idade/série do Ensino Médio e é ineficiente, pois não há como negar que é ineficiente” (EQUIPE DA CRE).

Assim como os discursos dos documentos produzidos pelas instituições, que se organizaram como heterarquias no contexto de influência e da produção do texto, observa-se aqui, também, o uso dos indicadores para justificar as mudanças pretendidas. A qualificação para atender às demandas da reforma e a necessidade de mudar a forma de pensar a educação secundária se manifestam em todas as falas:

“Mudar a concepção, desacomodar algumas pessoas e alguns pensamentos é mais complicado, mas eu vejo assim, ou qualifica as coordenadorias ou não rola”;

“É um trabalho bem cansativo, bem complexo porque é uma mudança bem grande”;

“É um desafio gigante para a educação. Acho que para o ensino médio, para o Brasil inteiro, na verdade, porque tá todo mundo no mesmo projeto. É um desafio muito grande”;

“Ele (aluno) deve levar um susto com uma matriz diferente daquela que ele está acostumado. Já levava um choque quando vê uma matriz diferente com nomes que não conhecia”;

“É uma mudança radical que a escola está passando, assim, esse ano não dá para ter uma base, mas ano que vem a gente vai ter noção da eficácia”⁶¹.

Essas falas contêm muitos dos enunciados que constituem o discurso da reforma: inovação, mudança de posicionamentos e perspectivas, novo currículo, eficácia quanto ao que é mensurável, um apelo discursivo que opera na subjetivação dos novos princípios. A partir desses depoimentos, junto à análise dos documentos normativos da reforma, é possível considerar que a “grande mudança” está se constituindo na complexidade da proposta do NEM. Uma nova forma de compreender a finalidade e o funcionamento do Ensino Médio está se estabelecendo, a partir dos movimentos iniciais para pôr a política em ação.

É visível nos discursos a acolhida a perspectiva da proposta do NEM e, ao mesmo tempo, a evidência das contradições em partes da proposta. O protagonismo dos estudantes e a escuta da comunidade são vistos como um acolhimento às demandas daquele grupo e, portanto, estratégias para maior envolvimento dos profissionais e minimização dos embates nesse momento de transição.

Diante disso, um exemplo dessa situação está na fala de um dos profissionais: “a proposta do governo do estado não está fechada. A gente vai construir juntos, então, assim, a ideia é nos capacitar para que a gente capacite às escolas junto com a Seduc e que as escolas busquem com os alunos formular o que vai realmente ser trabalhado, porque no itinerário, o que eles vão trabalhar é de interesse dos alunos. Foi uma alternativa que eles buscaram, obviamente, em experiências que já são experiências de sucesso. Já não precisa sair do Brasil, nós temos lugares no Brasil onde as escolas já são, na sua totalidade, projeto de vida. Pernambuco tem esse caso: projeto de escola em tempo integral. Em outro momento eu já entrei em contato com esses lugares (EQUIPE DA CRE)”

Há, evidentemente um conflito entre a proposta de participação efetiva das escolas na construção do Novo Ensino Médio e a ideia de seguir modelos considerados bem-sucedidos e já consolidados de parceria público-privado, como indica os documentos normativos. A escola de tempo integral de Pernambuco, como já vimos, teve início com uma ação do Instituto Natura junto com o governo estadual, que já se estabeleceu como política pública e junto com a concepção de educação interdimensional está associada às “premissas do referencial teórico da Tecnologia

⁶¹ Aqui o entrevistado se refere à mudança para o NEM e para a Escola de Tempo Integral em uma escola que estava em processo antes da pandemia.

Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados – TEAR –, que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral”⁶².

É importante considerar que a maioria da equipe responsável pelo Ensino Médio na CRE tem como experiência de trabalho o setor público e também o privado, na área da educação e fora dela, no Sistema S, em escolas e faculdades privadas e cursinhos preparatórios para vestibular e ENEM, são ou foram lugares de atuação dos participantes desta pesquisa. Essa ligação com os princípios do setor privado é observada na fala que enaltece o desempenho individual do professorado e põe em dúvida a capacidade intelectual dos profissionais do setor público. Parte desse grupo foi selecionado indiretamente pela Fundação Lemann, que realizou o processo seletivo para os coordenadores regionais.

São aproximações e vínculos que fazem parte da concepção das políticas educacionais que, por meio das heterarquias, estão reconfigurando o cenário das instituições públicas de ensino. A posição desses sujeitos diante da constituição do Novo Ensino Médio está relacionada com suas competências: “trabalhei com esse enfoque de preparação do aluno para fazer essa escolha: o que ele vai fazer da vida?, levou-me a trabalhar na coordenação (EQUIPE CRE)”. “Nós fomos extremamente testados para as relações humanas que é a grande fragilidade que eles perceberam (EQUIPE CRE)”.

Como nos documentos, novas palavras são inseridas no léxico da reforma, “ficou como articuladora do Ensino Médio e aí dentro das ilhas delas (...) aí vai ficar em ilhas comuns (EQUIPE CRE)”. Articuladora e ilhas são palavras que substituíram coordenadora e setor, respectivamente. As disciplinas que compõem os percursos formativos também possuem uma nomenclatura diferente “olha como o nome das disciplinas já diz o tamanho da diferença do ensino médio regular para o novo Ensino Médio”.

O posicionamento em relação ao Novo Ensino Médio é de que ele se estabeleça como uma política de Estado e não de governo, como vem ocorrendo nas últimas décadas. Há uma crença de que a proposta de flexibilização curricular e o protagonismo juvenil salvem o Ensino Médio

⁶² Informações disponíveis em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: dez., 2020.

“nós temos que transformar políticas de governo em políticas de Estado e não é para ter um cartaz ou placa de bronze dizendo que o governador X fez aquilo. É para que as pessoas consigam ter um desempenho melhor, aquela qualidade da educação que a gente tanto busca” (EQUIPE DA CRE).

Para concretizar essa ideia, o trabalho está direcionado a “tornar a proposta atrativa. Tem que fazer esse *link* entre a Seduc e a escola, bem como com as coordenações, as coordenadorias que são a ponte entre essas propostas. O que vai facilitar esse discurso junto às escolas é o fato de a gente estar junto” (EQUIPE DA CRE).

Na fala dos entrevistados a 5ª CRE planejou para antes da pandemia fazer uma análise nas informações coletadas e “está fazendo contato com prováveis parceiros da iniciativa privada, terceiro setor, Sistema S, a fim de oportunizar a oferta de diferentes itinerários formativos no território” (EQUIPE DA CRE). Dentre as atividades realizadas para a organização da proposta do Novo Ensino Médio, foram indicadas: construção e execução do instrumento de escuta junto às escolas; construção e apresentação do relatório a partir do Instrumento de escuta; realização do diagnóstico das necessidades das escolas – adequação do sistema de matrículas a partir da Proposta de Flexibilização Curricular; identificação e contato com parcerias regionais; adequação do ISE – Informatização das Secretarias das Escolas e Reuniões ao longo do ano para acompanhamento das metas alcançadas pelo Plano de Formação Curricular.

Na descrição das atividades realizadas, obteve-se as informações de que, em função da pandemia, das dez Escolas-piloto, 5 de Pelotas e 5 da região, apenas duas realizaram todo o instrumento de escuta e participaram do evento *Hackathon Pocket* com apresentação de trabalhos de alunos. Em 2019 teve todo o instrumento de escuta e esses eventos de construção das escolas para que elas pudessem formatar seus dois percursos formativos, cada escola ofereceria dois percursos, o que aconteceu no início de 2020, na primeira semana, nos primeiros dias, havia um prazo para os alunos escolherem entre os dois percursos.

Para isso, seria feita uma consulta em que os estudantes escolhessem entre um ou outro percurso formativo para fazer durante todo seu Ensino Médio. Porém, para a maioria das escolas a pandemia chegou antes do início dos processos de escolha.

Em 2020, estariam as dez escolas-piloto com o Novo Ensino Médio e as demais com os processos de escuta e formações para que em 2022, todas estivessem no novo modelo de oferta. Também estava previsto uma avaliação com essas escolas-piloto, o que não foi possível porque elas conseguiram apenas ofertar os itinerários de forma remota. A 5ª CRE está se organizando para que todas as escolas de Ensino Médio façam o questionário de escuta neste ano de 2021.

De forma remota, os itinerários das escolas-piloto foram ofertados. Nesse primeiro momento, no âmbito da 5ª CRE, apenas três de um total de dez percursos formativos ofertados: sustentabilidade, saúde e empreendedorismo. No site da Seduc é possível acessar a matriz de referência para o modelo híbrido tanto de 2020 como de 2021⁶³.

Os itinerários formativos são estruturados da seguinte forma: 5 aulas semanais no 1º ano, 10 aulas semanais no 2º ano e 15 aulas semanais no 3º ano. Cada percurso formativo tem uma área focal e uma área complementar. Para exemplificar essa nova organização, mostraremos a estrutura dos dois percursos da escola pesquisada.

➤ O percurso formativo Saúde I⁶⁴:

Objetivo: Compreender o conceito de saúde, identificando seus princípios determinantes na coletividade, vislumbrando possibilidades, desafios e perspectivas para melhoria da qualidade de vida.

Eixos: Investigação Científica, Processo Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Formas de Organização Metodológica: Laboratórios, Clubes, Oficinas, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de Estudos e Núcleos de Criação Artística. Área focal: Ciências da natureza e suas tecnologias – CNT.

⁶³ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: dez., 2020.

⁶⁴ Há também o Percurso Formativo Saúde II e o Percurso Formativo Saúde III com área focal em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e área complementar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, respectivamente.

Área complementar: Matemática e suas tecnologias – MAT.

Ano	Componentes curricular	Período de aula	Área do conhecimento
1°	Estatística I	2	MAT
	Estrutura e funcionamento da máquina humana	2	CNT
2°	Corpo e Movimento	3	CNT
	Projetos Matemáticos e Saúde	3	MAT
	Saúde e Práticas Preventivas	3	CNT
3°	Nutrição e Prevenção de doenças	3	CNT
	Matemática financeira	3	MAT
	Bioteecnologias	2	CNT
	Estatística II	2	MAT
	Projeto investigativo	2	CNT
	Noções de Farmacologia	2	CNT

➤ **Percurso Formativo Sustentabilidade I⁶⁵**

Objetivo: Compreender os princípios da ética, responsabilidade e desenvolvimento sustentável, aplicando e promovendo conhecimentos sobre a realidade socioambiental.

Eixos: Investigação Científica, Processo Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Formas de Organização Metodológica: Laboratórios, Clubes, Oficinas, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de Estudos e Núcleos de Criação Artística.

Área Focal: Ciências da Natureza e suas Tecnologias – CNT.

Área complementar: Matemática e suas Tecnologias – MAT.

Ano	Componentes curricular	Período de aula	Área do conhecimento
1°	Biodiversidade	2	CNT
	Matemática e Meio Ambiente	2	MAT
2°	Noções de legislação ambiental	3	CNT
	Projetos Matemáticos em Sustentabilidade	3	MAT
	Uso consciente das energias	3	CNT

⁶⁵ Há também o Percurso Formativo Sustentabilidade II e o Percurso Formativo Sustentabilidade III, com área focal em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e área complementar Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, respectivamente.

3°	Gestão ambiental	3	CNT
	Estatística	3	MAT
	Ciclo de vida dos materiais	2	CNT
	Geometria aplicada	2	MAT
	Inovação tecnológica	2	CNT
	Projetos sustentáveis	2	CNT

Em cada itinerário há uma aula semanal de Projeto de vida. Para atores da reforma “essa mudança mesmo de matriz curricular também vai ser um grande obstáculo. Não fazer mais do mesmo”. Segundo a 5ª CRE será um desafio fazer os alunos enxergarem como o NEM tem componentes que afetam a vida deles e que eles vão sair mais preparados para o ENEM.

Sobre essas novas disciplinas é necessário retomar a ideia de Ball (2014) sobre o currículo ser o instrumento pelo qual somos reformados pelo neoliberalismo, novas disciplinas, ênfase na estatística, na matemática e no empreendedorismo envolve a instituição com saberes, novas relações e práticas com base que tem como modelo e objetivo o mercado. Desse modo, a composição curricular dos itinerários

reforça a ideia de um ensino por competências, distanciando-se das práticas do “passado”, tornando “ensinável⁶⁶” não mais os conteúdos das disciplinas isoladas, mas as habilidades que devem ser aprendidas pelos futuros trabalhadores em um mundo instável, competitivo, onde se aloja um mercado flexível e “itinerante” (HYPOLITO, 2008, p. 71).

Quanto às escolas, a coordenadoria entende que as resistências serão poucas, desde que os professores entendam bem a proposta e a equipe esteja disposta a ajudar nesse período de transição. Com as escolas-piloto essa proposta já está consolidada, já não há resistências.

O aumento da pandemia no início do ano letivo de 2021, com o funcionamento apenas do comércio de produtos essenciais, em um dos momentos de maior necessidade de distanciamento social e de cumprimento dos demais protocolos de segurança sanitária. Nesse cenário, escolas e também a 5ª CRE estão fechadas, trabalhando apenas de forma virtual, o que dificultou, novamente, o andamento das ações da reforma.

⁶⁶ Grifos do autor.

Os primeiros movimentos da escola

Como na seção anterior, aqui também há a descrição dos primeiros movimentos que acontecem a partir das falas dos entrevistados para compreender as estratégias, posicionamento e atuação no processo inicial da reforma.

Considerada uma escola referência em Ensino Médio, no bairro onde está localizada, que atende em média 600 alunos de classe média e classes populares. É reconhecida por ser uma escola organizada com baixo índice de indisciplina e violência. No Novo Ensino Médio são cinco turmas no turno da manhã, 130 alunos (2020) e uma à noite, 05 alunos (2020). O noturno participou apenas para ver como se posicionariam em relação à proposta da reforma. Em 2021, no turno da manhã, no primeiro ano do NEM, estão matriculados 144 estudantes divididos em cinco turmas e no segundo ano 102 alunos divididos em três turmas.

A coordenação responsável pelo Novo Ensino Médio na escola realizou, no início de sua administração, um curso de gestão junto ao SEBRAE e, posteriormente, aconteceram as formações ofertadas pela Seduc: “foi uma loucura, pelo menos para nós. Eram muitas reuniões no início, muitas dúvidas e nós não entendíamos como ia funcionar o Novo Ensino Médio e o porquê da proposta”, fala da coordenação da escola piloto.

Sobre ser selecionada para participar do projeto piloto, a coordenação explicou que, no primeiro momento, entendeu que era pela questão à vulnerabilidade social, mas que com as reuniões e formações percebeu que essa expressão dizia respeito também a vulnerabilidade da aprendizagem dos alunos que era representada nos baixos indicadores de qualidade da escola. Até, então, não havia uma preocupação com os testes padronizados, pois a escola pensava estar indo bem porque seus alunos aprovavam no ENEM para vários cursos. A partir dessa informação, a escola mudou o que denominou de “cultura” de não se importar com esses índices:

“quando iam fazer as provas era muito sem interesse, sem a real visualização do significado desses índices para educação. Então, esse ano passado a gente passou a fazer um trabalho maior com o pessoal. Não saíram, ainda, nossos índices atualizados, porque muitos alunos assinavam a prova e não faziam. Então, isso foi uma das questões que fez com que a gente fosse escolhido” (coordenação da escola-piloto).

Ainda sobre a preocupação com os indicadores, “uma das primeiras reuniões que nós fizemos foi meio assustadora para mim, pois saber determinadas coisas que

dentro da sala de aula tu não tens conhecimento, tu não lidas com esses dados. Meu trabalho começou com um levantamento em ralação à aprovação e reprovação”. A CRE também visitou a escola para falar sobre o PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar –, da UFPel, que também serve como ingresso na universidade. “A visão da escola começou a mudar, nós hoje temos uma visão de formar alunos no ensino médio sim, mas a gente quer que eles vão para a universidade”.

A partir dessa fala faz-se necessário retomar dois pontos já discutidos no referencial teórico. Primeiro, a formação discursiva que construiu o NEM para melhorar os indicadores de qualidade está tomando centralidade nas instituições de ensino, tornando-se uma cultura que trabalha essencialmente com esse fim. Segundo ponto, a preocupação com os indicadores tem implicações no trabalho docente e na proposta pedagógica da escola, a ponto de reconfigurar sua dinâmica em relação a algumas práticas, especialmente as que dizem respeito às avaliações externas.

O Estado apresenta-se para as escolas menos prescritivos do ponto de vista formal, mas muito mais indutor das políticas que as escolas operam cotidianamente. Isso é garantido por inúmeros mecanismos e dispositivos. Um deles tem sido a avaliação e seus instrumentos (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p. 7).

Da Exposição de Motivos à escola-piloto, o discurso para “elevar os padrões” permeia e se sobrepõe em todos os contextos da política, instituindo-se como uma verdade, um modo legítimo de governamentalidade para a indução de práticas de gestão, de orientações curriculares e de direcionamento do trabalho dos professores.

Em meio a todas essas questões também havia dúvidas em relação a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, que a escola, inicialmente, pensou ser de oferta obrigatória por se tratar de um dos eixos do Novo Ensino Médio.

Após a compreensão do NEM, surgiram as dúvidas em relação ao funcionamento, aos recursos humanos, à divisão dos períodos de como organizar aulas de 50 minutos do ensino médio regular com outras de 60 minutos e, também, com os períodos de flexibilização curricular, sendo que os professores são os mesmos “até que se adaptasse a tudo isso foi meio complicado”, segundo a coordenação da escola-piloto. Nas palavras dos pesquisadores Ball, Maguire, Braun (2016, p. 13) “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e

objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas nos sujeitos”.

Grande parte do trabalho para colocar a reforma em ação foi realizado pela escola e é esse processo de construção que coloca os professores como sujeitos, mas também como objetos da política, no sentido de posicioná-los como executores de uma proposta já definida e normatizada. Essa reflexão também é necessária para as demais informações sobre os primeiros movimentos constitutivos da reforma realizados pela escola e que serão apresentados na sequência.

A coordenação entende que entrou de forma tardia no processo porque houve, além da angústia inicial em relação à proposta, muita demora na chegada dos materiais de como trabalhariam. Foram feitos relatórios mensais contendo as atividades e projetos que estavam sendo desenvolvidos, como os alunos se comportavam, o quadro organizacional da escola e a estrutura física.

“então chegaram orientações sobre o plano de flexibilização curricular e nós começamos a trabalhar com oficinas dentro da escola, dentro dos horários dos turnos estabelecidos. Nós flexibilizamos um horário para fazer essas oficinas, eles iam se deslocando e fizeram as oficinas que foram propostas. No final, eles organizaram um projeto que foi apresentado e eles escolheram em que áreas iriam trabalhar. Isso foi enviado para Porto Alegre” (coordenação da escola-piloto).

Em relação à escolha dos percursos formativos houve uma certa confusão de entendimento. Segundo a coordenação, eles escolheriam essa área de trabalho porque entenderam que poderiam escolher algumas áreas desses itinerários, “mas na verdade essas áreas foram fixas” e “sustentabilidade não era nossa ideia inicial de trabalhar (...), mas, enfim, a gente está procurando trabalhar. Esse ano já foi disponibilizado para as disciplinas cada itinerário e se não tivesse essa pandemia seria um trabalho muito mais organizado e teria um retorno muito melhor para nós”, de acordo com a coordenação da escola-piloto.

Em um outro momento, a coordenação confirma que a matriz curricular dos itinerários veio pronta. Não foi construída pela escola, como propunha a ideia de protagonismo dos estudantes: “nós recebemos essa matriz pronta da coordenadoria, dentro de cada tema de trabalho com quais disciplinas seriam desenvolvidas” (coordenação escola-piloto).

Buscando novas formas de flexibilização e oferta do NEM, com a verba do NEM fizeram compras e montaram o projeto para fazer salas temáticas para cada área do

conhecimento: “teríamos a sala da natureza, a sala das linguagens, a sala da matemática e a sala das humanas e ali nos equiparíamos essas salas. A ideia era de que ao invés de os professores circularem, os alunos circulassem”, de acordo com a coordenação da escola-piloto. Esse trabalho ainda não foi concretizado, pois um dos entraves é a questão dos recursos humanos: são apenas um monitor de 40h na escola que atende três turnos e os professores do médio regular são os mesmos do NEM. São fatores específicos de cada escola que restringem, pressionam ou facilitam o delineamento da política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

As salas temáticas são consideradas uma inovação metodológica, pois rompem com uma organização escolar secular, inaugura novas práticas tanto para estudantes quanto para docentes, estabelecem-se novos hábitos e uma nova rotina com vistas à modernização do espaço educativo. O modo de planejar e executar a educação secundária ganha novos contornos, tensionada pelo chamamento à “modernização”.

Outro ponto importante de ser destacado é o fato dos alunos se movimentarem entre as salas. Essa mobilidade tenta se aproximar da ideia de participação dos alunos, no sentido de protagonismo. A reformulação dos métodos de trabalho são parte da estratégia de reconfiguração da instituição escolar como um todo. A proposta pedagógica direcionada à elevação dos indicadores, o espaço físico ajustado aos novos métodos e a matriz curricular composta por disciplinas visivelmente fundamentadas no mercado e o discurso do empreendedorismo circundando todo esse processo.

Quanto às parcerias para oferta dos itinerários, foi esclarecido que houve um pedido da 5ª CRE para que fosse feito um levantamento sobre possíveis parceiros da escola, mas não foi nada concretizado devido a outras demandas. Logo após, veio a pandemia e paralisou essa ação.

Sobre o trabalho no período da pandemia também foi relatado que a maioria não acessa a plataforma nem nos itinerários, nem nas outras disciplinas. A escola fez uma busca desses alunos e percebeu que algumas famílias fizeram um grande esforço para a compra de aparelhos e internet para seus filhos e outras não tinham condições, mesmo. Há, também, os que não tiveram interesse pelo ensino remoto. Quanto ao trabalho da gestão e dos professores, foi exposto o aumento das atividades e, portanto, da carga horária de trabalho. Nas palavras da coordenação:

“Na verdade, aumentou porque tu tens aquele período que tu dás as aulas síncronas semanal e aula assíncrona que tu envias”;

“Ainda o *feedback* q tem que dar para o aluno porque ele vai te mandar uma mensagem através da plataforma”

“Se organizar para formar grupo de *WhatsApp* e nós fizemos isso, pegamos e-mails dos alunos e montamos uma lista por turma e os professores enviam os trabalhos do médio pra mim e eu enviaria para os alunos, então, tu fazes uma ideia de quanto material por semana eu enviava? Às vezes eram mais de trinta arquivos”

“A carga horária aumentou muito, mas as demandas de relatórios a serem entregues, de levantamentos de situações a serem feitas era muito grande”;

“São 299 alunos, que a gente tá ligando: um por um. O pessoal tá fazendo um mutirão de trabalho em rodízio”.

O trabalho mediado pelo uso de tecnologias foi considerado uma situação que já deveria estar presente nas escolas, antes mesmo da pandemia. É algo visto como oportunidade profissional: “a gente tem que se apropriar mais dessas ferramentas, dessas novas experiências e mudar nossa visão de trabalho. Crescer com elas e não achar que só vão atrapalhar. É difícil, pois quebrou um trabalho que vinha sendo de outra forma, mas a gente tem que crescer (...) porque daqui a pouco vão contratar para trabalhar online mesmo” (coordenação da escola-piloto).

Os depoimentos sobre o aumento da carga horária de trabalho, a necessidade de se renovar profissionalmente e de adquirir conhecimentos para se adequar às novas demandas retratam o quanto a cultura da performatividade está imbricada na prática docente. Novos parâmetros são constituídos a partir do discurso da flexibilidade e autorregulação.

A habilidade no uso das tecnologias é uma nova atribuição que se estabeleceu principalmente em função da pandemia, mas o apelo pelo uso de mídias digitais já tensionava as demais metodologias há bastante tempo. Parece que nenhum outro modelo educacional possa ter êxito sem o uso de tecnologias digitais. Essa reflexão não é um argumento contra seu uso, mas um questionamento sobre a forma dominante como tem sido aludida.

Entre as preocupações está não ter professor com formação adequada para as novas disciplinas: “não tem na rede quem dê a disciplina [novas componentes]. Ela faz parte de um dos itinerários formativos e não tem quem dê”. A escola não está com falta de professores, pois os que têm estão suprindo os itinerários. O fato é que com novas disciplinas não tem como “colocar no sistema uma solicitação e ser atendido”.

Sabe-se que os novos componentes curriculares exigem profissionais de outros campos, como: farmácia, tecnologia, estatística, saúde e também a capacidade de

mobilizar esses saberes para o campo da educação, o que é muito complexo para quem não tem formação nessa área. Desse modo, mesmo que indiretamente, profissionais com notório saber ou de áreas afins estarão atuando nos percursos formativos das áreas do conhecimento e não apenas de formação técnica e profissional, como prevê a legislação.

A exemplo desse fato, nessa escola, o professor de Matemática é o responsável, também, pela disciplina de estatística. Ofertar o segundo ano do NEM é outro fato que preocupa a escola, pois é como trabalhar com quem entrará no primeiro ano, sem nenhum resultado deste primeiro ano e é, também, como dar continuidade com os alunos que irão para o segundo ano. As alterações advindas do NEM impõem a construção de uma nova dinâmica no espaço escolar. Ainda que em fase inicial, percebe-se o quanto foi necessário planejar e readequar o funcionamento da escola para pôr em ação apenas algumas partes da proposta.

Não ter todo o material para o retorno presencial e nenhuma orientação quantos aos procedimentos, também foi motivo de apreensão na escola

“vieram os tapetes, mas não vieram os produtos para serem usados. Não veio termômetro, máscara, coisas assim, desse gênero que a gente esperaria que chegassem, então, fica inviável abrir a escola em uma situação dessas”. “Nós nos sentimos inseguros em fazer isso, uma vez que a gente não é da área da saúde” (coordenação da escola-piloto).

Como já é característica dos professores das escolas públicas de educação básica se responsabilizar pela ausência de recursos para o andamento das atividades, aqui não foi diferente: “eu não sei se a gente vai voltar ou não. Eu estou guardando garrafa plástica dentro de casa porque dá para fazer aquelas viseiras” (coordenação da escola-piloto).

Em vários momentos foram expostas as reflexões em relação ao Novo Ensino Médio: “não é de uma hora para outra que se fazem construções. As construções são lentas. Ideias podem estar a mil dentro da cabeça ou até no papel, porque o papel aceita qualquer coisa. É uma maravilha, né? Mas, efetivamente, na prática, as coisas não acontecem na mesma velocidade” (coordenação da escola-piloto).

Em outro momento, a preocupação é em relação à formação dos estudantes. Na fala da coordenação da escola-piloto “parte das discussões do novo médio, colocam-no muito como sendo um curso. Em algum momento foi colocado como um curso técnico e a gente não se sente habilitada”. Também é motivo de tensão não

estar preparado para a nova concepção de educação e as novas disciplinas que conduzem esse redirecionamento na oferta do ensino médio: “é um olhar diferenciado porque é uma linha de trabalho diferente de tudo”; “nós não temos professores voltados para o empreendedorismo, eu me questiono: como eu ensino alguém a ser empreendedor? Eu não tenho que ter uma natureza empreendedora? Mesmo com o curso que fiz no SENAC, eu não sei se seria empreendedora e os itinerários trabalham com isso”, diz a coordenação da escola-piloto.

Esses relatos indicam que a governamentalidade, nas palavras dos pesquisadores, a “criação da ordem” acontece em torno da produção de artefatos culturais e de atividades que “refletem e carregam dentro deles os discursos políticos fundamentais que estão em circulação na política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 173). O ensino de empreendedorismo ou a necessidade de tornar os alunos em potenciais empreendedores é um discurso presente em todos os contextos da reforma do Ensino Médio. Circulou de tal modo que sua produção foi legitimada e subjetivada pelos sujeitos do NEM, a exemplo, as falas da coordenação da escola-piloto.

Em síntese e nas palavras da coordenação: “na verdade, esse ano a gente não conseguiu fazer quase nada”. Essa fala é uma referência à flexibilização curricular, junto ao uso das novas metodologias e estratégias que não foram colocadas em prática devido ao cancelamento das aulas presenciais. “Eu gostaria de chegar hoje e te falar: as nossas salas temáticas estão prontas, os alunos estão circulando, as experiências estão funcionando, mas eu não tenho” (coordenação da escola-piloto).

A expectativa da escola quanto à execução da nova proposta foi praticamente interditada pela pandemia. Nas falas isso é perceptível, embora não tenha sido possível colocar em prática, na forma presencial, o planejamento, as novas formas de oferta do Ensino Médio e a avaliação desse modelo. A escola realizou todas as ações necessárias e possíveis, no contexto pandêmico.

Em 2019 a escola participou das formações, estudou as propostas, disponibilizou o instrumento de escuta, elaborou relatórios sobre esses dados e sobre toda a estrutura da escola, ofertou os cem minutos semanais de flexibilização curricular, planejou e produziu o novo formato de Ensino Médio e avaliaram as práticas iniciais. O ano letivo de 2020 iniciou pouco depois do previsto, em função da greve, portanto, praticamente junto com a pandemia. De qualquer modo, as novas disciplinas nos dois itinerários foram ofertadas de forma remota com distribuição de carga horária com os próprios professores da escola de áreas afins.

Esses movimentos permitem inferir que a escola, junto com a 5ª CRE, realizou os primeiros movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio no contexto da pandemia. Deu início ao novo modelo de oferta da educação secundária. Apesar das demandas do pós-pandemia e dos desafios a serem enfrentados nos próximos anos para colocar em prática toda a logística de operacionalização desse novo formato de ensino médio, na escola pesquisada, a conjuntura inicial para a efetivação do NEM está estabelecida como “processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13).

A governamentalidade instituída para estabelecer a reforma do Ensino Médio, a partir da concepção de seus principais propositores, junto aos discursos, artifícios e dispositivos normatizadores, que enunciamos no decorrer da pesquisa, produziram esse novo cenário permeado por uma racionalidade neoliberal e gerencialista. Para a etapa final da Educação Básica, nas palavras de Laval (2004, p. X), “é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora”. É a partir dessa reflexão que nos encaminhamos para as considerações sobre a instituição de uma nova razão educativa no Ensino Médio.

SÍNTESE FINAL: UMA NOVA RACIONALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

O estudo do ciclo da política em análise transitou pelos diferentes contextos, todavia, em face de seu período inicial, teve-se mais em seus documentos normativos. Buscou não deixar de atentar para os discursos que se constituíram como verdades no contexto de influência, que se materializaram-se na produção do texto da política e foram subjetivados pelos atores que os estabeleceram no contexto da prática.

Ao longo deste relatório de pesquisa, apontamos a perspectiva neoliberal e gerencialista da reforma do Ensino Médio, identificadas nos diferentes contextos analisados: desde sua formulação no contexto de influências, até os primeiros movimentos da escola para operacionalizá-la. A governamentalidade do NEM foi transpassada pelo discurso das heterarquias, que os legitimaram e difundiram, produzindo, assim, uma nova racionalidade para a etapa final da Educação Básica. De forma sintetizada, retoma-se os princípios neoliberais entrelaçando-os com a proposta do Novo Ensino Médio.

A partir do referencial teórico nomeamos essa racionalidade, materializada pela reforma do Ensino Médio como uma *nova razão educativa*. Para validar essa denominação, retoma-se os princípios do neoliberalismo conceituado por Laval e Dardot como uma racionalidade que reconfigura a sociedade em todas as suas dimensões, a partir da lógica do mercado e da concorrência. Para os autores, quatro traços caracterizam a razão neoliberal e são resumidos na citação:

Primeiro lugar: (...) o mercado apresenta-se não como um dado natural, mas como uma realidade construída que, como tal, requer a intervenção ativa do Estado (...)

Segundo lugar: a essência da ordem de mercado reside não na troca, mas na concorrência, definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção “empresas”.

Terceiro lugar: (...) primazia absoluta do direito privado um esvaziamento progressivo de todas as categorias do direito público que vai no sentido não

de uma ab-rogação formal dessas últimas, mas de uma desativação de sua validade operatória.

Quarto lugar: o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança”, conduzir-se como empreendedores (...) A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 377-378).

A partir dessa conceitualização da razão neoliberal é possível identificar esses traços com os pilares da proposta de reforma do Ensino Médio. Primeiro: a reforma do Ensino Médio é um projeto de intervenção do Estado neoliberal articulado em forma de heterarquias com o setor empresarial. Pode ser considerado como intervenção pelo caráter antidemocrático que foi construído todo o processo da política, sob a égide da flexibilidade e do protagonismo estudantil que, na prática, não se consolidaram.

O Estado agiu em favor de um projeto de escola de Ensino Médio, produzido pelo meio empresarial, escolha que deixa de fora todas as outras possíveis de serem construídas junto à comunidade escolar, acadêmica e aos movimentos estudantis. A governamentalidade produzida pelo Estado foi fundamental para que a reforma do Ensino Médio se estruturasse a partir desses modelos e não de outros.

Segundo: a lógica da concorrência permeia todo o discurso da política por intermédio do currículo instaura trajetórias individuais baseadas em um suposto projeto de vida de cada um, embora os percursos formativos possuam temas fixos. Ainda assim, é possível que o estudante decida por outras instituições, se considerar mais adequado para sua formação. É a subjetivação da concorrência, de estar melhor preparado para o mercado de trabalho.

Até o momento, alunos sem reprovação cursavam, normalmente, cada ano do ensino médio em uma mesma turma. Tinham todos os mesmos professores, a mesma sala de aula e os mesmos horários. O modelo do NEM desfaz essa configuração, pois, os alunos de uma mesma turma podem optar por itinerários diferentes, escolas diferentes ou até mesmo “experiências formativas” fora dos espaços educativos, como prevê as atuais DCNEM.

O espaço da sala de aula é atravessado pela lógica da concorrência em que cada um precisa cuidar de seu projeto de vida e não mais dos projetos de uma comunidade de forma coletiva. É um esvaziamento da formação para o exercício da cidadania.

Terceiro: o funcionamento do Estado como interventor e operador do mercado tem produzido a diluição da educação como direito público de sua responsabilidade. A análise da formulação, da perspectiva, do desenvolvimento e da avaliação da política, denuncia o quanto o direito privado individual e o setor privado estabeleceram suas prerrogativas.

A formação direcionada ao empreendedorismo e ao cidadão-consumidor põe sob sua responsabilidade conseguir o que almeja. Não é mais um sujeito de direitos, é alguém que precisa de habilidades e competências para sobreviver e ganhar em uma sociedade que não lhe deve nada.

A diminuição da carga horária para a formação básica, de 3.000 horas para no máximo 1.800, a flexibilização curricular imposta pela BNCC e profissionais com notório saber, sem formação específica para exercício da docência, deixam em dúvida o direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido nas diferentes áreas do saber.

Além disso, em que outro espaço, a não ser a escola pública, os filhos da classe trabalhadora terão acesso aos conteúdos e experiências que lhes darão possibilidade de estudos posteriores e melhores condições de interpretar a sociedade em que vivem? Como nos dizem Dardot e Laval (2016), não é a revogação total dos direitos, mas a construção de um caminho para seu enfraquecimento.

Quarto: a formação de sujeitos empreendedores, flexíveis e avaliáveis é o centro da proposta do NEM. A governamentalidade empresarial orientou a política em todos os seus contextos. O discurso da capacidade do setor privado para gerir os problemas, para os quais o setor público é ineficiente, dominou os documentos normativos da reforma e produziu um cenário propício às parcerias público-privadas como mecanismos de elevação dos indicadores e de qualificação da educação por meio de boas práticas e aumento do desempenho individual.

Ao conduzir os indivíduos para esse novo modelo, a escola subjetivou a ideia de inovação e da importância de preparar os alunos para as avaliações externas e, desse modo, pôs em funcionamento a dinâmica gerencialista contida na proposta. Os estudantes do Novo Ensino Médio têm salas específicas por área do conhecimento, não mais a sala de aula com centralidade no professor. Nesse formato, cada um deve procurar aproveitar o máximo do laboratório e do saber docente, pois cada um é responsável pela sua experiência e apropriação do conhecimento.

O impacto de ser avaliada pelos indicadores mudou a proposta pedagógica, esse fato não considerado antes, adquire importância no planejamento e nas ações da escola que passa a trabalhar para elevar seus padrões. O objetivo dessa reflexão não é ir contra a inovação ou avaliação, mas indicar o quanto essas escolhas estão imbricadas com a retórica neoliberal do empreendedorismo.

A análise realizada quanto aos primeiros movimentos constitutivos da política, seu planejamento e consolidação em termos de práticas normativas, permitiu identificar as relações supramencionadas e compreender que o neoliberalismo “quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria razão” (DARDOT E LAVAL, 2026, p. 242). A partir dessa fundamentação, construiu-se esta tese: o Novo Ensino Médio é a materialização da racionalidade neoliberal na Educação Básica, sua proposta institui uma nova razão educativa.

Outros elementos que também solidificam a ideia de que o neoliberalismo inaugura uma nova razão educativa no Ensino Médio são a possibilidade de escolha e todo o discurso em torno de seu mérito e das alterações no Fundeb. A possibilidade de escolher o melhor produto ou o que é melhor para si é um argumento importado do mercado, uma concepção consumidora. Aprender a fazer as melhores escolhas faz parte das características de um bom empreendedor, da busca pela excelência e da preparação para a concorrência.

O Fundeb, até a promulgação da Lei 13.415/2017, sempre foi um fundo exclusivamente público para manutenção e investimento na Educação Básica. Com as alterações impostas por essa lei, criou-se mecanismos de transferência de recursos do setor público para o setor privado. O empresariado que produziu os dados da crise no Ensino Médio também fabricou as soluções que podem ser compradas com esse recurso, desviando-o de seu destino principal.

O NEM é a imposição de uma nova ordem escolar constituída por discursos dominantes em relação à elevação dos indicadores, flexibilidade curricular e protagonismo juvenil. Delinear esse novo modelo de escola não significa que na escola de hoje a doutrina liberal seja, desde já, triunfante (LAVAL, 2004).

É preciso considerar que a escola é construída e atravessada por diversos sujeitos em diferentes posições políticas, históricas e sociais e é um espaço em permanente contingência. Portanto, com diferentes delineamentos.

As disputas entre concepções de educação, perspectivas teóricas e metodologias sempre estiveram presentes no campo educacional: ora tendências

progressistas, ora tendências conservadoras dominavam os espaços escolares. Mas, o que estamos vivenciando agora é a construção da centralidade da retórica neoliberal, dominando tudo e qualquer ato que esteja relacionado à educação.

A competitividade está presente no discurso que induz a escola a trabalhar pela elevação dos indicadores, aos professores aumentarem seu desempenho por meio de performances com “boas práticas” e aos alunos uma formação individualista com vistas ao empreendedorismo.

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (LAVAL, 2004, p. XIII).

Não é novidade a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, nem o tensionamento do setor econômico quanto à formação dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora, pois seus mecanismos de expansão já atuam há algum tempo e em diferentes programas. O que diferencia o Novo Ensino Médio das demais políticas de cunho neoliberal é a complexidade de sua proposta, quanto ao número e característica das mudanças, todas a favor da racionalidade neoliberal.

Nenhum aspecto da reforma do Ensino Médio escapa dos princípios gerencialistas e neoliberais. A principal legislação educacional, antes do NEM, previa o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

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

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, LDBEN/1996).

Em comparação com a atual LDBEN, alterada pela Lei 13.415/2017, observa-se que não havia hierarquia entre as disciplinas, as ciências, as artes, a história, a cultura, a tecnologia e a língua portuguesa como instrumento desses saberes. O incentivo à iniciativa dos estudantes, restringe-se às metodologias e avaliação. Não é como no NEM em que a participação é capturada pelo discurso do protagonismo estudantil, que na prática não tem se concretizado com efetiva participação dos alunos, mas como meio de torná-los empreendedores, agentes de seu projeto de vida, de sua profissionalização.

A escola tinha autonomia na escolha da língua estrangeira, os interesses da comunidade se sobrepujam aos interesses da preparação para o mercado globalizado de trabalho, no qual a língua inglesa é dominante. Entre os conhecimentos necessários para concluir o ensino Médio estão a Filosofia e a Sociologia, ambas imprescindíveis ao exercício da cidadania, mas que, atualmente, ficam diluídas em estudos e práticas da área de Ciências Humanas e Sociais.

O §2º apresenta um dos pontos mais significativos no direcionamento do Ensino Médio para uma *nova razão educativa*: atendida a formação geral, o ensino médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Nesse modelo de Ensino Médio, a formação geral está em primeiro lugar, ou seja, são no mínimo, 800 horas distribuídas em duzentos dias letivos para a construção e consolidação de conhecimentos de suas respectivas áreas.

A formação profissional, caso ofertada, deve ir além dessa carga horária e não retirar espaço da formação básica como faz o NEM, no qual o itinerário de educação técnica e profissional está dentro das 3.000 horas previstas e, mesmo que a escola não ofereça esse percurso formativo, a legislação só permite, no total, 1.800 horas para a formação geral. O restante deve ser flexibilizado.

Quanto ao prosseguimento de estudos, a antiga LDB e atual permitem ao estudante, ao concluir o ensino médio, ingressar no nível superior, a diferença agora é que haverá escolas ofertando todos os itinerários e haverá outras com apenas um.

Com a previsão do ENEM realizar suas provas por áreas afins aos cursos de graduação, essa situação dificultará muito o acesso às instituições de ensino superior de alunos que tiverem como alternativa apenas um ou dois itinerários, pois, podem não estar relacionados à área em que pretendem continuar seus estudos. Por isso, o acesso ao prosseguimento dos estudos não é mais uma garantia.

Quanto à formação técnica, a parceria com outras instituições sempre foi uma realidade, mas nenhuma normativa induzia essa ação. O que muda com o NEM, como observado em seus documentos orientadores, é o incentivo às parcerias público-privadas em vários aspectos, oferta de itinerários ou disciplinas, formação de professores, assessoria, educação a distância, material didático, certificação de notório saber, colaboração nos projetos escolares, entre outros.

A linguagem teve papel fundamental na subjetivação de determinados discursos, no estabelecimento de um novo léxico, além de novas palavras, novas metodologias, novas disciplinas. Toda uma estratégia discursiva para caracterizar o NEM como uma ruptura com o sistema antigo e ineficiente e, assim, inaugurar um novo modelo de Ensino Médio com outras definições, outros padrões e outra formação que foram produzidas como única condição possível.

O Ensino Médio no Brasil, cenário de disputas, em busca de uma identidade, teve muitas políticas, nenhuma definitiva, que o estruturaram de formas diferentes ao longo de sua história. Suas características de etapa concluinte da Educação Básica, pré-requisito para acesso ao ensino superior e formação da juventude foram as especificidades que fomentaram os embates em torno de sua finalidade.

A formação da juventude é um campo disputado pelo empresariado que necessita mão de obra barata e com certo tipo de instrução formal. É procurado por parte da população que necessita entrar no mercado de trabalho para ajudar no provento da família.

De outro lado, há uma aspiração pelo ingresso no ensino superior, o que demanda uma formação sólida tanto para ingresso como permanência. São as políticas educacionais e suas concepções de currículo que imprimem uma ou outra tendência para a formação em nível médio. O que esta pesquisa evidenciou foi que a atual reforma, mesmo nos limites de seus movimentos iniciais, inaugura uma nova forma de ofertar o Ensino Médio por meio de políticas gerencialistas, com um currículo em parte padronizado pela BNCC e parte flexível pela sua perspectiva neoliberal.

Vincula-se a formação orientada pelo mercado de trabalho e, assim, mantém a dualidade que impõe aos menos favorecidos percorrerem caminhos desiguais.

No contexto de influência, os entrelaçamentos com o setor empresarial construíram, por meio das heterarquias, o ambiente favorável à proposta que ganhou corpo com os exemplos de boas práticas oriundos de parcerias público-privadas. Os relatórios e recomendações do Banco Mundial, a política de Escolas em Tempo Integral está ligada ao ICE e ao Instituto Natura, a oferta de apenas Matemática e Língua Portuguesa ao Instituto Unibanco, dinheiro do Fundeb para as assessorias, educação a distância e oferta de itinerários em diferentes instituições foi garantido pela participação do empresariado, no processo de discussão da medida provisória. Todo esse contexto foi apoiado e difundido pelo movimento: Todos pela Educação, Consed, Fundação Lemann, Sistema S, Instituto Itaú e ICE.

Foi no contexto da produção dos textos que a proposta se estabeleceu por meio de normativas. A Lei 13.415/2017, a atualização das DCNEM, a BNCC, o Guia de Implementação, Referencial, Portaria, formataram esse modelo de Ensino Médio, que reconfigura a Educação Básica, pois retira sua finalidade de consolidação dos saberes para a formação básica, ao mesmo tempo em que impõe uma nova forma de oferecer e cursar o Ensino Médio. Como dizem seus articuladores: “muda o radicalmente” e inaugura um novo tempo para a educação secundária, sob uma nova razão educativa.

Perante os impactos da pandemia, o contexto da prática, por intermédio de parte de seus atores, alinhavou a proposta com os mesmos fios com os quais ela foi costurada: flexibilização curricular, protagonismo estudantil, inovação metodológica, trabalho pedagógico voltado para as avaliações externas, responsabilização, introdução de disciplinas direcionadas ao empreendedorismo, a gestão de resultados, ao projeto de vida no mercado de trabalho, todos elementos são constituintes da cultura da performatividade e do gerencialismo como mecanismo de subjetivação da racionalidade neoliberal, nas instituições educacionais.

Nesta tese foi analisada uma política, em seus primeiros movimentos constitutivos, portanto, sem resultados sobre seus efeitos na comunidade escolar, após a integralidade de sua proposta estar em concluída. Uma de suas potencialidades como trabalho acadêmico é servir de base para pesquisas posteriores sobre este tema e uma de suas fragilidades é a ausência da participação de professores, fato ocasionado pela interrupção das aulas presenciais, devido à necessidade de isolamento social como medida de contenção da pandemia Covid-19.

Portanto, foi possível discutir um contexto da prática limitado à organização e implementação inicial da proposta, mas não foi possível capturar os sentidos práticos que os professores podem impor, resistir e traduzir para outros significados.

As escolas e os professores poderão dar outro sentido a essa reforma, na tentativa de preservar a principal finalidade da Educação Básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, art. 22). Para isso, terão de ressignificar a proposta, a participação da comunidade escolar, o currículo, as parcerias, enfim, construir uma nova razão educativa pautada em princípios que recusam o funcionamento de uma escola como uma empresa (LAVAL, 2004).

Ante à fragilidade da democracia e da ascendente retirada de direitos, Boaventura em sua obra “*A Cruel Pedagogia do Vírus*”, inspira-nos a aprendermos com a pandemia, bem como a viver a “democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e a competitividade a todo custo” (SANTOS, 2020, p. 8).

*“O fundamental é compreender que nada pode nos eximir da tarefa de promover
outra racionalidade”*
(DARDOT E LAVAL, 2016, p. 402).

Este texto poderia ter muitos desdobramentos, intensificar a discussão sobre o novo currículo do Ensino Médio, investigar outras atuações das redes políticas, problematizar as metodologias e a concepção de avaliação imposta pela reforma, mas durante o percurso investigativo o referencial teórico direcionou nossas lentes para a análise da reforma como um todo. Cada parte que compõe a política foi compreendida como um elemento do projeto neoliberal para a educação, portanto, não poderia ser analisado de forma isolada. Ao concluir um trabalho de cunho qualitativo, sabemos que outros entendimentos poderiam ser (e serão) construídos. Esta tese é parte dos diferentes olhares que se voltarão para o Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 75, agosto/2001.

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científicos-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 023-038, 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Orgs). **Sociologia da Educação:** análise internacional. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 33-52, jan./jun.2012.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. & OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação (p. 33-47). In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.)

Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BANCO MUNDIAL. Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade. **Relatório N°: 101431-BR.** Brasil – Diagnóstico sistemático de país. Maio de 2016. Disponível em:
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/686871468197371171/pdf/101431-REVISED-PORTUGUESE-v2-SCD-Sumario-Executivo.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003.

BORGES, H. Conheça os bilionários convidados para reformar a educação brasileira. **Rede Brasil Atual.** Disponível em:
<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/11/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-5101.html>. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

BOULOS, G.; GUIMARÃES, V. Resistir ao golpe, reinventar os caminhos da esquerda. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N.º 6.840-A/2013.** Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11/2009.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 de dezembro de 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N° 746, de 22 de setembro de 2016.** N° 184-A, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N° 971, de 9 de outubro de 2009.** Disponível em:
http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N°1.432, de 28 de dezembro de 2010.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N°649, de 10 de julho de 2018.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216 Acesso em: 5 de outubro de 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N°2.116, de 06 de setembro de 2019.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483> Acesso em: 17 de março de 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018.** Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução N° 21, de 14 de novembro de 2018.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018> Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº9.394/1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 2 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – caderno I: Ensino Médio e formação humana integral**. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117. Acesso em: 25 dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio Documento Orientador da Portaria 649/2018**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal> Acesso em: 2 janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf> Acesso em: 2 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 de abril de 2017.

BÚRIGO, E. Z. Ensino Médio politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN março de 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/166110/artigo_b%C3%BArgio.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CAETANO, M. R. Ensino Médio e Empreendedorismo na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. In: BAIROS, M.; MARCHAND, P. (Org.) **Ensino Médio: Desafios e Contradições**. Porto Alegre: Editora Cirkula, 1 Ed., 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf> Acesso em: 4 de julho de 2018.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CLETO, M. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

CONSED. **Carta de Princípios**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/meeting/56d9e8e1cf083.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2018.

COSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **e-Curriculum**. v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez., 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C.; **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad.: Mariana Echalar. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EDITORIAL. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia Empresarial. **Revista Passa a palavra**. Publicado out., 2016. Disponível em: <http://passapalavra.info/2016/10/109597>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a Educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Paraná. **Anais...** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8657_4629. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr./jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p.197-223, novembro, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf Acesso em: 8 de março de 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; PEREIRA, J. C. L. Trabalho e educação: que trabalho (de)forma o cidadão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 233-245, 2005.

GAMORAN, A. *Tracking* e desigualdade: novas direções para pesquisa e prática. In: APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Orgs). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, S. R.V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

GRABOWSKI, G. **Desmonte da Educação Pública: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EaD**. Porto Alegre: Carta editora, 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral, Maria Estela Gonçalves. 5 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Trad. Adail Sobral, Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HYPOLITO, A.L.M. Estado Gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr., 2008.

HYPOLITO, A.L.M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M.C.L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8 n. 2, ago., 2012.

INSTITUTO UNIBANCO. Ensino Médio no Brasil – Distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf. Acesso em: 3 de julho de 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de Futuro. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

JINKINGS, I. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYC, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331- 354, abr./jun., 2017.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun., 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio, 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2018.

MARINGONI, G. Rumo à direita na política externa. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MAUES, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. Anova regulação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr., 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.20, p. 61-74, jan./jun., 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

MORAES, C. S. V. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun., 2017.

MORROW R. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Globalização e Educação – Perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.109-129, jan./jun., 2017. Disponível em:

http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

MOVIMENTO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Não ao esfacelamento do Ensino Médio**. Disponível em:

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 12 de novembro de 2016.

NEWMANN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago., 2012.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez., 2013.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a doutrina da Auto-Administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Globalização e Educação – Perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

PERONI, V. M. V. **A atuação do Instituto Unibanco em escolas de Ensino Médio no Brasil: implicações para a democratização da educação. 9º Congresso Latino-americano de Ciência Política – ALACIP**. Disponível em:

<http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjIzMjciO30iO3M6MTiaCI7czozMjoiZDI3ZGJjNDBINTFiYmZlYzY5ODYxZWV0YmY5OTJiOWYiO30%3D>.

Acesso em: 12 de julho de 2018.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-Administração. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (Orgs). **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RIBEIRO, J. A. R.; SIMIONATO, M. F. O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 116. novembro de 2016.

RIBEIRO, J. A. R.; GRABOWSKI, G.; MARÇAL, F. A. Ensino Médio no Brasil – Projetos em Disputa: afinal quais os resultados da gestão por resultados? **Políticas Educativas**. Santa Maria. v. 10, n. 2, p. 37-50, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Emenda à Constituição N°74**. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 15.410, de 19 de dezembro de 2019**. Disponível em:
Acesso em: 10 de maio de 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 340, de 21 de março de 2018**. Disponível em: <http://www.assers.org.br/em-foco/legislacao/legislacaoarquivo/resolucao340doconselhoestadualdeeducadores>
Acesso em: 18 de agosto de 2018.

SANTOS, Boaventura S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra/Portugal: Editora Almedina, 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Disponível em:
http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jun./dez., 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago., 2014.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: Perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência – ACHS**. Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2018a.

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

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez., 2016.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em:

http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

SILVA, S. G. Escolhas teórico-metodológicas para pesquisas pós-críticas em educação: perspectiva, movimento e análise. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 22, n. 2, p.278-296, abr./jun., 2020.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SIMIONATO, M. F.; RIBEIRO, J. A. R. O caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona State University. v. 24, n. 116, 2016.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan./jun., 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_20_17.pdf. Acesso em: 5 de setembro de 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/educacao_integral_um_caminho_para_a_qualidade_e_a_equidade_na_educacao_publica_digital.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2018.

TURA, M.L.R.; PEREIRA, T. V. Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. In: TURA, M.L.R.; GARCIA, M. M. A. (Orgs). **Currículo, Políticas e Ação Docente**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2013.