

ANDRÉ RANDAZZO ORTEGA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Profa. Dra. Joana D’Arc Germano Hollerbach

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O77i
2023
Ortega, André Randazzo, 1996-
A implementação da reforma do ensino médio na rede pública do estado de São Paulo / André Randazzo Ortega. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (214 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.743>

Modo de acesso: WorldWide Web.

1. Brasil. [Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017]. 2. Ensino médio - São Paulo (Estado). 3. Escolas públicas - São Paulo (Estado). I. Hollerbach, Joana D'Arc Germano, 1964-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.8161

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto Pires CRB-6/2523


ANDRÉ RANDAZZO ORTEGA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DE SÃO PAULO**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de setembro de 2023

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 ANDRÉ RANDAZZO ORTEGA
Data: 07/12/2023 18:00:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

André Randazzo Ortega
Autor

Documento assinado digitalmente
 JOANA D ARC GERMANO HOLLERBACH
Data: 08/12/2023 09:26:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Joana D'arc Germano Hollerbach
Orientadora

*Dedico esta dissertação a todos os trabalhadores
e trabalhadoras da educação no Brasil, que diante das mais
adversas realidades continuam
a realizar seu trabalho educativo
com fé e esperança.*

AGRADECIMENTOS

Desafio-me constantemente para fugir do comum e do protocolar, talvez por teimosia ou talvez por uma ansiedade incontrolável de deixar alguma marca pessoal em tudo o que faço. No entanto, após a escrita da presente dissertação, percebi que os agradecimentos, mais que necessários, são mínimas homenagens mais que merecidas àqueles que estiveram ao nosso lado em toda a trajetória do mestrado. Por mais solitária que seja a jornada do pós-graduando, ainda mais levando em conta o período remoto durante a pandemia de COVID-19, algumas pessoas, especiais que são, destacam-se. A todos aqui mencionados, meu terno e carinhoso abraço.

Agradeço aos colegas da turma ingressante em 2021 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, com quem dividi as disciplinas do curso, os trabalhos acadêmicos e os debates. Desejo que todos possam desfrutar do sucesso que buscam, merecem e desejam.

Aos docentes e gestores que gentilmente cederam parte de seu tempo para a realização das entrevistas que compõem essa pesquisa. Sem a rica profusão de informações, reflexões e dados que eles proporcionaram, eu não teria chegado ao fim desta dissertação.

Aos docentes e colegas dos grupos de pesquisa GECCE e POLETIZE, que me proporcionaram ricos espaços de reflexão.

Às colegas Cecília e Evelyn, cujos trabalhos e experiências vividas no mestrado antes de mim facilitaram a caminhada pelos por vezes tortuosos caminhos da pesquisa. Sem a trilha aberta por vocês, esta dissertação teria encontrado obstáculos muito maiores.

Ao professor Valter Machado e às professoras Bethania e Rejane envio este agradecimento em especial pelas disciplinas maravilhosas que ministraram e que tanto contribuíram para minha formação. Foram discussões e aprendizagens tão enriquecedoras que mal consigo mensurar. Com eles, ampliei horizontes e adquiri conhecimentos ricos como pouquíssimas vezes em 8 anos de trajetória acadêmica.

Às professoras Cristiane Baquim e Elen Tavares, que desde as primeiras formulações da pesquisa que deu origem à presente dissertação, contribuíram com seus valiosos conhecimentos e experiências. Excelentes corretoras e conselheiras e sempre disponíveis para o diálogo, abriram meus olhos e ouvidos para vários aspectos do mundo da pesquisa e da produção acadêmicas.

À professora Luciana Cristina Salvatti Coutinho, pelo aceite em fazer parte da banca de defesa desta dissertação e também pelo acolhimento em um momento de mudança de ares na minha trajetória de formação.

À minha orientadora, Joana D'arc Germano Hollerbach, com quem trabalho ininterruptamente desde 2016. Joana que orienta, ensina e encoraja, mas também afaga, quer bem, dá carinho, conselhos e é de uma rara devoção aos seus alunos e orientandos. A relação de trabalho, de parceria e de amizade que construímos jamais se apagará. Espero que possamos continuar, lado a lado, na pesquisa e na docência, compartilhando momentos incríveis e experiências enriquecedoras. Minha eterna gratidão e reverência.

Por fim, à Universidade Federal de Viçosa, instituição na qual fui acolhido como um graduando do curso de história em 2015, pelos 8 longos anos de parceria. Às portas que se abriram para mim dentro dessa universidade, aos amigos que fiz e aos professores que encontrei, devo tudo o que sou atualmente em minha vida pessoal e profissional. Com esta dissertação, nosso ciclo, por enquanto, se encerra. Que não seja um adeus, mas sim um até logo.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”
(Antonio Gramsci)

RESUMO

ORTEGA, André Randazzo, M.Sc Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2023. **A Implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Pública do Estado de São Paulo.** Orientadora: Joana D’Arc Germano Hollerbach

A presente dissertação tem por objetivo investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 na rede pública do estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorada na perspectiva teórico metodológica do materialismo histórico-dialético. Como técnicas de recolha de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais de duas escolas públicas pertencentes à rede estadual paulista. O desenvolvimento do estudo se dá mediante a exposição de cinco artigos, sendo os quatro primeiros abordando problemáticas específicas dentro do escopo de nosso objeto de estudo. O quinto, por seu turno, é um exercício de reflexão teórica no sentido de anunciar uma visão qualitativamente distinta da visão capitalista sobre educação e escola. Os resultados obtidos a partir de nossa investigação podem ser resumidos sob os seguintes termos: 1) a Reforma do Ensino Médio integra parte dos movimentos de uma reforma empresarial da educação brasileira impulsionada após o golpe de 2016 que destituiu o governo da presidenta Dilma Rousseff. Ela surge no sentido de sedimentar uma ideologia burguesa de educação que ocorre na esteira de uma forte política neoliberal; 2) uma profusão de trabalhos acadêmicos voltados para o entendimento dos impactos provocados pela Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino por todo Brasil foi produzida nos últimos anos; 3) na rede pública de ensino do estado de São Paulo, a implementação da reforma se estruturou a partir do tripé composto pelo Currículo Paulista e pelos programas Inova Educação e Novotec, e representou uma continuidade em relação à gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) na rede estadual desde o ano de 1995. Além disso, verificou-se que as justificativas para a política dadas pela Exposição de Motivos nº 84 de 2016 se transportaram com organicidade para as ações e documentos produzidos pelo governo estadual; 4) a investigação conduzida por meio das entrevistas com gestores e docentes revelou que é unívoca a percepção de que tudo foi feito no sentido de apresentar a reforma já como proposta finalizada, em meio à suspensão das aulas por conta da pandemia de COVID-19. Os entrevistados também demonstram terem se dado conta da inconsistência da possibilidade de escolha por parte dos alunos pelo que estudar, como divulgado através do discurso oficial e publicitário sobre a reforma. Por fim, verificou-se os efeitos de décadas de política de responsabilização (*accountability*) dos profissionais da educação típica das reformas empresariais; 5) apesar das dificuldades, a contribuição teórica e histórica de autores como Gramsci, Krupskaya, Mézáros, Pistrak nos permite pensar uma concepção qualitativamente distinta de educação e de escola sob a ótica da promoção da emancipação da classe trabalhadora e da superação da sociedade capitalista no sentido da efetivação da alternativa socialista.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017. Sistemas de Ensino. Rede Estadual de São Paulo. Política Educacional. Educação Básica.

ABSTRACT

ORTEGA, André Randazzo, M.Sc Federal University of Viçosa, September 2023. **The Implementation of the High School Reform in the Public Schools of the State of São Paulo.** Advisor: Joana D'Arc Germano Hollerbach

This dissertation aims to investigate the implementation of the High School Reform embodied in Law No. 13,415 of February 16, 2017, in the public school system in the state of São Paulo. This research employs a qualitative approach anchored in the theoretical-methodological perspective of historical-dialectical materialism. Data collection involved bibliographic research, document analysis and semi-structured interviews with professionals from two public schools belonging to the São Paulo State School System. The development of the study unfolds through the display of five articles, in which the first four address specific issues within the scope of our object of study. The fifth article, in turn, constitutes a theoretical reflection exercise aimed at announce a qualitatively distinct view of education and schooling from the capitalist perspective. The findings derived from our investigation might be summarized as follows: 1) The High School Reform incorporates the movements of a business reform in Brazilian education, catalysed after the 2016 coup that ousted the government of President Dilma Rousseff. Such reform emerges to solidify a bourgeois ideology of education, which is aligned with a strong neoliberal policy. 2) A plethora of academic works aimed at understanding the impacts brought caused by the High School Reform on state education systems throughout Brazil has been produced in recent years. 3) In the public education system of the state of São Paulo, the implementation of the reform was structured around the tripod composed by the “Currículo Paulista” (São Paulo Syllabus) and the Inova Educação and Novotec programmes and has represented a continuation of the policies of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB) in the state school system since 1995. Furthermore, it was observed that the justifications for the policy stated by the “Statement of Reasons” No. 84, 2016, were organically transported to the actions and documents produced by the state government. 4) Investigation conducted through interviews with managers and teachers revealed a unanimous perception that everything was done to present the reform as a concluded proposal, amid the suspension of classes due to the COVID-19 pandemic. The respondents also recognized inconsistency when it comes to students’ choice of what to study, as disclosed through the official and publicity announcements about the reform. Lastly, the effects of decades of accountability policies aimed at education professionals, peculiar to corporate reforms, have been observed. 5) Despite the challenges, the theoretical and historical contribution of authors such as Gramsci, Krupskaya, Mészáros and Pistrak enables us to contemplate a qualitatively distinct conception of education and school, under the perspective of promoting the emancipation of the working class and overcoming capitalist society towards the realization of socialist alternatives.

Keywords: Law No. 13,415/2017. Education Systems. São Paulo State Network. Educational politics. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ARTIGO III

Figura 1 - Organização da carga horária e itinerários formativos	116
Figura 2 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 1).....	117
Figura 3 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 2).....	118
Figura 4 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 3).....	119
Figura 5 - Slide 3: Estamos ficando para trás das outras redes estaduais.....	126
Figura 6 - Slide 26: Queremos recuperar alunos fora da escola.....	127
Figura 7 - Slide 3: Ensino Médio por que uma reforma curricular?	129
Figura 8 - Slide 4: Ensino Médio por que uma reforma curricular?	129
Figura 9 - Slide 5: Ensino Médio por que uma reforma curricular?	130

ARTIGO IV

Figura 1 - Sorocaba em relação ao mapa do estado de São Paulo e este ao mapa do Brasil..	144
Figura 2 - Detalhe grafo de similitude gestoras escola A.....	148
Figura 3 - Detalhe grafo de similitude gestores escola B.....	149
Figura 4 – Grafo análise de similitude gestoras escolas A.....	152
Figura 5 - Nuvem de palavras professor escola A.....	158
Figura 6 - Detalhe grafo de similitude professora escola B.	158
Figura 7 - Nuvem de palavras gestores escola B.....	166
Quadro 1 - Perfil geral dos entrevistados	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFV	Universidade Federal de Viçosa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação
EM	Emenda Constitucional
MEGA	Marx-Engels-Gesamtausgabe
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
MEC	Ministério da Educação
PCS	Partido Comunista Soviético
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
MP	Medida Provisória
UNCAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
CEE	Conselho Estadual de educação
EM	Exposição de Motivos
SP	São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
AM	Amazonas
DF	Distrito Federal
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
DE	Diretoria de Ensino
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

FIEC Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura
SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
PRONEM Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PROBNCC Programa de Apoio à implementação Base Nacional Comum Curricular
PROEMTI Programa de Apoio ao Ensino Médio em Tempo Integral
FAPEMIG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IC Iniciação Científica
ETEC Escola Técnica Estadual
SED Secretaria Escolar Digital
PEE Plano Estadual de Educação
SPFE São Paulo Faz Escola
PQE Programa Qualidade da Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
NGP Nova Gestão Pública
PEI Programa Ensino Integral
PECSP Programa Educação Compromisso de São Paulo
APE Associação Parceiros da Educação
APEOESP Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
MMR Método de Melhoria de Resultados
IF Itinerário Formativo
OMS Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
REFERÊNCIAS	22
ARTIGO I - Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação	23
1 INTRODUÇÃO	24
2 A TEORIA MARXISTA COMO LENTE PARA A COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	25
3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO	28
4 A LEI Nº 13.415/2017 EM TRÊS EIXOS.....	39
4.1 Organizações multilaterais, setor privado e a era do Toyotismo.....	43
4.2 A reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio.....	45
4.3 Os aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas.....	49
5 CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
ARTIGO II - A Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino: um levantamento.....	59
1 INTRODUÇÃO	60
2 O ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO DAS REDES ESTADUAIS	63
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	67
4.1 Ações iniciais para implementação da Lei Nº 13.415/2017: a Proto-Reforma do Ensino Médio (2016-2021).....	68
4.2 Ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma.....	75
4.3 Mudanças Curriculares e Ensino Integral.....	77
4.4 Atuação e ingerência dos setores privados.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	85

APÊNDICES	89
ARTIGO III – A Implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo: da Exposição de Motivos nº 84/2016 ao tripé Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec	97
1 INTRODUÇÃO	98
2 PERCURSO METODOLÓGICO	100
3 BUSCANDO DIÁLOGOS COM A LITERATURA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: O TRIPÉ DA LEI Nº 13.415/2017 EM SÃO PAULO	102
4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: DA EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 84/2016 AO TRIPÉ CURRÍCULO PAULISTA, INOVA EDUCAÇÃO E NOVOTEC	107
4.1 As linhas de força da gestão psdbista na SEDUC-SP	107
4.2 A Reforma do Ensino Médio chega a São Paulo: contexto estadual e funcionamento	111
4.3 A Exposição de Motivos nº 84/2016: uma proposta de interpretação	120
4.4 Entre a EM nº 84/2016 e as ações do governo do estado de São Paulo	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ARTIGO IV - A percepção de docentes e gestores de duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio	137
1 INTRODUÇÃO	138
2 PERCURSO METODOLÓGICO	143
3 A REFORMA NO CHÃO DA ESCOLA	147
3.1 Como os gestores e professores tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?	147
3.2 A questão dos itinerários formativos (IF): algumas aproximações	155
3.3 Responsabilização e subjetividade: “queremos fazer dar certo”	162
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	174

ARTIGO V - Ensaio: educação e escola para o socialismo	185
1 INTRODUÇÃO	186
2 COLOCANDO OS PINGOS NOS IS	187
3 SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SOCIALISMO	192
4 SOBRE A ESCOLA PARA O SOCIALISMO	195
5 O QUE PODEMOS APRENDER? (INCONCLUSÕES)	204
REFERÊNCIAS	206
CONCLUSÕES GERAIS	208

INTRODUÇÃO

Particularmente, não consigo definir se para todos nós que enveredamos pelos caminhos da investigação científica é fácil ou difícil relembrar do exato momento em que um tema ou objeto de pesquisa se desenha em nossa mente. Talvez, seja mais comum o que entendo como sendo o processo de construção gradual: começa com o interesse por uma área de estudos abrangente, via de regra causado pela influência de alguma disciplina ou professor durante o período da graduação. Em seguida, ao aprofundarmo-nos nos caminhos da reflexão teórica, surgem questionamentos que podem ser amadurecidos com o tempo até se tornarem objetos de verdadeiro interesse. Por fim, define-se o famoso problema de pesquisa, ponto de partida para qualquer projeto que por ventura nós tenhamos o desejo de levar adiante.

É relativamente fácil encontrar descrições próximas à essa em curso de elaboração de projetos de pesquisa, ou de temáticas correlatas, que são ministrados nos mais diversos ambientes acadêmicos. Até mesmo por isso, não queremos de forma nenhuma deslegitimar o processo de construção gradual. No entanto, tomo a liberdade de propor uma alternativa.

Ao relembrar de minha trajetória desde o ingresso na universidade, não consigo ignorar o fato de que, no meu caso, o interesse pelo objeto de pesquisa surge de um brusco encontro uma consciência crítica ainda em incipiente formação e processos reais e concretos que estavam em curso no Brasil e que me afetavam direta ou indiretamente. Sem qualquer noção mais aprofundada daquela que viria a ser a grande teoria que orientaria minha atividade intelectual, a teoria de Marx, eu já estava passando por uma vivência que nas palavras de José Paulo Netto é a essência do marxismo. Segundo o pensador, a rica elaboração teórica Marx é indissociável de sua atuação enquanto um militante político, desde os encontros com a Liga dos Comunistas e a redação do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848, até a sua maturidade plena maturidade intelectual, expressa, entre outras obras, em *O Capital* e na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875. Em suma, o que a trajetória do cofundador do socialismo científico nos mostra é como que o pesquisador pode nutrir seu interesse pela pesquisa ao se deparar com as contradições próprias do sistema capitalista. Da miséria da classe operária, da exploração do trabalho, do funcionamento dos aparelhos de Estado, dentre outros, Marx desvelou as categorias fundamentais do capitalismo, a centralidade da mercadoria e a teoria da mais-valia, ou seja, reproduziu, no plano do pensamento, o movimento real do próprio capital.

Feitas essas considerações iniciais, o leitor que me acompanha lerá nas próximas linhas uma passagem autobiográfica na qual busco exprimir como travei contato com o objeto de estudo do qual se ocupa a presente dissertação.

A experiência do Ensino Médio em um colégio tradicional de minha cidade natal, Sorocaba, interior de São Paulo, decorrida entre os anos de 2012 e 2014, me fez experimentar sensações conflitantes. Ao mesmo tempo em que a pressão pelos resultados nos vestibulares era uma companheira de todas as horas, nutri muita admiração por vários colegas de classe e por quase todos os professores. Àquela altura, estar sendo preparado para a prova que, como diziam, definiria um passo importante de minha vida, era um desafio, ousado e saboroso.

Em 2015, ingressei no Ensino Superior como licenciando em história na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e durante os dois primeiros anos de graduação, me alimentei do interesse pelas disciplinas do curso e por participações em um laboratório de estudos sobre História Moderna. Ao mesmo tempo, o anseio em me tornar professor foi gradativamente aumentando, e em meados de 2016 era algo em mim bastante consolidado. Definitivamente, era a carreira que eu seguiria e pela qual lutaria.

Por conta disso, desenvolvi um apreço pela minha área de formação e pela minha futura profissão antes mesmo de concluir os estudos da graduação. Mesmo não estando na ativa, tudo o que acontecia e que afetava a educação no Brasil parecia ter um peso imenso sobre o meu bem-estar físico e mental. Mas, como sabemos, 2016 foi um ano turbulento para os brasileiros.

No dia 17 de abril de 2016, a Câmara dos Deputados votou pela admissibilidade do processo de *impeachment* da presidenta eleita em 2014 Dilma Rousseff. A fragilidade da denúncia, da qual a ré foi posteriormente inocentada pela justiça, e a resistência por parte dos partidos de esquerda e de diversos setores da sociedade civil não foram suficientes para garantir que o mandato de Dilma fosse preservado, e o golpe de Estado consumou-se em 31 de agosto, em uma farsa ajambrada por diversos setores da sociedade, notadamente a mídia, o parlamento e o judiciário (SAVIANI, 2018). Michel Temer, vice-presidente eleito na chapa com Dilma, assumiu o poder em definitivo para dois anos e meio de um mandato no qual a política seria conduzida por bases distintas (por vezes até mesmo opostas) daquelas do programa de governo chancelado por 54 milhões de brasileiros nas eleições majoritárias de 2014.

No dia 22 de setembro de 2016 veio a público a Medida Provisória nº 746, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Imediatamente, o debate sobre a proposta tomou conta das escolas e das universidades, e levou a reações contundentes por parte de diversos setores da sociedade (essa discussão é melhor delineada no Artigo I da presente dissertação). O interesse renovado pela questão do Ensino Médio e as polêmicas envolvidas na proposta da reforma fizeram surgir na UFV rodas de conversa, aulas abertas e palestras, nas quais debatemos toda sorte de questões envolvendo essa e outras mudanças emplacadas pelo governo. A política também se tornou objeto de debates no cerne da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e

Médio, ministrada pela professora Joana D'arc Germano Hollerbach, que eu cursava precisamente naquele último semestre de 2016. Sem saber, eu estava diante de um fenômeno de tal sorte envolvente que guiaria toda a segunda metade dos meus anos de graduação. Destarte, à época, minha maior motivação era compreender o cenário que se constituía diante dos meus olhos, buscando manifestar-me e posicionar-me autonomamente perante ele.

Nos meses seguintes, o impulso da militância se traduziu no surgimento de um interesse genuíno em estudar a Medida Provisória nº 746, ao passo em que acompanhava o seu processo de tramitação no Congresso Nacional. À época, também me chamou a atenção a intensa campanha de *marketing* promovida pelo governo Temer para propagandear a nova política educacional, algo que eu jamais tinha visto. Já após a efetivação da política como Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, o interesse se consolida em um projeto de pesquisa intitulado: “Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei 13.415/2017”, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) entre março de 2018 e fevereiro de 2019, na modalidade de Iniciação Científica (IC), sob orientação da professora Joana. A partir de investigação realizada em um conjunto amostral de propagandas produzidas pelo governo brasileiro para promover a nova política, pôde-se observar um descompasso entre o que foi veiculado como discurso oficial e publicitário e os próprios pressupostos contidos no texto legal, evidenciando o uso da mídia como forma de manipulação ideológica para garantir opiniões favoráveis à reforma, ainda que isso irrompesse no falseamento de questões relativas à realidade do Ensino Médio no Brasil. Os resultados obtidos foram apresentados em eventos nacionais e internacionais, além de render a publicação de artigos em revistas científicas especializadas.

Dois anos após a apresentação do Relatório Final da IC (e de já concluída a graduação), o ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Viçosa me permitiu retornar oficialmente ao antigo objeto de estudos, mais uma vez sob orientação da professora Joana, mas em um momento completamente diferente e, porque não dizer, decisivo. Se até 2019 podíamos compreender as propagandas e projetar alguns dos impactos que decorreriam da efetiva implementação da reforma, nos anos de 2021, 2022 e 2023, tempo no qual se desenrolaria a pesquisa, teríamos um cenário em que a Lei nº 13.415/2017 se tornaria realidade nos sistemas de ensino brasileiros, abrindo amplas possibilidades de investigação.

No entanto, ao redigir o projeto de pesquisa que deu origem à presente dissertação, nos foi imposto um desafio. Passados alguns anos da promulgação da reforma, ampla bibliografia

já havia sido produzida sobre o tema (para uma análise de parte dessa bibliografia, consultar o Artigo II desta dissertação), o que nos impunha a necessidade de buscar uma nova delimitação e um novo recorte que pudesse guiar a pesquisa em busca de uma contribuição genuína para o avanço dos estudos voltados para essa temática. Foi aí que emergiu o interesse de focar nas redes estaduais de ensino.

A justificativa para uma pesquisa focada nas redes estaduais de ensino se dá por conta do protagonismo destas na oferta do Ensino Médio, uma configuração consolidada devido ao sistema federativo de cooperação que marca a oferta dos diferentes níveis da educação no Brasil através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.634/1996) (CURY, 2008).

Conforme dados do censo da educação referente ao ano de 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio em todos os sistemas de ensino e esferas administrativas no Brasil (BRASIL, 2023). As redes estaduais são as responsáveis pela ampla maioria dessas matrículas, com um total de 84,2% (BRASIL, 2023). Sobra, então, apenas 15,8% de matrículas que são divididos entre a rede privada, rede privada conveniada, rede municipal e rede federal, com 12,1%, 0,2%, 0,5% e 3,0% respectivamente (BRASIL, 2023). A análise comparativa entre os censos dos últimos cinco anos mostra pouca variação entre as proporções no registro das matrículas, o que denota um cenário de estabilidade, dado muito em função da configuração estabelecida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Pelo exposto, o foco voltado para o estudo das redes estaduais se justifica pelo fato de a imensa parcela de estudantes dessa etapa de formação serem pertencentes a essas redes. Por consequência, é justamente nos sistemas estaduais que a Reforma do Ensino Médio irá incidir e produzir seus maiores impactos na vida dos estudantes e dos profissionais da educação.

Por fim, a última decisão a ser tomada foi referente à qual rede estadual de ensino seria objeto de investigação. A escolha pela rede pública do estado de São Paulo se deu levando em conta alguns fatores. Primeiramente, que se trata da maior rede de ensino público do Brasil, com pouco mais de 1,3 milhão no Ensino Médio, 5.100 instituições escolares e aproximadamente 190 mil professores. Segundamente, que o estado de São Paulo, por ser o estado mais rico e industrializado da federação, dispõe de mais recursos a serem aplicados na promoção das mudanças requeridas pela reforma. Por consequência, temos ciência de que a realidade da Lei nº 13.415/2017 em São Paulo não será a realidade de outros estados brasileiros, mas o entendimento de como o processo de implementação tem se dado se torna *mister* diante dos esforços de construirmos um conhecimento abrangente sobre o tema. Por fim, foram

levadas em consideração as condições de inserção dos pesquisadores na rede e o acesso aos documentos necessários para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Isto posto, procedemos à apresentação de nossa pesquisa. A investigação que será apresentada por meio desta dissertação de mestrado tem por objetivo geral investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 na rede pública do estado de São Paulo. O desenvolvimento de nosso estudo também foi pautado pela atenção a determinados objetivos específicos, que podem ser destarte elencados:

- Realizar um levantamento bibliográfico para compreender como a problemática envolvendo a implementação da reforma nas redes estaduais pelo Brasil tem sido abordada no âmbito da literatura acadêmica;
- Exercitar o materialismo histórico-dialético como lente para a compreensão dessa política educacional a partir de um estudo de referencial teórico;
- Apresentar um panorama, ainda que breve, sobre a gestão do governo estadual sob a rede pública de São Paulo, com enfoque nas reformas realizadas a partir dos anos 1995 na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, quando se inicia a gestão encabeçada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB);
- Identificar os elementos presentes no âmbito da implementação da nova lei na rede estadual paulista através da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos oficiais e programas engendrados pelo governo do estado, e, também, da realização de entrevistas com docentes e gestores que trabalham em duas escolas pertencentes à rede;
- Por fim, anunciar, como um exercício teórico de reflexão, uma concepção de educação e escola qualitativamente distinta da visão sob a égide do sistema capitalista de produção, estruturando o debate a partir de contribuições teóricas e históricas.

O desenvolvimento de nosso estudo se dá a partir da exposição de 5 artigos que, apesar de independentes e com características teórico-metodológicas próprias, conectam-se através das problemáticas abordadas e como partes na construção do entendimento de nosso objeto de investigação. Versam, portanto, sobre categorias fundamentais na compreensão do movimento real do objeto ora em tela. Em termos técnicos, os artigos também fazem a vez das partes comumente entendidas como essenciais na construção de uma dissertação: o referencial teórico que sustenta o estudo (Artigo I), o estudo bibliográfico sobre o tema (Artigo II), e os resultados da pesquisa empírica (Artigos III e IV).

Sob esses termos, apresentamos brevemente os artigos que compõem a presente dissertação. O Artigo I, intitulado *Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação*, mobiliza referências no âmbito do materialismo histórico-dialético para abordar a Lei nº 13.415/2017, concatenando autores clássicos como Marx, Engels e Gramsci com pensadores contemporâneos que investigam, sob o mesmo prisma, o fenômeno da educação no Brasil, tais como Dermeval Saviani, Acacia Zeneida Kuenzer, José Claudinei Lombardi, Luiz Antonio Cunha, dentre outros. O desenvolvimento do texto passa pelo exercício da teoria marxista para o estudo desse objeto específico, pelos conceitos de ideologia e educação e por uma abordagem da lei em três eixos de análise: organizações multilaterais, setor privado e Toyotismo; a reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio; aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas.

O Artigo II, nomeado *A Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino: um levantamento*, guia-se pelo objetivo de compreender a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal Periódicos CAPES; e Google Acadêmico. Uma vez selecionados os trabalhos, estes foram submetidos à análise de conteúdo, de modo a identificar categorias de análise. Mediante tais procedimentos, foram identificadas quatro categorias de análise: ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017; ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados.

O Artigo III, cujo título é *A Implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo: da exposição de motivos nº 84/2016 ao tripé Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec*, busca, a partir da análise documental e da pesquisa bibliográfica, investigar o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual paulista tendo no horizonte a seguinte problemática: como a Exposição de Motivos (EM), nº 84/2016, que acompanhou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017?

O Artigo IV, *A percepção de docentes e gestores de duas escolas da rede pública do estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio*, busca se aprofundar nas percepções de gestores e docentes de duas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio. Para a consecução desse objetivo, realizamos um total de seis entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com

o corpo docente de duas instituições públicas de ensino pertencentes à rede paulista entre dezembro de 2022 e março de 2023. Aborda-se, em linhas gerais, a forma com que os profissionais tomaram conhecimento da reforma, a questão dos itinerários formativos e os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e a “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação.

Por fim, temos o Artigo V, intitulado *Educação e escola para o Socialismo*. O texto, escrito em formato ensaístico, surgiu do interesse em levar adiante um exercício de reflexão teórica que desse um passo para além das críticas e denúncias que são direcionadas às políticas educacionais engendradas sob viés do capitalismo, buscando anunciar e defender aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico, tendo em vista não só o que a literatura defende como sendo o entendimento desses conceitos, mas também colocando proposições no sentido de fomentar a luta revolucionária da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista de produção. A discussão presente no texto se ancora em contribuições teóricas e também históricas, notadamente Antonio Gramsci, István Mészáros, Nadezhda Krupskaya e Moisey Pistrak.

Após a exposição dos artigos, apresentamos, à guisa de conclusão, uma síntese das principais ideias desenvolvidas e dos resultados auferidos no decorrer da investigação. Também guardamos espaço para uma breve reflexão sobre o futuro da Reforma do Ensino Médio e os mais recentes acontecimentos, uma vez que as questões envolvidas nessa política estão ganhando cada vez mais espaço na grande mídia, nas instituições escolares, tanto públicas, quanto privadas, e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da educação básica resumo técnico 2022**. Brasília, DF, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

PAULO NETTO, José. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ARTIGO I - Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo propor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Longe de esgotar qualquer discussão, e cientes dos limites do presente texto, versaremos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional. Nossa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se ancora na perspectiva materialista histórico-dialética de Karl Marx e Friedrich Engels. Para apoderar-nos de nosso objeto de estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento da pesquisa passa pela justificativa da validade da teoria marxista para estudo desse objeto específico, pelos conceitos de ideologia e educação e por uma abordagem da lei em três eixos de análise: organizações multilaterais, setor privado e Toyotismo; a reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio; aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas. A investigação realizada desvelou uma totalidade de relações que envolvem a Reforma do Ensino Médio, o que demonstrou que ela não se resume aos eventos mais imediatos e facilmente observáveis, tão pouco pode ser por eles totalmente explicada. Ela é, em última instância, uma complexa e fundamental etapa no desenvolvimento e consolidação da ideologia burguesa de educação.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017. Materialismo histórico-dialético. Educação Básica. Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Desde finais do ano de 2016, o Ensino Médio no Brasil foi alterado mediante a edição da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente sancionada como Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma reforma nessa etapa da Educação Básica em nosso país. Tão logo veio a público, a Reforma do Ensino Médio se tornou pauta de disputas, lutas e também resistências, com manifestações contrárias por parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, do Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE)¹ e também dos estudantes através de um amplo movimento de ocupações em escolas secundárias por todo o Brasil (FERREIRA; SILVA, 2017). No âmbito acadêmico, diversos pesquisadores como Kuenzer (2017), Lombardi e Lima (2018), Saviani (2018), dentre outros, dedicaram-se ao entendimento desta política educacional, dada sua relevância e impacto. No presente artigo, objetivamos expor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Longe de esgotar qualquer discussão, e cientes dos limites do presente texto, versaremos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional.

Nossa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se ancora na perspectiva materialista histórico-dialética de Karl Marx e Friedrich Engels. Para apoderar-nos de nosso objeto de estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

O desenvolvimento de nosso texto engloba três seções distintas. Na primeira, mediante discussão de alguns dos elementos centrais da teoria marxista, sustentamos sua validade enquanto lente para compreensão de nosso objeto de estudo. Já na segunda, nos ocupamos da compreensão dos conceitos de ideologia e educação, bases teóricas sobre as quais construímos nossa argumentação. A terceira, por seu turno, é aquela na qual nos dedicamos ao entendimento do fenômeno da Reforma do Ensino Médio, abordando três eixos: o fator determinante dos organismos multilaterais, do setor privado e da era do Toyotismo; a reforma e a histórica dualidade do Ensino Médio; e, por fim, os seus aspectos ideológicos.

¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/499451-entidades-divulgam-manifesto-contrario-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 19 dez. 2022.

2 A TEORIA MARXISTA COMO LENTE PARA A COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nas palavras do professor José Paulo Netto (2011), uma das mais batidas e difundidas críticas direcionadas à teoria de Marx e Engels é aquela que advoga sobre um suposto reducionismo de caráter economicista incapaz de compreender a sociedade em sua totalidade política, cultural e espiritual, e, por consequência, cego quanto à relevância destes aspectos para a constituição do tecido da existência real. Em suas palavras: “[...] no registro dos manuais, Marx aparece geralmente como um teórico fatorialista - ele teria sido aquele que, na análise da história e da sociedade, situou o 'fator econômico' como determinante em relação aos 'fatores' sociais, culturais, etc” (PAULO NETTO, 2011, p. 13). Entendemos, assim como o autor, que tal compreensão, para além de seu caráter superficial e simplista, está equivocada.

Logo de partida, deve-se destacar que sob nenhuma circunstância uma leitura atenta e cuidadosa das obras de Marx e Engels leva à unívoca conclusão de tal reducionismo. Com efeito, podemos sustentar esse argumento a partir da própria obra dos autores. Um resumo pertinente da premissa fundamental do materialismo histórico-dialético encontra-se no prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, obra de 1859 considerada a principal precursora de *O Capital*. Ao fazer um breve balanço de seus estudos e escritos, nos diz Marx:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais (MARX, 2008, p. 47).

Observa-se, desta citação que, de fato, Marx lança luz especial ao modo com o qual os homens produzem a sua existência. O filósofo considera que a produção dos meios materiais que possibilitam a sobrevivência é algo que ocorre há milênios, e que ainda precisa se repetir diariamente (MARX; ENGELS, 2016). Para ele, ela é a base, a estrutura (ou infraestrutura) sobre a qual se ergue e pode ser explicada a história política e intelectual de uma época. Estas, por sua vez, são o que se denomina superestrutura, composta ainda pela cultura, pelo direito, pela ideologia ou, em termos gerais, por tudo aquilo que advém como uma irrupção natural do fato de que da satisfação das necessidades mais básicas decorrem outras novas, e assim sucessivamente (ENGELS, 2004). Se estes termos estão corretos, podemos pontuar imediatamente, que a atenção destinada pela teoria de Marx ao modo com o qual os homens

produzem a sua existência não pode ser reduzida ou confundida com o reducionismo ou fatorialismo economicista, ao contrário, trata-se de algo mais profundo.

Continuemos nosso raciocínio. No *Manifesto do Partido Comunista*, publicado em 1848, são várias as menções à formulação das ideias, da ideologia, da consciência e da produção intelectual (MARX; ENGELS, 2004). Aqui, elas aparecem como componentes passíveis de atenção para a atuação do Partido Comunista e sua inserção no âmbito da luta do proletariado contra a situação de miséria e exploração. Já na *Ideologia Alemã*, os autores tecem críticas contundentes a proeminentes filósofos alemães como Bruno Bauer, Max Stirner e Ludwig Feuerbach, numa tentativa de resgatar as ideias de uma espécie de espectro fantasmagórico, de uma existência puramente metafísica e indeterminada, para conectá-las à vida material, ou melhor, ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem a sua existência material. Esse movimento epistemológico é didatizado em duas expressões. Na primeira, os autores fincam a posição do seu materialismo: “totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu” (MARX; ENGELS, 2016, p. 94). Já na segunda, resumem o seu pressuposto: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2016, p. 94).

De tais reflexões, entendemos que Marx e Engels fizeram exatamente aquilo que se propuseram a fazer: não se trata de relegar a um segundo plano as ideias ou os componentes não-econômicos das sociedades humanas, até mesmo porque o modo de produção (nesse caso o capitalismo) envolve um complexo que vai muito além dos fatos econômicos, mas sim de tratá-los a partir de suas conexões às formas com as quais os homens historicamente produzem a sua existência material, levando em conta a indissociabilidade entre estrutura e superestrutura. Destarte, não só as ideias podem ser mais bem compreendidas em sua dinamicidade, movimentos e relações, como também devem ser articuladas aos aspectos concretos da realidade objetiva. Para que não reste dubiedade, retomamos trecho de carta escrita por Friedrich Engels:

Segundo a concepção materialista da história, o momento em última instância determinante [in letzter Instanz bestimmende], na história, é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu alguma vez afirmamos mais. Se agora alguém torce isso [afirmando] que o momento econômico é o único determinante, transforma aquela proposição numa frase que não diz nada, abstrata, absurda (ENGELS, 1890, s.p.).

Exceção feita à seção sobre o método da economia política, presente na introdução dos *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*,

coletânea de textos escritos entre 1857 e 1858 e editados durante a Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA)², Marx e Engels não deixaram nenhum texto exclusivamente sobre os métodos de sua teoria social. Nas poucas páginas da introdução, Marx inicia sua argumentação ressaltando a complexidade de categorias que constitui a realidade concreta:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. (MARX, 2011, p. 76-77).

Observa-se, aqui, que as categorias não podem ser compreendidas de maneira isolada, devendo ser entendidas como uma diversidade que, através da síntese de múltiplas determinações, compõem uma unidade, o concreto. Esse concreto é sim, pois, ponto de partida por onde se inicia o processo do pensamento, mas não produto desse pensamento (MARX, 2011). Cabe ao pesquisador compreender essas determinações e, a partir delas, desvelar o movimento de seu objeto de estudo. Nas palavras de Paulo Netto trata-se de ir além da

Aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.* (PAULO NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor).

Tomada enquanto nosso objeto de estudo, a Reforma do Ensino Médio não se resume a categorias simples e explicações rasteiras, pelo contrário, ela precisa ser compreendida através de algumas determinações específicas e inserida dentro de um contexto social, político e econômico. É a isso que queremos nos dedicar. Se, *a priori*, a Lei nº 13.415/2017 nos aparece enquanto fenômeno, queremos compreender a sua dinâmica, a sua essência. Ante o exposto, entendemos que a teoria marxista, por seus próprios meios, é plenamente válida como lente para nossa investigação.

² A MEGA foi uma iniciativa de reunir e publicar a totalidade da obra de Marx e Engels. Sua primeira fase se desenvolveu durante as décadas de 1920 e 1930 (MEGA-1), e a segunda fase a partir dos anos 1960 (MEGA-2), ambas na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Nesta etapa de nosso trabalho, objetivamos expor as bases teóricas sobre as quais fundamentamos nosso entendimento acerca de conceitos que serão primordiais na construção de nossa argumentação. Tais conceitos são, pois, aqueles que compõem o título da seção: ideologia e educação. Levando em consideração as reflexões feitas na seção anterior deste artigo, damos início ao debate em torno do conceito de ideologia, remontando à definição dada por Chauí (2016, p. 247): “Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. No contexto da sociedade capitalista, a ideologia ocupa posição importante na dominação de uma classe sobre a outra. Trata-se, em última instância, de uma ilusão da consciência, um falseamento das relações sociais concretas, decorrente de um processo complexo de divisão do trabalho cujo zênite encontra-se na sociedade capitalista burguesa.

Como é possível que a consciência seja outra coisa que não a consciência da realidade material se ela é em última instância determinada por essa realidade material? Esta aparente contradição colocaria em xeque o conceito de ideologia (supracitado) perante a premissa base do materialismo histórico-dialético, ou seja, a relação entre a forma com a qual os homens produzem sua existência material e a consciência. Conforme Marx e Engels, toda consciência está sempre contaminada pela vida material, que lhe é anterior, uma vez que, enquanto existirem homens vivos, ela é e continuará sendo um produto social. Antes de mais nada, a consciência é mera consciência do mundo sensível imediato, e dos vínculos limitados estabelecidos entre as pessoas (MARX; ENGELS, 2016).

Não obstante, os diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas levaram a um crescente processo de divisão do trabalho. O que nas primeiras sociedades era a divisão sexual do trabalho³ se tornou, sob a égide das grandes indústrias, das máquinas e da tecnologia, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho espiritual. Em outras palavras, trata-se de uma divisão entre os que pensam a sociedade e aqueles que realizam o trabalho manual.

Uma vez estabelecida a divisão entre os que pensam e os que executam, a consciência pode emancipar-se, e se permite ser outra coisa que não a consciência da prática social e das relações concretas de produção da existência material. É neste ponto que a ideologia se constitui. Apartada da realidade concreta, ela é responsável por apresentar as ideias e os

³ A divisão sexual do trabalho nas sociedades consiste na atribuição de tarefas distintas para homens e mulheres na dinâmica da produção da existência material. Conforme Marx e Engels (2016), essa é a primeira forma de divisão do trabalho.

interesses das classes dominantes como se fossem ideias racionais e universalmente válidas, mascarar desigualdades, induzir ao pensamento formatado e, desse modo, garantir a reprodução das condições de produção tal como se encontram, ou, em outras palavras, a reprodução do próprio capitalismo. Nas palavras de Marx e Engels:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2016, p. 47, grifos dos autores).

No *Manifesto*, sem a alusão direta ao termo ideologia, a reflexão dos autores aparece sob outros termos, mas com mesmo sentido:

Mas não discutais conosco aplicando à abolição da propriedade burguesa o padrão de vossas concepções burguesas de liberdade, cultura, direito etc. Vossas próprias ideias são um produto das relações burguesas de produção e de propriedade, assim como vosso direito é apenas a vontade da vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de existência de vossa classe. Essa concepção interesseira, que nos leva a transformar em leis eternas da natureza e da razão as vossas relações de produção e de propriedade - relações históricas que desaparecem no curso da produção - é por vós compartilhada com todas as classes dominantes já desaparecidas (MARX; ENGELS, 2004, p. 62-63).

Como elemento fundamental da dominação de classes, a ideologia precisa garantir que, sob seu escopo, os indivíduos possam se identificar e, involuntariamente, legitimá-la. A internalização de símbolos, normas e signos garante sua eficácia, uma vez que constrói o imaginário a serviço dos interesses da classe dominante. Aliás, eis aqui um ponto chave de leitura: a ideologia se comporta de modo a apresentar os interesses da classe dominante como se estes fossem, efetivamente, os interesses de todos (CHAUÍ, 2016).

Obviamente, a discussão levada a cabo até a presente etapa deste texto não busca contemplar todo o debate sobre ideologia, nem mesmo debruçar-se sobre a teoria marxista e de que forma ela pode servir ao estudo dos demais aspectos da superestrutura, com apenas uma exceção, a educação. De fato, para o que aqui nos propomos, colocar a educação sob a lupa da

teoria de Marx e Engels deve ser nosso próximo passo. Feitas tais considerações, procedemos a partir da indagação: qual a perspectiva materialista histórico-dialética sobre educação e de que forma ela está relacionada ao que até agora apresentamos por ideologia?

Com efeito, devemos deixar claro dois aspectos de nossa argumentação. Para início de conversa, entendemos que responder a essas perguntas não representa um esforço totalmente original, já que pesquisadores brasileiros e estrangeiros já escreveram verdadeiros tratados teóricos sobre este assunto. Não obstante, fazer uma síntese, ainda que breve, de parte dessa discussão nos permitirá compreender as contradições e apreender o movimento real de nosso objeto central de análise, já que são premissas elementares sem as quais não podemos seguir adiante. Segundamente, temos ciência de que não esgotamos o debate nestas poucas páginas, e nem sequer o pretendemos. Objetivamos, tão somente, vasculhar elementos-chave para nossa proposta de exame da Lei nº 13.415/2017.

Dito isso, nosso ponto de partida é a constatação de que nem Marx, ou mesmo Engels, deixaram qualquer tratado ou ensaio que trate exclusivamente a respeito da educação. Segundo José Claudinei Lombardi:

Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra, tanto nos escritos de sua juventude como nos de sua maturidade, tanto nos *Manuscritos* como em *O Capital*. A partir de sua produção não é possível “levantar” um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado. Isso não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico (LOMBARDI, 2011, p. 6, grifos do autor).

A própria natureza da teoria marxista a credencia ao estudo sobre o fenômeno educativo, uma vez que a educação, componente da superestrutura, é, em última instância, uma determinação econômica, uma forma correlata ao modo de produção da existência material. Destaca-se, entretanto, que para Marx e Engels a educação não é um processo restrito às instituições escolares, mas que permeia toda a sociedade. No *Manifesto* observamos menções sobre educação doméstica e educação social, de modo que os autores demonstram conceber a família como um agente da educação (MARX; ENGELS, 2004). Ainda assim, a ideia de escola, e, portanto, de uma educação institucionalizada e formal, aparece logo em seguida, na seguinte passagem: “E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta e indireta da sociedade através das escolas, etc.?” (MARX; ENGELS, 2004, p. 63).

Para nossos objetivos no presente texto, tomaremos a educação escolar como foco de análise, aproximando-nos do sentido mais contemporâneo atribuído ao conceito. Para fins didáticos, e amparados na citação supramencionada, podemos resumir a premissa materialista histórico-dialética através da seguinte constatação: sobre a estrutura do modo de produção capitalista ergue-se uma educação e uma escola burguesa-capitalista.

Sob esta chave de análise, a educação tal como a conhecemos hoje é uma atividade humana que ganha força a partir do advento do liberalismo, do movimento iluminista e da Revolução Francesa de 1789. A concepção empirista de John Locke, que compreende os seres humanos como tábula rasa, aponta para a necessidade de instrução em duas vertentes: 1) educação aos que possuem propriedade; 2) como um plano de amparo aos pobres, ensinando-lhes um ofício e habilitando-os à disciplina para o trabalho (FARIAS, 1990). Adam Smith defendeu o ensino popular ofertado pelo Estado como forma de se evitar “a degeneração completa do povo oriunda da divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2011, p. 36). Em Mészáros (2008) encontramos menção semelhante à necessidade da disciplina pensada pelos liberais, justificada pelo abandono dos métodos brutais de punição física como forma de educação, que passaram a ser vistos como dispendiosos e até mesmo supérfluos.

Nessa seara, é função do Estado burguês assumir a responsabilidade pela educação e instrução do povo, movimento que foi visto, por exemplo, nas Reformas Pombalinas (1759) e nos anos pós-revolucionários na França, mediante esforços para organização de um sistema público, gratuito e universal. Já em meados do século XIX, a educação escolar formal era uma realidade nas grandes economias industriais da Europa e altamente instrumentalizada como parte da manutenção da hegemonia burguesa (FARIAS, 1990). Essa é a lógica da educação formal da época de Marx e Engels e ponto de partida para os autores tecerem suas reflexões e críticas.

A divisão do trabalho é o eixo predominante a partir do qual os fundadores do materialismo histórico-dialético tecem suas reflexões sobre a educação.

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no - e eram propriedade do - trabalhador. Dessa forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. Tal como indica Engels, “vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa” (LOMBARDI, 2011, p. 9).

Sendo assim, o que Marx e Engels defendem é uma forma de instrução que possa unir o trabalho manual e intelectual (espiritual), pensando um ensino para o proletariado, o que justifica as críticas de ambos à educação ofertada pelo Estado, uma vez que desde que a teoria liberal fez do aparato estatal burguês um agente educador, as instituições escolares se configuram ideologicamente para a alienação da força de trabalho (LOMBARDI, 2011).

Talvez uma das mais importantes explicações de Marx sobre a educação seja aquela contida nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, escrita em 1868, quatro anos após a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores, também conhecida como a Primeira Internacional (1864-1876). Lá encontramos a seguinte a passagem:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

O princípio da educação politécnica na teoria marxista se refere à educação completa do indivíduo, capaz de superar a divisão do trabalho e fornecer aos filhos da classe trabalhadora uma formação integral para a constituição do homem omnilateral.

Das bases lançadas por Marx e Engels, podemos considerar que o debate em torno da educação no materialismo histórico-dialético tomou grande impulso a partir da obra de Antonio Gramsci. Nascido em Ales, na ilha da Sardenha, em 1891, Gramsci estudou e fez carreira jornalística e política, tendo sido membro fundador do Partido Comunista da Itália e deputado. Testemunhou a ascensão do fascismo e esteve preso entre 1926 e 1934 pelo regime de Benito Mussolini. Sem ter lançado nenhum livro em vida, deixou como sua mais importante obra um conjunto de 32 cadernos tipo brochura que escreveu enquanto esteve preso, publicados postumamente sob o título *Cadernos do cárcere*.⁴

Gramsci escreve sobre educação a partir de suas reflexões sobre as disputas por hegemonia entre as classes. No contexto da sociedade capitalista, assentada na hegemonia

⁴ A obra de Gramsci, por sua amplitude, abrange diversas reflexões, desde as análises da conjuntura política em jornais, passando pela filologia, até a definição do papel dos intelectuais na sociedade (intelectuais tradicionais x intelectuais orgânicos). Não nos cabe aqui esmiuçar todos os principais conceitos de sua teoria, e, portanto, nos mantivemos focados no propósito de pincelar algumas das contribuições deste importante pensador para o debate acerca da educação e da escola.

burguesa, a educação se torna uma atividade política, de direção, e, portanto, da própria hegemonia (NOSELLA, 2013). De mesmo modo, todas as formas de dominação e relações políticas engendram, necessariamente, relações pedagógicas: “toda relação de ‘hegemonia’ é, necessariamente, uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1975, p.1330 *apud* NOSELLA, 2013, p. 51). Aqui é bom que se diga que os conceitos de educação e relação pedagógica mencionados por Gramsci envolvem uma noção mais ampla do que a educação escolar formal, num sentido próximo, embora bastante aprofundado, do que observamos nas citações de Marx e Engels (supramencionadas). Conforme o verbete educação, presente no *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*, “toda educação é de uma geração à geração mais nova, que a forma: e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, e criar o homem atual à sua época” (FROSINI, 2017, p. 457-462). Sob estes termos, a educação não se resume à escola, mas existe em todos os aspectos da sociedade, uma vez que os indivíduos não se desenvolvem isoladamente. A educação escolar, institucionalizada e formal não resume a educação no sentido mais amplo da teoria gramsciana, mas é dela parte constitutiva.

Para nos mantermos fiéis aos objetivos de nossa reflexão, novamente nos debruçamos sobre as reflexões de Gramsci a respeito da educação formal e a escola. Conforme o *Dicionário*, há menções sobre a escola nos *Cadernos* 4, 5 e 6, embora seja no *Caderno* 12 onde encontramos as explicações mais completas (FROSINI, 2017). O filósofo enxerga a escola como um campo de construção da hegemonia (NOSELLA, 2013), e enquanto instituição embutida em sua concepção de Estado Ampliado, no qual a superestrutura compõe-se não somente da sociedade política e o Estado, cujos efeitos de dominação do grupo hegemônico são sentidos mais diretamente, mas também da sociedade civil, onde a classe dominante é capaz de exercer a sua dominação através do consenso e coerção (GRAMSCI, 2010).

Assim como em Marx e Engels, a divisão do trabalho é categoria fundamental para Gramsci na compreensão da escola no sistema capitalista. O marxista sardo observa que ao passo em que a burguesia acessa uma formação escolar de bases mais amplas (escola média), aos trabalhadores é relegada uma formação precária em escolas elementares, que possibilita apenas a alocação em um emprego. A organização da escola italiana, à época, era acessível apenas à burguesia e paga com o tesouro nacional, que incluía a contribuição dos trabalhadores, que dela não usufruíram (GRAMSCI, 2010a). Essa desigualdade dificultava a atuação dos

intelectuais⁵ da classe trabalhadora na elaboração, por meio de seus próprios anseios, de uma visão de mundo que a permita romper com a ordem capitalista vigente (GALASTRI, 2013).

Da compreensão de que para uma nova sociedade é necessário forjar uma nova instituição escolar, Gramsci elabora a sua concepção da escola unitária, uma escola ativa, que pode significar o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (NOSELLA, 2013). A formação integral aqui pretendida reúne elementos humanistas, mas leva em conta, também, as exigências práticas e organizacionais de uma cultura proletária, focando, ainda, no desenvolvimento completo das capacidades mentais (FROSINI, 2017a). Nesse processo, os educandos passam de um estado anômico para uma postura de autonomia. Conforme Dermeval Saviani, duas são as categorias centrais da teoria gramsciana a respeito da escola: disciplina e catarse. Segundo o autor:

Pela disciplina, se adquire o hábito do estudo sistemático, superando os inconvenientes do autodidatismo e se trava a luta “contra a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente” [...] Ainda pela disciplina se faz adquirir os “hábitos de diligência, de exatidão, de compostura também física, de concentração psíquica” [...] Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. [...] Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas [...] (SAVIANI, 2013, p. 73-74).

Notamos que estas categorias estão de acordo com o próprio materialismo histórico-dialético: o contato com os objetos do conhecimento acontece pela síncrese (visão caótica e até mesmo confusa) que, através da mediação e da análise, se torna síntese, ou seja, compreensão da rica totalidade de determinações e relações que compõem o real.

O pensamento de Gramsci foi de grande importância para os estudos sobre a educação no Brasil. Em finais da década de 1970 e início da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e com o surgimento e fortalecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e revistas científicas especializadas, os escritos do marxista sardo se tornaram referência comum em vários trabalhos acadêmicos. Foi também nos anos 1970 e 1980 que se difundiu uma das mais importantes perspectivas marxistas de compreensão do fenômeno educativo, definida por Saviani (2013a) como visão crítico-reprodutivista, assentada na teoria

⁵ Gramsci compreende que todos os seres humanos são intelectuais, uma vez que não há atividade humana prática descolada da atividade intelectual. Não obstante, não são todos que atuam como intelectuais (direção técnica e política) na sociedade, uma vez que a maioria das pessoas se ocupa de atividades intelectuais restritas à filosofia espontânea, que se sustenta: na linguagem, na religião popular e no senso-comum (GRAMSCI, 2010b).

da escola enquanto um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), elaborada pelo francês Louis Althusser em seu texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*.

Em sua obra, Althusser parte da afirmação de Marx e Engels (2016) de que a produção da existência ocorre historicamente e deve se repetir diariamente. Em *O Capital*, ao analisar o processo de acumulação do capital, Marx nos traz alguns elementos nesse sentido:

A produção, qualquer que seja sua forma social, deve ser contínua. Uma sociedade não pode deixar de produzir, tampouco de consumir. Para seguir produzindo, é obrigada a transformar continuamente uma parte de seus produtos em meio de produção, em elementos de novos produtos. Para manter a sua riqueza à mesma altura, em iguais circunstâncias, necessita substituir os meios de trabalho, as matérias-primas, as matérias auxiliares, em suma, os meios de produção consumidos [...] (MARX, 2019, p. 174-175).

Se considerarmos essa discussão em uma perspectiva generalizante, chegaremos à conclusão de que o sistema capitalista como um todo deve, ao mesmo tempo em que produz, garantir a reprodução das condições de produção existentes, “deve, pois, reproduzir: 1) as forças produtivas, 2) as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1974, p. 11).

Buscando complementar a teoria marxista sobre a superestrutura, Althusser compreende que o Estado dispõe de dois conjuntos de aparelhos: os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), compostos pelo exército, pela polícia, pelas prisões, sendo estes os que atuam mediante violência física ou simbólica, e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que aparecem, à primeira vista, como instituições especializadas (ALTHUSSER, 1974). Os AIEs possuem como um de seus objetivos a difusão e inculcação da ideologia dominante, a ideologia burguesa, de modo a criar um amálgama capaz de manter a sociedade coesa. A partir daí, o sistema capitalista pode garantir a continuidade da produção e a reprodução das condições de produção. Compõem a lista dos AIEs segundo o filósofo francês:

o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE Político (o sistema Político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1974, p. 44).

No livro *Uma leitura da teoria da escola capitalista*, Luiz Antônio Cunha volta-se para o entendimento da escola a partir do estudo realizado por Christian Baudelot e Roger Establet sobre a escola francesa. Nota-se, neste trabalho, a premissa da escola enquanto AIE. A validade do movimento realizado por Cunha, a saber, propor a reflexão sobre a escola capitalista a despeito da realidade empírica que lhe deu origem (o sistema escolar francês) é justificada nos

seguintes termos: “a essência da escola capitalista está presente em todas as formas sociais onde o modo de produção capitalista é dominante” (CUNHA, 1980, p. 8). Destarte, podemos utilizar as reflexões aqui apresentadas para subsidiar nosso entendimento sobre a educação no Brasil.

Na complexa e variada seara dos AIE,

[...] o aparelho escolar ocupa um lugar privilegiado, pois ele é o único a inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho [...] A contribuição do aparelho escolar [...] se dá pela repartição material dos indivíduos em duas massas desiguais, conforme a divisão social do trabalho (trabalho manual x trabalho intelectual); pela inculcação da ideologia burguesa a essas duas massas, de forma diferente em cada qual; pela formação (técnica) da força de trabalho conforme as necessidades do capital (CUNHA, 1980, p. 24).

Em vista dessas reflexões, notamos a força e a recorrência com que a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual aparece como categoria fundamental para o entendimento da escola sob a égide do capital. O processo de escolarização capitalista, em última instância, separa as competências e qualificações conforme a divisão dos indivíduos em classes, entre explorados e exploradores, dominantes e dominados, proletários e burgueses (CUNHA, 1980). É, pois sob esse horizonte teórico, e tomando por base o trabalho de Miriam Jorge Warde, que podemos resumir:

[...] nas sociedades de classe sob domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos da classe dominante [...] [e] que a educação brasileira – tal como ela se dá na escola – está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes (WARDE, 1979, p. 89).

A discussão sobre os AIE de Althusser e a visão crítico-reprodutivista, entretanto, receberam severas críticas, e é sábio que nós nos atentemos a elas. Conforme Saviani (2013), os limites dessas teorias são os seguintes: a) embora tenha sido capaz de tecer uma análise do fenômeno educativo, válido para o caso brasileiro e para outros países de organização capitalista, ela não foi capaz de apresentar alternativas pedagógicas; b) ao compreender a atuação dos AIE e do aparelho escolar em especial, teria se criado um sentimento de beco sem saída, como se não houvesse outra opção aos sujeitos da educação (estudantes, gestores e docentes) que não conformar-se com a reprodução das relações sociais de produção. Diante desse debate, e mesmo reconhecendo a pertinência das críticas, acreditamos que é válida a categoria da escola enquanto aparelho de Estado para a compreensão do fenômeno educativo na sociedade capitalista e que esta, se tomada com o devido cuidado, não nos leva a um beco sem saída, a menos que tomássemos o capitalismo como um sistema absoluto, imune a contradições e à luta de classes. É bom que se diga que não só reconhecemos essas condições

como buscaremos evidenciá-las no contexto da Lei nº 13.415/2017. Por hora, em vista dos nossos objetivos, a visão da escola como aparelho de Estado será considerada enquanto parte da resposta à indagação que apresentamos no início de nossas reflexões sobre educação.

À luz de nossos levantamentos, compreendemos que a educação, atividade humana sensível, é, em última instância, determinada pelo modo de produção capitalista, sendo parte importante nas disputas por hegemonia, instrumento de dominação de classes, e uma peça central na difusão da ideologia dominante. Sobre essa discussão, István Mészáros afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

De modo complementar, não podemos deixar de lado a categoria da divisão do trabalho (manual *x* intelectual/espiritual), que se mostrou fundamental nas determinações que compõem a educação enquanto realidade objetiva no sistema capitalista. Por fim, por mais que o entroncamento entre os conceitos fundamentais da presente seção já tenha sido estabelecido pela discussão em torno do AIE escolar, devemos pontuar outra relação relevante para nossa investigação, a saber, a discussão levantada por Chauí (2016) sobre o silenciamento do discurso sobre educação. Segundo a filósofa,

[...] em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a *regra da competência* e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifo da autora).

Com base na regra da competência, a burocracia do Estado, por intermédio dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), dos ministérios e das secretarias de educação, regulamenta e controla o trabalho dos atores educativos. Dessa forma há “um discurso do poder que se pronuncia *sobre* a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que podem falar *da* educação enquanto experiência que é sua: professores e estudantes” (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifos da autora). Destarte, fica evidente o caráter ideológico do discurso *sobre* educação que é produzido pela burocracia estatal e estruturado a partir de um mito sobre a racionalidade dos

processos, herança do modelo de produção industrial taylorista-fordista. Por consequência, os sujeitos da educação, aqueles que podem falar *de* educação, estão afastados dos processos de tomada de decisões. Mediante o discurso *sobre* educação absorvido pelos sujeitos, mas elaborado de maneira exterior a eles, difunde-se uma realidade distorcida que atende aos interesses dominantes.

4 A LEI Nº 13.415/2017 EM TRÊS EIXOS

A partir das bases teóricas anteriormente expostas, busca-se agora compreender a Lei nº 13.415/2017. *A priori*, discute-se sobre o contexto no qual a política se insere, e, em seguida, nossa abordagem recai sobre três eixos de análise entendidos como partes de uma mesma unidade que, para além da aparência, buscará a essência do objeto de estudo: o fator determinante dos organismos multilaterais, do setor privado e da era do Toyotismo; a reforma e a histórica dualidade do Ensino Médio; e, por fim, os seus aspectos ideológicos.

O Brasil, como os demais países de organização capitalista dependente na América Latina, possui uma história de instabilidades econômicas, golpes de estado e uma sociedade de classes marcada pela extrema desigualdade. Desde o fim da Ditadura Civil-Militar, em 1985, o país vivia o mais longo período de democracia de sua história republicana, regido pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios da cidadania plena, com a garantia de direitos sociais, como saúde e educação. No entanto, um golpe jurídico, parlamentar e midiático (SAVIANI, 2018) interrompeu o segundo mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016. Com efeito, o golpe de Estado que impediu o governo Dilma somou-se à grave crise econômica, num cenário que, nos termos de Alysson Mascaro (2018) resume-se em uma imensa hecatombe que afetou, além da economia, as instituições, os arranjos sociais e o povo brasileiro. Trata-se, acima de tudo de

um golpe que trouxe à tona um governo de homens brancos ricos, sem representação de mulheres, negros nem minorias, que passou diretamente a uma agenda neoliberal de choque, com ataques frontais aos direitos dos trabalhadores, à previdência social, aos sindicatos, à educação, à saúde, empreendendo privatizações e arrochos, com recessão e desemprego (MASCARO, 2018, p. 9).

Nos treze anos anteriores ao golpe, o governo federal foi presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e pela própria Dilma (2011-2016) ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Embora tenha nascido como um partido de esquerda purista, o PT logrou êxito nas eleições através da constituição de amplas alianças, encampando uma política de esquerda moderada, conciliatória, de baixa ou média carga contestatória, e que jamais abandonou o capitalismo (MASCARO, 2018). Dentro do que permite a forma do Estado burguês, capitalista por natureza dada sua determinação material, o petismo representou relativa divergência ao promover políticas públicas de forte cunho social. Nessa seara, podemos citar a ampliação do crédito para estímulo ao consumo por parte da classe trabalhadora, aumento real

do salário-mínimo e a criação do Bolsa Família, programa de redistribuição de renda que se tornou referência internacional, seguindo preceitos que estão presentes na Constituição de 1988.

Mascaro (2018) propõe a análise da crise brasileira, na qual se dá o golpe, a partir de dois aspectos. Segundo seu argumento, ela é determinada economicamente e sobredeterminada juridicamente, ou seja, é explicada pela crise do modo de produção capitalista e consumada através das leis da sociedade burguesa. No cerne do golpe, está a manutenção da acumulação e da exploração, em suma, a reprodução social do capital, representada na ação golpista e nos agentes e frações de classe. Com efeito, podemos caracterizar esses agentes e frações de classe, que remontam às manifestações de julho de 2013, nas quais observou-se “uma insatisfação difusa entre jovens, setores das classes médias e o crescimento da opinião de direita no País” (SÁ MOTTA, 2016, p. 90). Essas manifestações ganharam força nos dois anos seguintes até que se consubstanciaram em grandes protestos, caracterizados pela massiva presença de membros das camadas médias e altas, figuras conservadoras do cenário político e instituições ligadas diretamente às elites, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Soma-se a isso a associação do sentimento de negação ao PT, o antipetismo, ao anticomunismo, o que endossou um discurso de caráter ultraconservador e até mesmo religioso, como se os governos petistas estivessem aos poucos instituindo uma ditadura comunista no Brasil, processo que deveria ser barrado imediatamente em prol do bem da nação.

Do outro lado, a luta em defesa da democracia e contra as articulações dos agentes golpistas reuniu movimentos sociais, centrais sindicais e setores da intelectualidade brasileira. Em 22 de março de 2016, juristas, professores e estudantes de direito realizaram um ato em defesa da democracia e contra o processo de impedimento em curso, no qual dirigiram 27 manifestos em apoio à Dilma. No dia 31 do mesmo mês, protestos em todo o país defendiam a legalidade e o mandato da presidenta. A resistência ao golpe seguiu e ganhou novo impulso em abril, mês em que a Câmara dos Deputados votou a favor da admissibilidade do processo de *impeachment*, em sessão realizada em um domingo e transmitida pela TV aberta (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016). Em julho, historiadores realizaram ato pela democracia na Universidade de Brasília. Em 31 de agosto de 2016, o Senado Federal aprova o *impeachment* de Dilma e o vice-presidente Michel Temer, uma das principais lideranças do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que abandonou a base do governo e capitaneou o processo golpista no Legislativo, tomou posse em definitivo da presidência da República, cargo que ocuparia entre 2016 e 2018.

Como supramencionado, embora o petismo jamais tenha abandonado o capitalismo, é através do golpe de Estado de 2016 que observamos a radicalização da política de cunho

neoliberal no Brasil. Em artigo escrito para Dossiê da revista *Educação e Sociedade*, Marcio Pochmann (2017) defende que a ascensão de Temer, cujo *slogan* “Ordem e Progresso” é referência o lema positivista presente na bandeira nacional, representou uma nova perspectiva de atuação do Estado mediante a implementação de reformas institucionais. Segundo o autor, a submissão e realinhamento incondicional aos Estados Unidos e a formação de uma multicromática coalização congressista em torno da aprovação das reformas a toque de caixa, foram as marcas de um “governo conservador, classista e autoritário” (POCHMANN, 2017, p. 325). Nessa toada, três políticas públicas sobressaíram.

A primeira delas é a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou os gastos primários da União por 20 anos. Em termos reais, a aprovação da EC nº 95 e do teto de gastos, que aconteceu mediante grandes protestos por todo país, inibe a possibilidade de investimentos reais em áreas como saúde e educação durante duas décadas, o que representa, de imediato, a precarização de diversos serviços públicos⁶. Como nos diz Pochmann:

[...] a opção pela redução da despesa pública não financeira (primária) se fortaleceu, mesmo que direcionada à base da pirâmide social, passando a permitir novo espaço fiscal para a disponibilização de um montante seguro de recursos governamentais ao atendimento dos gastos financeiros, geralmente para o topo da sociedade (2017, p. 324).

Já a segunda é a Reforma Trabalhista, cujo dispositivo legal é a Lei nº 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essa política atende às demandas do capital e dos setores produtivos pela flexibilização das garantias e direitos trabalhistas. Segundo Lombardi e Lima (2018) ela representa a “desregulamentação do mundo do trabalho para aumentar a exploração dos trabalhadores” (p. 48).

Por fim, faz parte desse conjunto de reformas neoliberais do governo Temer a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Como supracitado, essa política educacional veio a público em 2016, mais especificamente em 22 de setembro, através da MP nº 746/2016, “sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação” (SAVIANI, 2018, p. 39), o que chamou a atenção logo em um primeiro momento. As medidas provisórias possuem estatuto jurídico equivalente aos Decretos-Lei, que, por seu turno, são instrumentos de posse do Executivo típicos de governos ditatoriais e autoritários. Via de regra, lança-se mão das MPs em situações que exigem medidas de urgência e emergência, e, após sua edição, a proposta segue um “regime de tramitação de até 120 dias

⁶ Em 2021, em meio à crise brasileira agravada pela Pandemia de Covid-19, o Governo Federal acabou por furar o teto de gastos através de manobras orçamentárias.

[...]. Portanto [...] é considerada uma medida autoritária, que impede debates que possam incluir a maior parte da população e uma reflexão mais consistente” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 5).

Em sua versão primeira, a MP nº 746/2016 causou alarde por excluir a obrigatoriedade de componentes curriculares como Sociologia e Filosofia. Após as reações, o governo reeditou o texto e garantiu a presença desses componentes na forma de conteúdo. Em regime de urgência, o texto seguiu em trâmite pela Comissão Mista do Congresso Nacional (30 de novembro), foi aprovado em votação pela Câmara dos Deputados (14 de dezembro) e pelo Senado Federal (13 de fevereiro de 2017) e sancionada por Temer (16 de fevereiro de 2017), como Lei nº 13.415/2017⁷.

A resistência contra a Reforma do Ensino Médio veio somar-se aos movimentos de oposição ao golpe de Estado de 2016. Nas instâncias do poder, observa-se o enfrentamento dado por parte de partidos de esquerda, o que pode ser verificado tanto no Parecer nº 95 (BRASIL, 2016), no qual a senadora Fátima Bezerra (PT-RN) e a deputada Maria do Rosário (PT-RS), ambas ligadas à educação por formação acadêmica e atuação profissional, denunciaram pontos falhos e definições ambíguas no texto, quanto na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5599, movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Em primeiro relatório da ADI, o ministro do Supremo Tribunal Federal Edson Fachin considerou a Medida Provisória inconstitucional para a promoção de uma política educacional da natureza da Reforma do Ensino Médio, posição essa endossada pelo Procurador-Geral da República à época, Rodrigo Janot. Ainda em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) ajuizou a ADI nº 5604, de mesmo teor. Não obstante, em 2020, o STF julgou improcedentes as ADIs. Já na sociedade civil, um amplo movimento de estudantes secundaristas marcou a oposição à MP nº 746/2016. “No ápice do movimento, aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil”⁸ (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 288).

À luz dessas informações, considerado o contexto de sua formulação e levando-se em conta o conjunto de políticas de cunho neoliberal e grande impacto do qual ela faz parte, podemos inferir que a Lei nº 13.415/2017 foi a autoritária expressão do golpe de Estado de 2016 para o Ensino Médio no Brasil. Determinada economicamente, elaborada de cima para

⁷ Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 14 jan. 2021.

⁸ Para maior aprofundamento, ver o Dossiê “(Des)Ocupar é Resistir?” da revista “Educação Temática Digital”, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

baixo sem a participação efetiva de atores educacionais, aprovada a despeito dos movimentos de oposição e das manifestações da sociedade civil e com a sobredeterminação do meio jurídico, ela se tornou realidade objetiva para a educação brasileira.

4.1 Organizações multilaterais, setor privado e a era do Toyotismo

Segundo Florestan Fernandes, no presente estágio do capitalismo monopolista, o Brasil se encontra sob a esfera de dominação dos Estados Unidos “- através de mecanismos financeiros, por associação com sócios locais, por corrupção, pressão ou outros meios [...]” (FERNANDES, 1975, p. 18). Com efeito, desde os acordos MEC-USAID em finais da década de 1960, a cena da educação no Brasil é permeada pela ingerência das organizações multilaterais que representam os interesses do capital, prática que se tornou tônica na formulação das políticas educacionais nos anos 1980 e 1990, através da atuação do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras instituições. Essas entidades, por sua própria característica, evidenciam que o modo de produção capitalista determina a forma da educação, como apontamos na seção anterior.

As organizações multilaterais foram, ao lado das classes dirigentes nacionais, responsáveis pela implementação do ajuste estrutural, no qual, mediante documentos, relatórios e cláusulas contratuais constantes nos empréstimos, os países latino-americanos adotaram a agenda neoliberal, com base nas resoluções do Consenso de Washington realizado em 1989. Conforme João Márcio Mendes Pereira:

[...] os programas de ajuste impulsionaram a liberalização do comércio, o alinhamento dos preços ao mercado internacional, a desvalorização da moeda, o fomento à atração de investimento externo, a especialização produtiva e a expansão das exportações primárias. Ao mesmo tempo [...] o ajuste prescrevia como meta a redução do déficit público mediante o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa, a redução drástica de subsídios ao consumo popular, a redução do custo per capita dos programas, a reorientação da política social para saúde primária e educação básica como mínimos sociais e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza (PEREIRA, 2018, p. 2191).

O crescente volume dos empréstimos feitos ao Brasil durante os anos 1990 garantiu a presença das determinações dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais, com ações cada vez mais centrais neste campo após 1994 (SOARES, 2007). É também destacada a atuação do BID, conforme identificado por Mello (2020). Segundo a pesquisadora, as recomendações dessa instituição foram centrais nas principais políticas para o Ensino Médio brasileiro entre 2003 e 2016, incluindo a MP nº 746/2016 (MELLO, 2020).

Concomitantemente, ao passo em que as ações do ajuste levam a uma constante redução do papel do Estado em matéria de educação, ganha espaço o setor privado, através das privatizações e da atuação de diversos institutos ligados ao capital industrial e financeiro. Esse é um dos resultados da tese de Valdirene de Oliveira (2017). A autora da pesquisa, ao analisar documentos oriundos dos campos educacional, político e econômico, constata que este último foi o grande vitorioso nas disputas ocorridas nas instâncias do poder com relação à formulação de políticas para o Ensino Médio entre os anos de 2003 e 2014. Em relação à Lei nº 13.415/2017, podemos sustentar essa mesma afirmação. Não obstante as reações que mencionamos anteriormente e as disputas que emergiram a partir da contestação à lei, a Reforma do Ensino Médio teve em organizações como o Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base seus principais apoiadores. Segundo Quadros e Krawczyk (2021), essa política educacional leva o capital ao Ensino Médio, ao adotar medidas liberalizantes, buscar na educação um aumento da produtividade e estimular a atuação de empresas em mercados de livros didáticos, formação continuada de professores e oferta de partes diversificadas do currículo.

No que diz respeito à concepção de formação dos estudantes, devemos, antes de tudo, destacar o novo modelo industrial capitalista, o Toyotismo. Como nos diz o professor Ricardo Antunes, nos anos 1980 ocorreram profundas transformações no mundo produtivo, um verdadeiro salto tecnológico em que “a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 1995, p. 15).

Buscando sistematizar as características gerais do Toyotismo, temos que:

Novos processos de trabalho emergem, onde o **cronômetro** e a **produção em série e de massa** são substituídos pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a "gestão participativa", a busca da "qualidade total", são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O Toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção (ANTUNES, 1995, p. 16, grifos do autor).

A partir das mencionadas características, o Toyotismo acabou por engendrar um regime de acumulação de capital na qual a flexibilidade se tornou palavra de ordem para os processos da produção e para o próprio trabalhador. Nesse contexto, a mão de obra formada pelas instituições escolares deve, portanto, ser readequada.

Segundo Kuenzer, a Lei nº 13.415/2017 “responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2017, 331), e, portanto, ao próprio Toyotismo. Os setores produtivos, agora, exigem novas habilidades dos trabalhadores, em oposição à rígida disciplina da linha de montagem do modelo taylorista-fordista. Ao mesmo tempo, “no mercado [de trabalho] identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias” (KUENZER, 2002, p. 14). Destarte, temos a exclusão includente, no qual o trabalhador é desempregado e reinserido através de um trabalho precarizado, que ocorre *pari passu* à inclusão excludente, processo a partir do qual as estratégias de inclusão massiva na educação formal escolar, muitas vezes em busca da universalização da oferta de vagas, que não correspondem à qualidade que permita “a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 15).

Em vista dessas reflexões, observamos que a Lei nº 13.415/2017: a) acatou as recomendações de organizações multilaterais que há décadas atuam nas políticas públicas para a educação no Brasil; b) possui grande apoio de setores privados e aumenta a ingerência direta do capital no Ensino Médio; c) corresponde às mudanças requeridas para a educação por parte do novo regime de produção e acumulação flexível e aos processos de exclusão includente e inclusão excludente. Considerando as duas primeiras assertivas, as breves ponderações realizadas não esgotam, mas explicam alguns elementos mais recentes sobre a reforma, como, por exemplo, a política de financiamento da Lei nº 13.415/2017 pelo BM, que conta com um empréstimo de 40 milhões de dólares, valores recebidos a partir de novembro de 2020 mediante cumprimento de metas estabelecidas pela instituição⁹. Com relação à terceira afirmação, é necessário que ampliemos o debate a partir da inclusão de uma nova categoria, a dualidade estrutural, tarefa à qual nos dedicaremos na subseção seguinte.

4.2 A reforma e a dualidade estrutural do Ensino Médio

⁹<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 16 jan. 2022.

A dualidade estrutural é uma categoria fundamental do Ensino Médio no Brasil e definida pela professora Acácia Zeneida Kuenzer nos seguintes termos:

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais [...]. A essas duas funções do sistema produtivo correspondem trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada das ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2009, p. 27).

À luz dessa citação, observamos que a dualidade estrutural que marca o Ensino Médio brasileiro é determinada pela divisão entre o trabalho manual e espiritual. Considerando a história das políticas educacionais para essa etapa de ensino, mediante um contexto no qual o Brasil já vivia efetivo processo de industrialização e desenvolvimento capitalista, após os anos 1930, listamos três das quais contribuíram para tal cenário.

- a) Reforma Francisco Campos. Elaborada no início do governo de Getúlio Vargas, entre 1931 e 1932, insere-se em um contexto de modernização burguesa, que, por seu turno, determinou o aparecimento de novas exigências para a educação, com uma demanda crescente pela expansão da oferta de ensino (ROMANELLI, 2014). É considerada um marco por ter sido a primeira reforma a atingir “profundamente a estrutura do ensino e [...] era pela primeira vez imposta a todo território nacional” (ROMANELLI, 2014, p. 133). Suas medidas acabaram por constituir um Ensino Secundário elitista e enciclopédico, no qual completar a trajetória de sete anos era apenas para alguns poucos privilegiados.
- b) Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema), um conjunto de Decretos-Lei emitidos durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), em 1942, sob gestão do então ministro Gustavo Capanema. A reforma atendia as demandas da crescente industrialização e o interesse da burguesia industrial, simpática ao regime e cada vez mais engajada na formação de quadros técnicos¹⁰. Nesse contexto, o ensino profissional foi regulamentado em bases extremamente rígidas que limitaram, inclusive, o acesso ao nível superior (ROMANELLI, 2014). Se a dualidade do Ensino Médio não foi criada por essa reforma, foi por ela amplificada e oficializada.

¹⁰ Uma das mais relevantes consequências dessa atuação da burguesia industrial foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

- c) Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Proposta através da Lei nº 5.692/1971, ficou conhecida como a grande reforma escolar da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Teve como principal determinação a profissionalização compulsória do Ensino Médio, entendida como solução para a dualidade estrutural. Segundo Ramos (2012), o objetivo manifesto dessa política era formar o quadro de técnicos necessário ao contexto do Milagre Econômico¹¹, caracterizado pelas altas taxas de crescimento do PIB. Não obstante, como objetivos velados temos, de um lado, a tentativa de contenção da demanda crescente pelo acesso ao Ensino Superior e, de outro, um ajuste da escola “à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 2009, p. 29). Sofrendo resistências por diversas instituições escolares, notadamente na rede privada, a reforma não chegou a se efetivar. Em 1975, o Parecer nº 76 do Conselho Federal de Educação (CFE) indicou modificações para os objetivos da lei, que foi definitivamente revogada no início dos anos 1980.

As reformas supramencionadas não esgotam a discussão histórica sobre o Ensino Médio, mas fornecem as bases para o entendimento de sua realidade objetiva. De fato, a dualidade estrutural marca os percursos formativos segundo a divisão do trabalho, preparando, de um lado, os trabalhadores, e, de outro, os dirigentes.

Diversas outras políticas pautaram ao longo das décadas subsequentes avanços e retrocessos na categoria da dualidade estrutural. Um dos casos mais emblemáticos foi a edição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, elaborado durante o governo Fernando Henrique Cardoso no contexto do ajuste neoliberal, tendo sido revogado através do Decreto nº 5.154, emitido em 23 de julho de 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Se o primeiro se caracterizou por novamente oficializar a proposta dual de ensino, o segundo apontou um discreto caminho no sentido da construção da unitariedade, cujo exemplo mais contundente está nos cursos de Ensino Médio Integrado.

¹¹ O Milagre econômico, comumente datado entre 1969 e 1974, caracterizou-se pelas altas taxas de crescimento do PIB brasileiro, que chegaram à casa dos 10% ao ano. Há de se destacar, no entanto, que esse crescimento nominal da economia foi propiciado pelos empréstimos contraídos principalmente de instituições ligadas aos Estados Unidos, o que culminou na crise do calote da dívida na década de 1980. Ademais, deve-se mencionar ainda que entre finais da década de 1960 e início da década de 1970, o Brasil apresentou um aumento significativo na concentração de renda, fenômeno que ampliou as já dramáticas desigualdades sociais e econômicas do país (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

No entanto, mesmo se considerada a existência de avanços concretos nas disposições do Decreto nº 5.154/2004, pode-se inferir com segurança que: a) ela não alterou a realidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, uma vez que as escolas de Ensino Integrado continuam sendo responsáveis por um baixo percentual de matrículas, com pouco mais de 700 mil em face das mais de sete milhões registradas na modalidade propedêutica (BRASIL, 2021); b) nem ela, bem como nenhuma das demais políticas que buscavam contornar a dualidade histórica do Ensino Médio consideraram o aspecto determinante do problema, que, com efeito, está além dos muros das escolas.

O lugar de dependência ocupado pelo Brasil na ordem capitalista determina a divisão de classes e a divisão do trabalho. Estes, por sua vez, são os verdadeiros condicionantes da desigualdade de formação vista nas instituições escolares. Dessa maneira, a dualidade estrutural não pode ser resolvida na escola, já que sua determinação é externa à própria escola, de modo que, como nos diz Kuenzer (2009), buscar solucioná-la somente pelas vias das políticas educacionais, ou é ingenuidade ou má-fé.

Ante o exposto, o espaço ocupado pela Lei nº 13.415/2017 no contexto da dualidade estrutural é, concomitantemente, o de reforço e de adaptação dessa categoria diante das demandas da aprendizagem flexível e da lógica da inclusão excludente. Tal situação se configura, principalmente, a partir de uma das proposições centrais da reforma, contida no seu artigo 4º, que divide o currículo do Ensino Médio em duas partes: a primeira é composta pelos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de âmbito nacional, equivalente a 60% da carga horária total; já a segunda, referente aos 40% de carga horária restantes, será composta por cinco itinerários formativos nas áreas linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional, que será de livre escolha por parte dos estudantes (BRASIL, 2017). No entanto, o texto legal não estabelece regras ou condições para a oferta dos itinerários e condiciona-os somente “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s.p.).

Nos termos acima apresentados, podemos compreender que a Reforma do Ensino Médio assume flagrante fragmentação da formação, o que se traveste sob o discurso da flexibilidade de formação e da possibilidade de escolha por parte dos estudantes. Não obstante, essa determinação, se levada em conta a partir das desigualdades socioeconômicas entre as regiões do país e a disparidade de recursos e infraestrutura entre e dentro dos sistemas de ensino, aponta para um agravamento da dualidade estrutural. Nessa seara, caberá aos alunos escolher entre os itinerários definidos de antemão pelos sistemas de ensino, o que nos permite concluir que

aqueles que possuem acesso às melhores instituições nos grandes centros urbanos poderão ter alguma possibilidade de escolha, enquanto que a imensa maioria dos estudantes, alunos de escolas públicas e regiões periféricas, terão minadas suas reais possibilidades. Há de se considerar, ainda, o peso da historicidade da oferta do ensino técnico profissional, que sempre esteve destinado aos filhos das classes trabalhadoras como forma de contenção de acesso ao ensino superior e aos cargos dirigentes na sociedade, sempre subordinado à divisão do trabalho. Nesse cenário, falar da relevância ao contexto local é o mesmo que autorizar a criação de itinerários formativos exclusivamente técnicos nas regiões mais pobres do Brasil, já que a formação propedêutica continua sendo, na visão da classe dominante, para poucos. De mesmo modo, a brecha dada pelo condicionamento da oferta à possibilidade dos sistemas de ensino permite aos governos das diferentes esferas administrativas eximir-se da oferta de mais de um itinerário, uma vez que podem alegar falta de recursos. É dessa forma que a Lei nº 13.415/2017 reforça a dualidade.

Já a adaptação ao novo contexto de aprendizagem flexível e da lógica da inclusão excludente ocorre pelo fato da necessária atualização requerida pelas demandas do Toyotismo, cujas características supramencionamos. Para sustentar essa assertiva, Fernando Bonadia de Oliveira (2017a) compara as perspectivas sobre o ensino técnico profissional quando consideradas as Lei nº 5.692/71 e Lei nº 13.415/2017. Se, na primeira, buscava-se a formação técnica para o modelo de produção da linha de montagem taylorista-fordista, busca-se agora um novo padrão de formação de mão-de-obra. Em sentido convergente, Cunha (2017) defende a tese de que a Lei nº 13.415/2017 é um atalho para o passado em direção à reforma escolar da Ditadura Civil-Militar, dissimulando a histórica dualidade nos itinerários formativos sob a roupagem da flexibilidade, mas que em essência retorna “a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

4.3 Os aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017: disputas envolvidas

Para esta última subseção levamos em conta as bases teóricas sobre ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado que discutimos na seção anterior. A partir dessas premissas, podemos perscrutar os aspectos ideológicos da Lei nº 13.415/2017, sendo que o primeiro destaque nessa discussão leva em conta a formulação da política. Como mencionado anteriormente, a Reforma do Ensino Médio foi feita a toque de caixa, através de um dispositivo legal que, levando em conta as circunstâncias requeridas de diálogo e reflexão para a construção

de políticas públicas para uma área tão sensível quanto a educação no Brasil, podemos caracterizar como autoritário, a Medida Provisória, e aprovada em regime de urgência. Esse processo fez com que todas as disposições do texto legal bem como os discursos e argumentos em favor da lei fossem produzidos pela burocracia do Estado amparada pela regra da competência, definida por Chauí (2016). Dessa forma, constitui-se o caráter ideológico do discurso sobre a Lei nº 13.415/2017, que alijou do processo de discussão e debate os atores sujeitos da educação, aqueles que poderiam falar do Ensino Médio e suas questões.

Outro aspecto de construção ideológica está na forma com a qual o governo Temer, através do Ministério da Educação (MEC), promoveu a reforma e buscou azeitar as condições de sua implementação, a saber, através de ampla campanha de *marketing* que tomou os grandes meios de comunicação entre 2016 e 2017. Sobre isso, cabe-nos destacar que as propagandas do MEC sobre a política educacional que estava em processo de trâmite foram uma clara resposta às manifestações contrárias à lei, sobre as quais dedicamos algumas linhas anteriormente.

Segundo Noam Chomsky (2014) as propagandas funcionam como um instrumento de azeitamento das condições para a implementação de ações governamentais, na medida em que buscam criar consensos e opiniões formatadas a respeito de um determinado assunto. Chomsky percorre o histórico das propagandas políticas, remontado à criação da Comissão Creel, em 1916, responsável por modificar a opinião da população estadunidense quanto à entrada do país na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A partir do uso massivo e recorrente das propagandas políticas, as classes dominantes e dirigentes utilizam-se da mídia como meios de difusão de seus pressupostos ideológicos, transmitindo às pessoas como elas devem sentir, agir e pensar sobre um determinado tema. Com base nesse contexto, temos o que Chomsky (2014) classifica como uma concepção de democracia que considera que o povo deve ser impedido de decidir sobre seus próprios assuntos e questões pessoais e que, por isso, o acesso à informação deve ser rigidamente controlado. Nos dizeres do autor:

Naquilo que hoje em dia é chamado de Estado totalitário ou Estado militar, é fácil. Basta manter um porrete acima das cabeças deles, e se eles saírem da linha você lhes esmaga a cabeça. Mas como a sociedade tem se tornado mais livre e democrática, perdemos esse poder. Consequentemente, precisamos recorrer às técnicas da propaganda política. A lógica é cristalina. A propaganda política está para uma democracia assim como o porrete está para um Estado totalitário. Esta é uma atitude inteligente e vantajosa porque, uma vez mais, os interesses comuns escapam ao rebanho desorientado: ele não consegue decifrá-los (CHOMSKY, 2014, p.10).

Tendo em vista esse horizonte teórico, as propagandas políticas referentes à Lei nº 13.415/17 configuram-se como uma poderosa ferramenta de manipulação e coerção social

capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio, sem que fosse possível contestá-la a partir do senso comum. A intensa campanha de marketing produzida pelo MEC para promover sua nova política, em uma clara resposta às reações de setores da sociedade civil diante da instabilidade política e social brasileira à época, lança mão, ainda, de outros tipos de artifícios que aumentavam sua eficácia: uma roupagem moderna e de fácil identificação, apelo à subjetividade e a utilização de slogans vazios e frases feitas

No que se refere a esse debate, Ortega e Hollerbach (2020; 2022), ao examinar o conteúdo de uma amostra de peças publicitárias, identificaram dois eixos principais. O primeiro, é a criação do mote “Novo Ensino Médio”, que afirma que a reforma traz a renovação e a modernização para o Ensino Médio. Já o segundo, é identificado pela afirmação de que a Lei nº 13.415/2017 trará maior liberdade aos estudantes para decidirem sobre sua trajetória escolar, com base na escolha pelos itinerários formativos descritos no Art. 4º (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022). No entanto, ambas as afirmações guardam forte conteúdo falacioso.

Primeiramente, há de se destacar, mediante as reflexões estabelecidas até aqui, que a Reforma do Ensino Médio não representa, em sua essência, uma novidade, ao contrário, é um retorno às antigas políticas que reforçaram a categoria da dualidade estrutural sob uma roupagem adequada ao novo contexto do Toyotismo. Além disso, tendo em vista o histórico do Ensino Médio e as desigualdades do Brasil, também podemos afirmar que a liberdade de escolha difundida pelas propagandas está restrita àqueles que tiverem acesso às melhores escolas nos grandes centros urbanos. Uma vez compreendido esse conjunto de fatores, é plausível sustentarmos o aspecto ideológico da forma com a qual o MEC buscou promover a Reforma do Ensino Médio, ou seja, criando uma falsa consciência a respeito da realidade objetiva da educação brasileira, utilizando motes e símbolos que se apresentam como válidos para todos os indivíduos, induzindo ao pensamento formatado à respeito da política e à involuntária legitimação de suas proposições, quando, de fato, traz em seu bojo um amálgama dos interesses das classes dominantes.

Esses aspectos ideológicos definidos nos ajudam a compreender a relevância da Lei nº 13.415/2017 para a manutenção da educação como instrumento de dominação de classes em um contexto de crise, golpe e autoritarismo. Configura-se, a partir daí, um cenário de disputas por hegemonia, resultado das tensões entre o Estado e a sociedade civil, como pudemos observar nas reações à política. Tal cenário foi mais pormenorizadamente analisado por Ferreti e Silva (2017), que através do estudo dos argumentos favoráveis e contrários sobre MP nº 746/2016 e das proposições da BNCC, compreende que as classes dominantes despontaram

como vitoriosas nos embates referentes à Reforma do Ensino Médio¹². Esses resultados, entendemos, apontam para o enrijecimento da função de difusão da ideologia dominante por parte da educação escolar formal. O Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica obrigatória, desempenha papel crucial no processo formativo daqueles que irão executar as funções intelectuais ou instrumentais na sociedade e, nesses termos, tê-lo sobre o maior controle possível e mantê-lo sob as engrenagens do grande capital é fundamental para a reprodução das relações sociais de produção capitalista.

¹² Os autores fazem ressalvas para o fato de que a classe dominante obter privilégios e vitórias nas disputas sobre as diretrizes das políticas educacionais não é uma novidade, já que essa realidade histórica remonta aos governos anteriores (FERRETI; SILVA, 2017). Corroboramos essa afirmação e endossamos a tese a partir dos argumentos que expusemos na seção 3.1, sobre a ingerência do setor privado na formulação da Lei nº 13.415/2017.

5 CONCLUSÃO

No presente artigo, objetivamos expor uma leitura marxista a respeito da Lei nº 13.415/2017. Longe de esgotar qualquer discussão, e cientes dos limites do presente texto, versamos sobre algumas das determinações e relações fundamentais que constituem o fenômeno da Reforma do Ensino Médio, buscando a essência dessa política educacional.

Em nossa primeira seção de desenvolvimento, buscamos demonstrar que o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels é uma lente válida para a compreensão da Reforma do Ensino Médio, uma vez que esse método busca desvelar a essência dos objetos de estudo, para além de sua aparência fenomênica e imediata. Na segunda seção, expusemos as bases teóricas dos conceitos de ideologia e educação, centrais para nossa investigação sobre o objeto de estudo. Sobre ideologia, compreendemos que se trata de uma falsa consciência, uma construção que induz ao pensamento formatado e que difunde os interesses e as ideias dominantes como verdades universalmente válidas. Já sobre educação, entendemos que ela é, em última instância, determinada pelo modo de produção da vida material e, no caso da sociedade capitalista, temos uma educação burguesa-capitalista, desigual como reflexo da categoria da divisão do trabalho, cerne de disputas por hegemonia, instrumento de dominação de classes, e uma peça central na difusão da ideologia dominante. A terceira e última seção, por seu turno, buscou contextualizar a Lei nº 13.415/2017 e, em seguida, analisá-la em três eixos: o fator determinante dos organismos multilaterais, do setor privado e da era do Toyotismo; a reforma e a histórica dualidade do Ensino Médio; e, por fim, os seus aspectos ideológicos.

Com efeito, a Reforma do Ensino Médio é a expressão do golpe de Estado de 2016 para a educação. De maneira autoritária, essa política educacional acatou as recomendações de organizações multilaterais e contou com grande apoio dos setores privados, ampliando a ingerência do capital no Ensino Médio. Concomitantemente, a Lei nº 13.415/2017 corresponde às mudanças requeridas para a educação por parte do novo regime de produção e acumulação flexível ao passo em que mantém a histórica dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil. Por fim, destaca-se os aspectos ideológicos referentes à reforma, o que evidencia as disputas por hegemonia e pela perpetuação da escola como uma instituição responsável pela difusão da ideologia dominante, de modo a garantir a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. A partir da totalidade dessas relações, conclui-se que a Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 não se resume aos eventos mais imediatos e facilmente observáveis, tão pouco pode ser por eles totalmente explicada. Ela é, em última instância, uma

complexa e fundamental etapa no desenvolvimento e consolidação da ideologia burguesa de educação.

Os resultados do golpe de 2016 e das políticas do neoliberalismo de choque já mostram dados consolidados sobre a realidade brasileira. A crise econômica, que já era uma realidade à época do *impeachment*, atingiu novos contornos com o retorno do país ao mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU)¹³, aumento na taxa de desemprego¹⁴ e retração e estagnação do PIB¹⁵.

O governo sucessor de Temer, presidido por Jair Messias Bolsonaro, que assumiu o posto em 2019, representou uma nova guinada ao conservadorismo, ao autoritarismo e ao neoliberalismo. Com uma política de privatizações e redução do papel do Estado na economia e em políticas sociais, o governo Bolsonaro teve de enfrentar, ainda, a pandemia de COVID-19, doença respiratória grave causada pelo vírus SARS-CoV-2 que até abril de 2022 havia levado à morte 6,15 milhões de pessoas em todo o mundo e 660 mil no Brasil.

Nessa seara, o governo brasileiro adotou medidas negacionistas, criando obstáculos ao distanciamento social, defendendo o tratamento com drogas comprovadamente ineficazes no combate à doença e dificultando a vacinação de adultos e crianças, atrasando os esforços de enfrentamento à crise sanitária. É nesse contexto que, após algum período de indefinição dadas as polêmicas envolvendo os ministros da educação (cinco nomeações e quatro ministros em pouco mais de três anos), que o MEC deu prosseguimento à reforma e, nos dias de hoje, ela se materializa através das primeiras medidas de efetiva implementação nas redes de todos os estados brasileiros. Observa-se também o retorno da campanha de *marketing*, recobrando os mesmos motes de renovação e liberdade da primeira investida publicitária entre 2016 e 2017. Destarte, longe de esgotarmos qualquer questão, apontamos para a necessidade de um estudo pormenorizado da implementação da Lei nº 13.415/2017 nos sistemas de ensino, com foco nas escolas públicas estaduais, cujos educandos serão os mais afetados pelos impactos dessa política.

¹³Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/01/volta-do-brasil-ao-mapa-da-fome-e-retrocesso-inedito-no-mundo-diz-economista.shtml>. Acesso em: 02 abr. 2022.

¹⁴As taxas de desemprego registradas em 2017, 2018 e 2019 ficaram em 12,7%, 12,3% e 11,9%, respectivamente. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-01/taxa-de-desemprego-no-pais-fecha-2019-em-119#:~:text=Atualizado%20em%2031%2F01%2F2020,que%20foi%2012%2C3%25>. Acesso em: 02 abr. 2022.

¹⁵Os dados consolidados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pontuam queda de 3,3% do PIB em 2016, seguido de duas pequenas altas de 1,3% em 2017 e 1,1% em 2018. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-01/taxa-de-desemprego-no-pais-fecha-2019-em-119#:~:text=A%20taxa%20m%C3%A9dia%20de%20desemprego,que%20foi%2012%2C3%25>. Acesso em: 02 abr. 2022.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2021
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Parecer nº 95, de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filenome=PAR+95+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016>. Acesso em 23 out. 2022.
- CHAUÍ. Ideologia e Educação. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.
- CHOMSKY, Noam. **Mídia – Propaganda Política e Manipulação**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da Escola Capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.
- ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch, em 22 de setembro de 1890**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição inglesa de 1888. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.
- FARIAS, Itamar Mazza de. A ideologia da igualdade de oportunidades. **Educ. e Filos.**, Uberlândia. v. 4 n.8, p. 107-128, jan-nun. 1990
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 287-292, 2017.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos *Cadernos do Cárcere*. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. Homens ou Máquinas. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11. In: MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. Condensação de Gabriel Deville. 3 ed. 5 reimpr. Bauru: Edipro, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (orgs.) **Historiadores pela Democracia. O Golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

META, Chiara. Educação. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017

META, Chiara. Escola. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo 2017a.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias Marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre Reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [s. l.], v. 9, p. 19-39, 2017a.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2017.

ORTEGA. André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: A defesa de uma educação a serviço do capital. **Educação Por Escrito**, v.11, n.2, p.1-12, 2020.

ORTEGA. André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **SciELO Preprint**. Preprint, submetido em 10 jan. 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Acesso em 20 jan. 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 1ª edição, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciênc. saúde colet.**, v. 23, n. 7, jul. 2018.

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 309-330, 2017.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-46.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ MOTTA, Rodrigo Patto. O Brasil à beira do abismo de novo. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G (orgs.) **Historiadores pela Democracia. O Golpe de 2016: a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

SAVIANI. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; Heloisa Murgel Starling. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Maria Clara Couto Soares. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social: A profissionalização Em Questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ARTIGO II - A Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino: um levantamento

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal de Periódicos CAPES; e Google Acadêmico. Uma vez selecionados os trabalhos, estes foram submetidos à análise de conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2011) e Moraes (1999), de modo a identificar categorias de análise. Mediante tais procedimentos, foram identificadas quatro categorias de análise: ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017; ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. A partir de considerações feitas com base nos dados referentes a cada uma das categorias, o levantamento bibliográfico, longe de esgotar qualquer discussão, evidencia que a complexidade da reforma se faz presente também nos trabalhos acadêmicos que a elegem como objeto de estudo, e aponta para novas possibilidades de estudo.

Palavras-chave: Sistemas de Ensino. Lei nº 13.415/2017. Educação Básica. Pesquisa Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

Como caracterizar uma reforma para o Ensino Médio no Brasil como aquela imposta pela Lei nº 13.415/2017? Responder a essa questão envolve, primeiramente, um rápido esforço de conceituação do próprio Ensino Médio. Segundo a professora Dagmar Maria Leopoldi Zibas

Expressões tais como “campo nebuloso e minado”, “área fluída” e “um time com meio de campo frágil” podem ser facilmente pinçadas em qualquer estudo que focalize a escola secundária no Brasil. Essas definições tentam enfatizar a histórica falta de identidade desse nível de ensino e a inconsistência das políticas educacionais que o enfocam (ZIBAS, 1992, p. 56).

Observa-se, da citação da autora, que a falta de identidade e a inconsistência das políticas educacionais constituem a tônica da história do Ensino Médio em nosso país. Essa constatação parte da recorrente caracterização dessa etapa da educação básica como a mais problemática e complexa de todas para a educação brasileira. Tal assertiva, por sua vez, é sustentada a partir de dados históricos e da realidade concreta que se verifica nesse nível de ensino, como, por exemplo, as mudanças de perspectivas adotadas para o Ensino Médio ao passo em que o Brasil passava por mudanças em termos econômicos, sociais e políticos, como por exemplo a divisão entre o ensino profissional e o ensino propedêutico nas reformas de Gustavo Capanema em 1942, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), ou a reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória de todo o 2º grau, sob a égide do tecnicismo, em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Indubitavelmente, a instabilidade verificada na história da política nacional é fator deletério para a inconstância e inconsistência das políticas públicas que entre regimes autoritários e golpes de Estado, e mediante pressupostos ideológicos específicos, buscaram dar forma à escolarização no país.

A partir dos anos 1990, verifica-se a ampliação gradativa de matrículas no Ensino Médio no Brasil, movimento que ocorreu na esteira dos esforços para a universalização (meramente quantitativa) do acesso à educação básica no país no referido período. Nora Krawczyk, em um esforço de sistematização, resume:

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7% [...]. Porém, o abandono e a reprovação persistem nessa etapa da educação básica. Em 2007, a taxa de abandono foi de 13,3% e a de reprovação de 12,7% [...]. Não se verificou, nos últimos dez anos, diminuição significativa dessas taxas, nem tendência de queda (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

Dados mais recentes corroboram com a assertiva da autora de que não se verifica, nos últimos anos, uma tendência significativa nos indicadores mais sensíveis do Ensino Médio no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD - Contínua) de 2019, quase 10 milhões de indivíduos entre 14 e 29 anos que não concluíram o Ensino Médio. Em grande medida, questões decorrentes das necessidades materiais de sobrevivência dos estudantes levam à interrupção da jornada escolar justamente nessa etapa, sendo a necessidade de trabalhar apontada como causa da evasão para 39,1% desse contingente (BRASIL, 2020).

Outras discussões se dão em torno do caráter do Ensino Médio, se terminal ou propedêutico, de sua identidade, de seus parâmetros de qualidade, a dualidade estrutural histórica que lhe caracteriza, dentre outros aspectos. Nesse ínterim, o Ensino Médio permanece amorfo, com escassas perspectivas que apontem para a solução dos seus problemas em sentido quantitativo e/ou qualitativo.

A mais recente política que teve como alvo o Ensino Médio no Brasil foi a Lei nº 13.415/2017, aprovada em um contexto de crise econômica e instabilidade política marcada pelo golpe jurídico, parlamentar e midiático que interrompeu o mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff (SAVIANI, 2018). A Reforma do Ensino Médio, ou Novo Ensino Médio, como ficou conhecida a lei, traz, entre outras determinações, duas medidas de grande impacto. A primeira é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Já a segunda trata-se da reformulação curricular do Ensino Médio a partir da divisão da carga horária, que ocorrerá da seguinte forma: 60% das horas totais da formação percorrida pelos estudantes serão dedicadas aos conteúdos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo válido para todo território nacional, que define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Os 40% restantes serão preenchidos por até cinco itinerários formativos concentrados em quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e na formação técnica-profissional, ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, s.p.).

Levando-se em conta este cenário, e compreendendo a envergadura desta política pública educacional, o presente artigo objetiva traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); portal Periódicos CAPES; e *Google Acadêmico*. Uma vez selecionados os trabalhos,

os submetemos à análise de conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2011) e Moraes (1999), de modo a identificar categorias de análise para posterior descrição e interpretação. O desenvolvimento de nosso trabalho dar-se-á na seguinte sequência: primeiramente, argumentamos sobre a pertinência deste estudo focado nas redes estaduais de ensino; em seguida, alude-se à metodologia e procedimentos empregados por ocasião da realização do levantamento bibliográfico; na seção subsequente, apresentamos, discutimos e refletimos a partir dos resultados levantados com análise dos dados verificados; por fim, expomos as considerações finais.

2 O ENSINO MÉDIO E O PROTAGONISMO DAS REDES ESTADUAIS

Compreender o protagonismo das redes estaduais na oferta do Ensino Médio requer um breve esforço, cuja base está no exame da configuração da educação básica no Brasil dada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. É, pois, a partir desse exercício analítico que poderemos mapear a organização da educação brasileira no plano político e legislativo.

A CF de 1998, alcunhada “Constituição Cidadã”, estabelece a educação como um direito social e um dever do Estado em um contexto em que:

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascem os sonhos, crescem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (CURY, 2008, p. 1194).

Conforme Cury (2008), foi também nesse contexto de otimismo e esperança, que surgiram correntes doutrinárias que, inspiradas nas ideias de uma escola unitária, preconizavam a formação de um sistema único de educação nacional. Não obstante, a redação dada pelos artigos de nossa vigente Carta Magna desenhou um sistema federativo de cooperação, distribuindo funções entre as esferas de poder (municípios, estados e União). Trata-se, antes de mais nada, da configuração de um sistema descentralizado, cujas origens remontam aos primórdios da organização da educação brasileira (considerado o período pós-independência) ainda no Império, quando o

Ato Adicional (Lei n. 16, de 12/8/1834), a rigor uma emenda constitucional, passa a dispor certa autonomia para as Províncias [...]. Conforme o §2º do artigo 10 desse ato, houve a adoção de uma descentralização do ensino primário ao atribuir às Províncias competência legislativa sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la... (CURY, 2008, p. 1197).

Sendo assim, é no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, Art. 211 da CF de 1988 em que encontramos a espinha dorsal dessa fórmula organizacional:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função

redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio [...] (BRASIL, 1988).

Por meio desta citação, observamos então que a distribuição de funções na educação nacional entre as esferas do poder obedece a uma lógica que delega às Unidades Federativas (estados e Distrito Federal) a oferta prioritária do Ensino Médio.

Já a LDBEN, complementando as determinações da Constituição, legisla sobre o Ensino Médio entendendo-o como etapa final da Educação Básica, ratificando o sistema descentralizado nos moldes do federalismo de cooperação e endossando a prioridade dos estados e do Distrito Federal em ofertá-lo (BRASIL, 1996). A partir daí, cabe aos sistemas de ensino a organização da oferta e o atendimento das demandas por vagas advindas da população dessa idade escolar. Em suma, podemos compreender que as redes públicas de ensino por todo país devem ser organizadas a partir desses pressupostos, embora tenham resguardada boa parte de sua autonomia e capacidade discricionária.

Passadas mais de três décadas da promulgação da CF de 1988 e mais de duas décadas e meia da LDBEN, os efeitos e as consequências do panorama político e legislativo anteriormente descrito, não só se apresentam como realidade concreta, como aparecem na face mais explícita da situação do Ensino Médio no Brasil. Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2021, foram registradas 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio brasileiro. A rede pública estadual corresponde à imensa maioria desse total, com 84,5%, seguida pela rede privada, com 12%, e, por fim, a rede federal, com 3% (BRASIL, 2022).

À luz dessas reflexões, conclui-se que em se tratando de uma reforma para o Ensino Médio brasileiro, as redes estaduais são o principal público-alvo da Lei nº 13.415/2017, onde os efeitos de mudança serão mais dramaticamente sentidos.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Nesta seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que orientaram nosso levantamento bibliográfico. Conforme mencionado anteriormente, três plataformas digitais de busca foram perscrutadas:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Periódicos CAPES;
- *Google Acadêmico*.

A escolha dessas plataformas se justifica pela relevância que apresentam na condensação de uma miríade de trabalhos acadêmicos, que podem ser sistematicamente analisados com base em filtros que nos permitem examinar objetivamente as produções para permitir-nos a coleta de dados. O Catálogo CAPES é a principal fonte de busca por trabalhos realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Já o portal Periódicos CAPES nos permite ter acesso a uma gama de artigos científicos avaliados por pares e publicados em revistas especializadas qualificadas. O *Google Acadêmico*, por seu turno, traz um acervo mais amplo de trabalhos que as plataformas supramencionadas, contando com resumos, textos de anais de congressos, monografias, dentre outros trabalhos¹⁶.

Os procedimentos gerais de busca nas plataformas foram os mesmos, seguiram critérios pré-estabelecidos pelos pesquisadores¹⁷, e foram realizados entre 28 de janeiro e 01 de fevereiro de 2022. Esses critérios buscaram adequar a investigação ao nosso objetivo de estudo, estabelecendo-se nos seguintes termos:

- a) A Lei nº 13.415/2017 deve obrigatoriamente ser o objeto central de estudo do trabalho. Não foram considerados textos que tratassem da lei de forma superficial ou em menções muito sucintas, como, por exemplo, considerações finais de uma dissertação ou nota de rodapé de um artigo.
- b) O recorte adotado pelos autores dos trabalhos deve nos permitir colher dados referentes à implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil. Recortes estaduais, mas que lançassem luz a instituições como Institutos Federais ou redes municipais não foram considerados

¹⁶ Importante destacar, nesse aspecto, que todos os trabalhos encontrados e que se enquadraram em nossos critérios pré-estabelecidos foram considerados, mesmo que resumos, monografias ou textos de anais de congressos. Com isso, acreditamos conseguir uma profusão de dados que nos permite ter uma noção do que está sendo produzido e discutido sobre o tema de nosso artigo.

¹⁷ Cabe-nos salientar que os únicos momentos em que os procedimentos de busca se diferenciam entre as plataformas ocorreram por necessidades diante dos tipos de trabalhos encontrados e dos filtros disponíveis.

- c) Respeitados os dois critérios anteriores, a pesquisa pode ter adotado qualquer perspectiva teórica, aporte metodológico e matriz bibliográfica.

Nosso levantamento começou pelo Catálogo CAPES. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram “Lei nº 13.415/2017” e “Reforma do Ensino Médio”. A plataforma, por seus próprios meios de busca, fornece uma variedade dispersa de trabalhos, o que nos obriga a utilizar filtros que permitam refinar os resultados. Em “Tipo” dos trabalhos, selecionamos Mestrado, Mestrado Profissional, Doutorado e Doutorado Profissional. Em seguida, em “ano”, assinalamos as opções 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, ou seja, todas as disponíveis após a data de promulgação da lei. Por último, em “Grande Área”, selecionamos a opção Ciências Humanas. Mediante esse processo, obtivemos 1439 resultados dispostos em 29 áreas do conhecimento, nove áreas de avaliação e 252 áreas de concentração. Tendo no horizonte os critérios supramencionados, procedemos com a leitura dos títulos dos trabalhos. Em caso de dubiedade no entendimento dos títulos e no julgamento da pertinência ou não da pesquisa para nosso objetivo, passamos para a leitura dos resumos. Com base nesse procedimento, selecionamos 16 trabalhos, sendo uma tese de Doutorado e 15 dissertações de Mestrado, quatro delas escolhidas pela leitura dos resumos.

A segunda etapa de busca foi empreendida no portal Periódicos CAPES. Repetindo-se a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017” e realizando uma busca sem a aplicação de filtros, obtivemos 214 resultados. Para ampliar nossas possibilidades, assinalamos a opção “expandir meus resultados”, disponível no campo de filtros do sítio eletrônico, o que ampliou para 254 os resultados obtidos. Procedemos, então, com as leituras dos títulos e, em caso de dúvidas, dos resumos dos artigos, chegando ao conjunto de sete artigos, sendo um deles selecionado por resumo.

A terceira e última etapa de busca foi realizada no *Google Acadêmico*, novamente com a palavra-chave “Lei nº 13.415/2017”. Para filtrar os resultados, em “Ano”, selecionamos as opções de 2017 a 2022. Desse modo, o acervo total foi de 3140 resultados, os quais foram lidos da mesma forma que nas etapas pregressas de nossa investigação. Há de se destacar que a busca nesta plataforma evidenciou diversos resultados que se repetiram em face dos trabalhos já selecionados. Ao final do procedimento, obtivemos uma dissertação de Mestrado, 12 artigos, com três tendo sido escolhidos por resumo, cinco trabalhos completos em anais de eventos, três resumos, um resumo expandido, um Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo escolhido por resumo, três relatos de experiência, uma monografia e um capítulo de *E-book*. Em síntese, ao final das três etapas de buscas, 4.833 trabalhos foram aventados e 53 escolhidos para uma análise pormenorizada (apêndice A).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Como supramencionado em nossa introdução, a análise de conteúdo sustentada em Bardin (2011) e Moraes (1999) foi a técnica utilizada para análise dos trabalhos selecionados nas plataformas de busca. Como nossa pretensão nos limites deste texto é traçar uma perspectiva abrangente sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais, optamos por tratar os 53 trabalhos enquanto um *corpus* único, mediante o qual buscamos desvelar categorias de análise. No entanto, antes de nos debruçarmos propriamente às essas categorias, cerne do conteúdo investigado, fazem-se necessárias algumas considerações mais generalizantes.

Sendo assim, de início, destacamos a abrangência do conteúdo dos trabalhos, que englobam, ao todo, 19 Unidades Federativas (18 estados e Distrito Federal), sendo eles: Acre (1), Alagoas (2), Amapá (2), Amazonas (1), Bahia (1), Ceará (3), Distrito Federal (6), Espírito Santo (1), Maranhão (1), Mato Grosso do Sul (1), Minas Gerais (3), Pará (4), Paraíba (2), Pernambuco (2), Rio de Janeiro (2), Rio Grande do Norte (4), Rio Grande do Sul (6), Santa Catarina (4), São Paulo (4)¹⁸. Há, ainda, um artigo (LOTTA, *et al.*, 2020), cujos resultados referem-se aos 26 estados e ao Distrito Federal, sem, no entanto, mencioná-los nominalmente.

Outro ponto digno de nota é a profusão de trabalhos realizados mediante pesquisas de campo, com a aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas semiestruturadas, 22 ao todo, o que demonstra um interesse real dos pesquisadores em ouvir as visões, percepções e sentimentos dos sujeitos da educação a respeito da Reforma do Ensino Médio. Nessa seara, os dados indicam que foram ouvidos membros das Secretarias de Estado da Educação, gestores, docentes e estudantes.

Chama-nos a atenção também as publicações assinadas por membros das secretarias, sete no total, o que revela indícios das ações de planejamento e gestão da implementação da Lei nº 13.415/2017 e a atuação de agentes da burocracia governamental na condução dos processos. Aqui cabe menção ao artigo de Jeffreys *et al.* (2018), que reúne resultados de questionários aplicados pela Secretaria de Educação do Amazonas (AM) aos docentes e discentes da rede estadual, de modo a compreender as perspectivas destes a respeito das mudanças relativas à reforma, e os trabalhos publicados na *Revista Com Censo*, periódico vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), sendo eles três relatos de experiência (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020; SOARES; SIMÕES, 2021; SIMÕES; OLIVEIRA, 2021) e três artigos (SANTOS; GARDIN, 2021; LOUZADA-SILVA *et al.*, 2021; RIBEIRO;

¹⁸ As informações entre parênteses se referem ao número de trabalhos para cada Unidade Federativa.

ARRUDA; BONFIM, 2021). Em comum, nesses textos, observa-se o uso massivo de dados quantitativos e o recurso a informações objetivas com pouca análise, uma vez que os autores não apresentam um referencial teórico que sustente uma interpretação mais aprofundada. A Reforma do Ensino Médio em si também não é investigada.

Por fim, é válido ressaltar que os 53 trabalhos selecionados para nossa análise foram publicados entre os anos de 2017 e 2021, mas seus conteúdos apresentam digressões e resgatam questões sociais, políticas, econômicas e educacionais de fôlego que remetem à última década do século XX.

Em sentido amplo, queremos deixar claro que estamos cientes dos limites dessas primeiras aproximações, bem como afirmamos que o trato do conteúdo mediante outras formas de unitarização nos abriria novos caminhos de investigação. Com efeito, trata-se de um material que está longe de ser esgotado neste artigo. No entanto, essas noções gerais, acreditamos, servem de base para a análise de conteúdo propriamente dita, metodologia a partir da qual desvelamos quatro grandes categorias, a saber: ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017; ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. Para uma melhor exposição e discussão das categorias, reservamos uma subseção para cada uma delas.

4.1 Ações iniciais para implementação da Lei Nº 13.415/2017: a Proto-Reforma do Ensino Médio (2016-2021)

O que aqui chamamos de Proto-Reforma do Ensino Médio é um conceito elaborado a partir da categoria ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017, e define-se como um conjunto de práticas e processos que visaram implementar a Reforma do Ensino Médio nas redes públicas estaduais de ensino no interstício de 2016, quando da edição da Medida Provisória nº 746/2016, sua primeira versão, e 2021, último ano antes do esgotamento do prazo de cinco anos estabelecido pelo texto legal (BRASIL, 2017), para os sistemas de ensino efetivarem as mudanças propostas. São, portanto, ações localizadas e um tanto restritas, notadamente formulações de documentos regulamentadores e projetos de escolas-piloto, e que não alteraram a realidade do Ensino Médio para a maioria dos estudantes, o que, em nenhum momento, diminui a sua importância, já que foi por meio delas que a reforma transitou da lei à prática. Todo esse processo, como veremos, é marcado por conflitos e crises.

Antes mesmo de findado seu processo de tramitação no poder legislativo, que culminaria com a sanção na forma da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, as medidas da MP nº 746 começaram a chegar aos estados brasileiros, encontrando, em vários casos, processos internos de reformulação do Ensino Médio, os quais já estavam em curso. De acordo com Lotta *et al.* (2020), o regime federativo e o sistema de cooperação acabaram por configurar esse cenário em que as mudanças exógenas provocadas pela política se inseriram nos contextos estaduais provocando alterações ou até mesmo o descarte das antigas iniciativas. A esse respeito, recorreremos aos trabalhos analisados.

No estado do Rio de Janeiro, um processo de gerenciamento e diversificação curricular já estava em curso desde o início da década de 2010, contando com forte apoio de instituições ligadas ao setor privado, influentes nas ações da Secretaria de Educação (PEREIRA, 2021).

Em São Paulo, conforme Santos Júnior e Neira (2020), as mudanças também vinham acontecendo, com a articulação entre programas como o Inova Educação e o Programa Ensino Integral (PEI)¹⁹. Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do estado, o Inova Educação compreende ações de inovação curricular, inserindo disciplinas eletivas e de projeto de vida²⁰. Em suas fases iniciais, ainda em 2019, os docentes da rede estadual foram obrigados a realizar cursos modulares disponíveis em um Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pelo governo do estado. O PEI, por sua vez, tem ampliado a oferta de ensino integral em milhares de unidades escolares, contando com mais de um milhão de vagas ofertadas em 2022²¹.

Ainda no tocante à região sudeste, em Minas Gerais, desde 2015 a educação integrada e em tempo integral vinha se fortalecendo mediante ações internas do governo mineiro, processo que foi interrompido para que o estado negociasse a adesão de suas unidades escolares ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (ProEMTI) (ANDRADE, 2021; GOMES, 2019).

Já no estado do Rio Grande do Sul, como nos diz Chagas (2019), a edição da MP nº 746/2016 associada à crise econômica do estado, acabou por sepultar o Programa de Educação Politécnica, que tentava se firmar desde 2011.

Por fim, é pertinente citarmos o relato de Ferreira, Abreu e Louzada-Silva (2020), no qual os autores mencionam que o currículo que vinha sendo discutido no DF desde 2014

¹⁹ Importante destacar que o Inova Educação nem o PEI são programas voltados para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e para o Ensino Médio.

²⁰ Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso 09 abr. 2020.

²¹ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso 09 abr. 2020.

precisou passar por uma série de readequações entre 2016 e 2018, por ocasião da reforma e da homologação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018.

A menção a esses estados se faz, em primeiro lugar, tão somente para exemplificarmos ao leitor, com alguns detalhes, as estruturas afetadas e os embates suscitados pela Reforma do Ensino Médio logo nos seus primeiros momentos, e, em segundo lugar, sem qualquer pretensão de esgotamento da discussão, concordar com Lotta *et al.* (2020) no sentido de que a MP nº 746/2016 acabou por romper com o as iniciativas em curso no campo das políticas públicas educacionais nos últimos anos no Brasil.

De nenhuma maneira queremos pontuar aqui que as iniciativas abandonadas seriam melhores ou mais frutíferas do que a própria MP. Primeiro porque não buscamos aqui balizar um juízo de valor com base no binarismo (bom ou ruim). Segundo, pois compreendemos que levar isso em conta se dá a partir do escanteamento de uma variável importante, a saber, a análise crítica das diretrizes que marcaram as políticas para educação no Brasil desde os anos 1990. Com efeito, se considerarmos a envergadura das ações da União em prol de reformas para o Ensino Médio, talvez nenhuma delas se compare, em um passado recente, à reforma que é objeto de nosso estudo, mas fazemos a ressalva de, ao invés de estabilidade, o que tivemos nas últimas décadas foi uma relação orgânica entre os interesses das classes dominantes e dos setores produtivos em diretrizes escolares e pedagógicas assentadas sob o paradigma das competências e da aprendizagem flexível, voltada para a formação de grandes contingentes de mão de obra barata (KUENZER, 2009). Além disso, tem-se, via de regra, uma formação deficitária que, para a classe trabalhadora, oferece poucas oportunidades de ascensão social profissional, muitas vezes aprofundando desigualdades. Essa realidade também acompanha uma estagnação nos índices da educação, uma vez que o aumento quantitativo de matrículas e a universalização da oferta de vagas no Ensino Fundamental e Médio não é acompanhado de uma melhora qualitativa (KRAWCZYK, 2009).

Tendo no horizonte esse cenário de implementação da Lei nº 13.415/2017, pode-se afirmar que o período entre 2016 e 2021 é notadamente marcado por programas de apoio e fomento à Reforma do Ensino Médio, sendo eles, em ordem cronológica de publicação das respectivas portarias: ProEMTI, instituído pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016²², Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018, e Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), criado mediante a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Nos dediquemos rapidamente a cada um deles.

²² Atualmente o programa é regido pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019.

O ProEMTI foi a primeira ação concreta em direção à efetivação de um dos pilares da reforma (fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral) e o primeiro passo na transição da lei à prática. De acordo com o próprio texto da Portaria, proclama-se como objetivo do programa “apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 2016, s.p.). A adesão ao ProEMTI deu-se em diversos estados, a partir de escolas-piloto, em uma trama que envolveu negociações e pontos nebulosos. Sobre isso, Barbosa (2019), analisando a situação em Minas Gerais, afirma que a portaria definiu o número máximo de 30 escolas, mas apenas 16 delas se encaixavam nas atribuições desejadas pela União, consideradas fora da realidade da ampla maioria das escolas da rede. Ao final das negociações entre a Secretaria de Educação e o governo federal, “44 escolas implantaram o programa, ainda que com ressalvas de infraestrutura” (BARBOSA, 2019, p.86). Em sentido convergente, vêm do Amapá os resultados das entrevistas realizadas por Fonsêca (2020) em que gestores da Secretaria de Educação e agentes escolares afirmaram desconhecer os critérios estabelecidos para seleção das 8 escolas-piloto da rede estadual em dezembro de 2016. Nos anos seguintes, o ProEMTI avançou, atingindo todas as 27 Unidades Federativas, com mais de 1400 escolas participantes e repasses de recursos próximos à faixa dos R\$ 6 bilhões²³.

O ProBNCC, por seu turno, tem por finalidade apoiar os estados na revisão e elaboração de currículos alinhados à BNCC (BRASIL, 2018a), documento curricular de caráter normativo válido para todo território nacional e que abrange todos os segmentos da Educação Básica. A BNCC se constitui como parte fundamental do processo de implementação da Lei nº 13,415/2017, uma vez que será responsável pela definição de 60% da carga horária do Ensino Médio. No entanto, a BNCC para o Ensino Médio só foi homologada em dezembro de 2018, mais de dois anos após a edição da MP nº 746. Nos trabalhos analisados no presente artigo, o ProBNCC foi citado, com menções ao *Documento Orientador 2019*, que balizou algumas das discussões sobre a reformulação dos currículos das redes estaduais.

O ProNEM, por fim, é estritamente direcionado à efetivação da Reforma do Ensino Médio em sua completude. Carregando em seu nome o mote “Novo Ensino Médio”, que ficou famoso a partir das propagandas oficiais sobre a Lei nº 13.415/2017, o programa visa apoiar a implementação da BNCC, dos itinerários formativos e a ampliação da carga horária, estruturando por intermédio das seguintes ações:

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco-es/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso 10 abr. 2022.

- I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria;
- II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria;
- III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e
- IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b, p.72).

A adesão ao ProNEM foi relativamente rápida. Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo foram os últimos estados a elaborarem seus projetos-piloto, em 2019 (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020). O sítio eletrônico do governo federal, cuja última atualização data de 02 de julho de 2021, registra os números do ProNEM em 2077 municípios, 4117 escolas-piloto e 1.916.126 matrículas²⁴, tornando-o quantitativamente o programa de maior abrangência no contexto da Proto-Reforma do Ensino Médio.

Dando a tônica dos processos envolvidos na implementação da Lei nº 13.415/2017 nas redes estaduais de ensino, podemos considerar que os três programas supramencionados são os pilares dos primeiros estágios da reforma. De 2016 até 2021, o número de escolas-piloto por todo país cresceu exponencialmente. Os dados obtidos mediante os resultados de nosso levantamento bibliográfico permitem desenhar um cenário considerável.

Na região norte, o Pará implantou escolas-piloto do ProEMTI em 2017 e em 2019, instituiu as Escolas Novo Saber, referências para a Reforma do Ensino Médio no estado. No Acre, as escolas-piloto existem desde 2017, com ênfase na ampliação da carga horária para efetivação do ensino integral, sendo denominadas Escolas Jovens (EVANGELISTA; MELO; CARVALHO, 2019).

Na região Nordeste, o estado da Bahia contava com 565 instituições-piloto em 2020 (SANTOS; RAIC, 2021). No Ceará, as escolas-piloto foram instituídas já em 2017, por ocasião da adesão do estado ao ProEMTI. O Rio Grande do Norte, por sua vez, teve as primeiras escolas-piloto em 2017. Entretanto, até 2019, as ações levadas a cabo pelo governo estadual não eram robustas (NONATO, 2020).

No Centro-oeste, a partir dos dados do DF, única Unidade Federativa dessa região contemplada nos trabalhos que analisamos nesta categoria, temos que das 31 escolas que

²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio>. Acesso em 09 abr. 2022.

ofertam Ensino Médio, cinco escolas aderiram ao ProNEM em 2020, e outras 19 em 2021 (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020).

No Sudeste, os dados disponíveis no conteúdo analisado indicam que no Rio de Janeiro, a tentativa de implantar escolas-piloto deu-se entre 2019 e 2020, mas devido à crise econômica e política do estado, o processo não se firmou (PEREIRA, 2021). Em Minas Gerais, no ano de 2018, somavam-se 36 instituições escolares às 44 que haviam sido negociadas em dezembro de 2016, totalizando 80 escolas em 66 municípios (ANDRADE, 2021). Sobre o estado de São Paulo, não temos informações sobre o número de escolas, restando-nos tão somente uma vista geral do planejamento da Secretaria de Educação, que previa a implementação das mudanças curriculares e de carga horária de maneira gradativa, a saber: 1º ano do Ensino Médio em 2021, 2º ano em 2022 e 3º ano em 2023 (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2020).

Por último, na região Sul, Santa Catarina contava com 120 escolas-piloto em 2019 (DIAS; KLAPPOTH; SILVA, 2019). Já o estado do Rio Grande do Sul, de acordo com Chagas (2019), possuía 301 escolas vinculadas ao ProNEM em 2019.

Ao mesmo tempo em que as escolas-piloto se tornaram uma realidade, as secretarias se ocuparam da elaboração de documentos reguladores de mudanças curriculares, ampliação da carga horária e proposição dos itinerários formativos, processo cujo auge deu-se entre os anos de 2017 e 2020.

No Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Ceará, as resoluções já haviam sido elaboradas em 2017. Também em 2017, o Acre instituiu a Lei nº 3.366/2017, que regulamentou as escolas em tempo integral (Escolas Jovens), situação análoga ao que foi visto no Amapá, com a promulgação da Lei nº 2.283/2017, referente às Escolas do Novo Saber. No Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Alagoas, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia, as elaborações se concentraram entre os anos de 2018, 2019 e 2020, seguindo a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a homologação da BNCC referente ao Ensino Médio, respectivamente em novembro e dezembro de 2018. A Paraíba, em 2020, estava colocando em discussão a segunda versão do currículo para a rede estadual (GOMIDES; JÚNIOR, 2021). O estado de São Paulo, segundo os dados de nosso levantamento bibliográfico, foi o último estado a se movimentar no sentido da elaboração de documentos regulamentadores, disponibilizando a versão preliminar do *Currículo Paulista* para consulta pública em março de 2020.

À luz desse cenário, observamos que as ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017 evidenciam a capacidade discricionária de cada estado na condução dos processos

durante o período da Proto-Reforma do Ensino Médio, que não ocorrem de maneira uniforme e constante, e sim sujeitos a conflitos e crises.

A respeito dos conflitos envolvidos nas ações dos estados, citamos como exemplo a disputa em torno dos projetos de implementação da Lei nº 13.415/2017 que tiveram palco no Rio Grande do Sul, opondo, de um lado, a Secretaria de Educação, e, de outro, o Conselho Estadual de Educação (CEED), órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. Segundo Chagas (2019), enquanto a Secretaria, permeada por interesses advindos do campo econômico, mostrou-se alinhada ao Ministério da Educação (MEC) e à Reforma do Ensino Médio, o CEED adotou uma postura de oposição à MP nº 746 e resistência à nova política.

Com relação às crises, temos, como exemplo, as informações de Pereira (2021), de que a crise econômica e política²⁵ do estado levou ao fracasso das primeiras tentativas de criação das escolas-piloto. No entanto, entendemos, que a crise de maior impacto no contexto da Proto-Reforma tenha sido aquela advinda da Pandemia de COVID-19, que entre março e abril de 2020 levou à suspensão das atividades escolares presenciais em mais de 99% das instituições escolares brasileiras²⁶. Como mostra dos impactos dessa situação, temos que, na Bahia, a previsão inicial era de que a implementação da reforma fosse concluída em 2023, mas a situação pandêmica atrasou o planejamento do governo do estado (SANTOS; RAIC, 2021). Já em São Paulo, a discussão envolvendo o *Currículo Paulista* foi relegada ao segundo plano dada a suspensão das aulas na rede estadual em todo o estado uma semana após o início da consulta pública (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2020).

A conjuntura ímpar imposta pela Pandemia de COVID-19 levou à proposição do Projeto de Lei (PL) nº 3.079/2021, de autoria conjunta de 28 deputados, que prorroga até 2024 (o anterior era 2022) o prazo dos sistemas de ensino para o aumento da carga horária e a oferta das mil horas anuais (BRASIL, 2021)²⁷. Entretanto, nos termos ainda vigentes, o período da Proto-Reforma do Ensino Médio encerra-se em 2021, e as ações iniciais dão lugar à efetiva implementação da Lei nº 13.415/2017.

²⁵ A crise política atingiu seu zênite com o processo de impeachment do governador eleito em 2018 Wilson Witzel, que se arrastou de junho de 2020 a abril de 2021.

²⁶ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-07/inep-993-das-escolas-brasileiras-suspenderam-aulas-presenciais#:~:text=99%2C3%25%20das%20escolas%20brasileiras%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20suspenderam%20as,do%20ano%20letivo%20de%202020>. Acesso em 05 jul. 2022.

²⁷ Até abril de 2022, o PL ainda aguardava parecer do relator na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2297736>. Acesso 12 abr. 2022.

4.2 Ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma

A relevância da categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma, desvelada mediante a análise de conteúdo de nosso conjunto amostral de trabalhos, possui sensíveis imbricações com o processo de formulação da Lei nº 13.415/2017 que transcorreu no contexto do *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff. A reforma foi publicizada mediante uma Medida Provisória e aprovada no Congresso Nacional em regime de urgência. A literatura especializada, expressa em trabalhos como os de Saviani (2018), Cunha (2017) e Quadros e Krawczyk (2021), tratou de caracterizar o autoritarismo dessa maneira com a qual a política foi construída pelo poder público e a falta de debates com os sujeitos da educação, aqueles que, em última instância, são o público-alvo da proposta. Portanto, ao nos referirmos à ausência de diálogo na presente categoria, aludimos especificamente ao diálogo com aqueles que de fato podem falar da realidade da educação, ou seja, docentes, gestores e alunos, premissa básica e essencial para a elaboração de políticas educacionais de tal envergadura, como sustentam Kuenzer (2009) e a própria CF de 1988²⁸. Os resultados de nossa investigação corroboram com a visão dos autores, endossada mediante a identificação da categoria ora descrita, mas evidenciam que tal narrativa não só não é uma unanimidade como ainda permanece em disputa.

Em Lotta *et al.* (2020), os autores, amparados em bibliografia especializada em administração pública, definem a Reforma do Ensino Médio como uma política de alto conflito e alta ambiguidade, o que, segundo os próprios, deve-se em grande medida pela falta de documentos regulamentadores e norteadores que subsidiaram a implementação da lei, de um lado e, de outro, pela falta de negociação. Negrão (2020), tendo como recorte o estado do Pará, salienta a mesma falta de negociação e, por conseguinte, de debates mais abrangentes. Em sentido complementar, podemos ainda citar os trabalhos sobre São Paulo, Amapá, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais e Distrito Federal, todos explícitos ao apontar para a falta de autonomia dos agentes estaduais, a falta de negociações e debates e o caráter impositivo da reforma.

²⁸ Importante salientar, como evidenciaremos mais adiante na subseção 4.4, que os agentes dos setores empresariais privados participaram e ainda participam ativamente de todo o processo que envolve a Lei nº 13.415/2017, mostrando que a ausência de diálogo foi em relação aos trabalhadores da educação.

No decurso de nosso exame constatamos, também, que as questões supramencionadas foram apontadas como fator deletério para a criação de um sentimento de insatisfação entre docentes e discentes com relação aos novos rumos para o Ensino Médio. Nesse sentido, enquanto os primeiros alegam terem sido informados apenas pelos meios de comunicação (propagandas políticas veiculadas pelo MEC) e através de reuniões não deliberativas, os últimos possuem a percepção de que o não diálogo leva a um descompasso entre os anseios e expectativas em relação a vida, a trajetória escolar e a realidade criada mediante a implementação da reforma (GOMES, 2019; ANDRADE, 2019; DRAGO; MOURA, 2021; ALENCAR, 2020).

Já as narrativas contrapostas, e que, portanto, trazem à luz processos de construção mais democráticos e colaborativos a respeito da Lei nº 13.415/2017, ficam por conta dos trabalhos elaborados por membros das secretarias e/ou publicizados por meios a elas vinculados. Tal como explicitamos no início da presente sessão, esses trabalhos se amparam em dados quantitativos e estes, por seu turno, indicam a satisfação e a participação dos sujeitos da educação nos processos decisórios mediante consultas públicas, aplicação de questionários e realização de reuniões, sendo os relatos mais salientes os advindos do estado do Amazonas e do Distrito Federal. No Amazonas, os resultados de pesquisa de Jeffreys *et al.*, (2018) realizada em todas as escolas que ofertam Ensino Médio na rede estadual demonstraram um alto índice de aprovação por parte de estudantes e professores para a mudança proposta pela reforma (em média superior a 80%). Para os autores, esse panorama legitima as ações empreendidas pela Secretaria de Educação ao passo em que abrem caminho para a continuidade do processo. No Distrito Federal, Santos e Gardin (2021) salientam a participação docente na construção do novo Ensino Médio, a abertura de consultas públicas a respeito de documentos normativos e também a mediação realizada pela Secretaria de Educação por ocasião dos conflitos envolvendo a Lei nº 13.415/2017, marcados pelos processos de ocupação das escolas por estudantes secundaristas²⁹.

Por fim é válida a menção sobre a questão da autonomia dos docentes em sua prática profissional diante das novas exigências para o Ensino Médio. Há de se destacar, neste ponto, que os estados, a despeito dos processos autoritários engendrados pelo governo federal, possuem certa dose de discricionariedade, ou seja, devem atender às normas advindas da esfera da União, mas podem fazê-lo por meios próprios e de maneiras distintas. É, pois, justamente

²⁹ Importante destacar que esse movimento de ocupação teve escala nacional, atingindo todos os estados na federação durante o segundo semestre de 2016. Sobre isso ver o Dossiê “(Des)Ocupar é Resistir?” da revista “Educação Temática Digital”, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

nessas distinções que reside a explicação para o cenário multifacetado descrito mediante o conceito da Proto-Reforma na subseção anterior. Também estão nelas, as explicações para as diferentes organizações curriculares (tema de nossa próxima subseção) das redes estaduais. Nesses termos, não nos surpreende a visão geral de que a autonomia docente, ou a falta dela, esteja intimamente ligada aos contextos dos próprios estados. O que queremos dizer com isso é que, basicamente, nossa investigação revelou que os o conteúdo dos trabalhos nos permite compreender que alguns sujeitos gozam de relativa autonomia ou exercem resistência às determinações da Lei nº 13.415/2017, comportamentos que são desestimulados ou estimulados de acordo com as conjunturas locais, até mesmo porque a história da Educação Básica no Brasil mostra que as políticas públicas educacionais não simplesmente saltam dos dispositivos legais e materializam-se na realidade concreta da *práxis* educativa. Este é, por exemplo, um dos pontos da tese de Andrade (2021), que mediante resultados obtidos em pesquisa de campo realizada em três escolas pertencentes à rede estadual de Minas Gerais, observa que os docentes formularam estratégias próprias de adequação ao Ensino Médio em Tempo Integral proposto pelos órgãos estaduais.

Dados os limites deste artigo, as ponderações supramencionadas dão conta da exposição da categoria ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo da reforma presente no conjunto de 53 trabalhos obtidos mediante nosso levantamento bibliográfico. Longe de esgotarmos qualquer questão, deixamos as reflexões aqui em aberto, pontuando a necessidade da realização de estudos mais aprofundados.

4.3 Mudanças Curriculares e Ensino Integral

As reformulações curriculares, tal como pontuamos na primeira seção do presente artigo, são um dos pilares da Lei nº 13.415/2017. A categoria de análise mudanças curriculares e ensino integral, sobre a qual nos debruçamos na presente subseção, é uma mostra do interesse dos autores dos trabalhos obtidos em nosso levantamento bibliográfico de investigar os impactos das novas determinações para o currículo e como elas têm alterado a formação dos estudantes. Em um esforço de compreensão, faremos aqui breves ponderações dividindo a discussão em duas partes sendo a primeira dedicada às mudanças curriculares e a segunda ao ensino integral.

Os trabalhos nos permitem registrar que os currículos estaduais começaram a ser alterados mediante documentos orientadores, alguns dos quais mencionados na subseção 4.1, sendo que as discussões giram em torno de dois eixos centrais, a saber, o reforço das disciplinas

de Português e Matemática e a diversificação curricular. Sobre o primeiro eixo podemos compreender que o aumento da relevância dada a essas disciplinas está de acordo com as determinações do texto da reforma, uma vez que estabelece Inglês, Português e Matemática como os únicos componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Conforme os autores dos trabalhos aqui analisados, e que se voltaram a essa discussão, a explicação para esse fenômeno está no interesse em melhorar os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala. Silva, Vale e Souza (2021), por exemplo, afirmam que a implementação do Novo Ensino Médio no Pará revela uma configuração política com o intento de elevar os resultados nas avaliações nacionais, já que estas, via de regra, priorizam conteúdos de Português e Matemática. Essa interpretação é endossada por Negrão e Hora (2021) que chamam a atenção para o expressivo aumento da carga horária destinada a essas disciplinas na nova matriz curricular do estado. Em sentido complementar, Reyes e Gonçalves (2020), em trabalho que investiga as mudanças curriculares ocorridas no Rio Grande do Sul, afirmam serem nítidas as intenções de supervalorização dos componentes Português e Matemática e que os estudantes da rede estadual se mostram contrários à exclusiva obrigatoriedade dessas matérias, ao lado do Inglês, em detrimento das demais.

Sobre o segundo eixo de discussões, a diversificação curricular, expressa na forma do Itinerários Formativos definidos no art. 4º do texto da Lei nº 13.415/2017, os autores examinaram as sugestões de elaboração das propostas e a sua efetivação na prática escolar. Os trabalhos também guardam menção às polêmicas envolvendo a implementação dos itinerários e a antevisão de um possível aumento das desigualdades na formação escolar entre ricos e pobres, mediante a disparidade de oferta das partes diversificadas do currículo. Esse argumento tem respaldo em CUNHA (2017) a partir do entendimento de que a oferta dos itinerários é uma apartação dissimulada na formação escolar básica nos moldes da “concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

O ensino integral, por seu turno, é tratado pelos autores dos trabalhos de nosso levantamento a partir de bibliografia especializada para investigação das ações realizadas pelas secretarias estaduais de educação. De modo geral, argumenta-se que o ensino integral, nos moldes com os quais está sendo proposto, acaba reduzido à noção de aumento da jornada escolar, sendo esta muitas vezes preenchida com propostas pedagogicamente empobrecidas. Como exemplos dessa situação, temos os resultados de Sato (2019) sobre o Distrito Federal, e de Gomes (2019), referentes a Minas Gerais. Em ambos os casos, conforme as autoras, a implementação do ensino em tempo integral resume-se a um aumento meramente quantitativo

de horas em que os estudantes permanecem na escola. Dessa forma, não se observa por parte das Secretarias de Educação desses estados preocupações pertinentes às atividades que preenchem o tempo integral, levando inclusive a desmotivação por parte dos estudantes que acabam não vislumbrando sentido ou propósito nas horas extras em que permanecem nas escolas.

A partir do exposto e do delineamento e discussão da categoria mudanças curriculares e ensino integral, fica evidente a relevância das alterações curriculares promovidas pela Reforma do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o significativo esforço empreendido pelos pesquisadores para uma maior compreensão do cenário que se configura a partir da implementação da lei. Os debates nesse âmbito, no entanto, não se limitam às nossas breves explanações nem à uma discussão especificamente voltada para o currículo, mas sim guardam íntimas relações com a atuação de ingerência de setores privados da sociedade que tensionam a elaboração de documentos, a realização de ações referentes aos currículo nas redes estaduais de ensino e são guiados pelo interesse em uma formação escolar que atenda à lógica de mercado criando oferta de mão de obra barata para os setores produtivos.

4.4 Atuação e ingerência dos setores privados

Segundo Quadros e Krawczyk (2021), a Lei nº 13.415/2017 guarda profundas relações com os setores privados que representam os interesses do grande capital sobre a educação. Nos dizeres dos autores, “a reforma leva o capital ao ensino médio” (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p.11). As conexões, nesse sentido, começam já no processo de formulação da MP nº 746, com o explícito alinhamento da proposta às recomendações do Banco Mundial e a concessão de empréstimos e financiamentos por parte do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No mesmo sentido, podemos citar o amplo apoio de instituições ligadas a grupos financeiros e empresariais dado à BNCC, peça fundamental na efetivação da Reforma do Ensino Médio, através do Movimento Pela Base. O grupo, que se autointitula apartidário, mantém um sítio eletrônico com toda sorte de documentos orientadores destinados a facilitar o processo de adequação dos currículos nos sistemas de ensino, além de um observatório com indicadores e dados a respeito da implementação da BNCC³⁰.

³⁰ São instituições mantenedoras e doadoras do Movimento Pela Base: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 02 jul. 2022.

Se, portanto, em um plano geral de formulação da política identifica-se a atuação e a ingerência dos setores privados de maneira direta ou indireta, nos processos de implementação da reforma nas redes estaduais a situação se repete. Os trabalhos analisados em nosso levantamento bibliográfico nos fornecem informações que mostram que em diversos estados as ações das Secretarias de Educação foram permeadas pelos interesses de setores privados da sociedade civil. A profusão desse debate configura a categoria atuação e ingerência dos setores privados, objeto de nossas reflexões na presente subseção.

Como ponto de partida, a partir de uma visão mais abrangente, o conteúdo dos trabalhos mostra que há especial atenção para os interesses gerais que levam à atuação e ingerência dos setores privados, representados pela adequação da formação escolar à lógica de mercado e ao objetivo de formação de mão de obra barata, questão pincelada na subseção pretérita. Para fins de aprofundamento, recorreremos a Ferreti e Silva (2017), que com base na perspectiva gramsciana apontam que as disputas envolvendo a Reforma do Ensino Médio seguiram a tônica dos últimos anos de debates sobre a educação no Brasil, na qual os setores econômicos agiram decisivamente no sentido da manutenção de sua hegemonia. Tendo em vista esse contexto, e de modo concomitante às relações já citadas anteriormente, os setores privados atuaram e atuam de modo a garantir que a reforma materialize o objetivo de formação de mão de obra barata, tendo como base uma formação técnica-profissional precária e a Teoria do Capital Humano³¹. Nessa seara, são estados em que os autores identificaram tais relações explicitamente: Amapá, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pará. A título de exemplo, teceremos comentários mais pormenorizados sobre esses dois últimos.

No Rio Grande do Sul, como supramencionado, os primeiros passos para a implementação da Lei nº 13.415/2017 foram marcados pela disputa entre a Secretaria de Educação e o CEED. Nesse caso em específico, conforme Chagas (2019), a Secretaria representou os interesses do campo econômico comprometida com a chamada Agenda 2020, movimento empresarial de forte influência nos assuntos públicos sul-rio-grandenses desde 2006. Adeptos de primeira hora à MP nº 746, os gestores públicos encamparam o discurso do

³¹ De modo geral, a Teoria do Capital Humano busca estabelecer relações entre a qualificação da mão de obra por meio da educação e o ganho de produtividade do trabalho. Sendo uma das máximas mais caras para a doutrina do neoliberalismo, a Teoria do Capital Humano é vista como expressão da submissão do investimento em educação à lógica capitalista e aos interesses do grande capital. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#:~:text=O%20capital%20humano%2C%20portanto%2C%20deslocou,de%20produ%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D%20\(das%20teorias%20econ%C3%B4micas. Acesso em 02 jul. 2022.](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#:~:text=O%20capital%20humano%2C%20portanto%2C%20deslocou,de%20produ%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D%20(das%20teorias%20econ%C3%B4micas. Acesso em 02 jul. 2022.)

MEC da necessidade de se modernizar o Ensino Médio no Brasil, ao passo em que fizeram valer os interesses privados perpetrados pela Agenda 2020.

No estado do Pará, por seu turno, Negrão (2020) e Negrão e Hora (2021) afirmam que a ingerência dos setores privados se deu já na reelaboração do currículo do estado para o Ensino Médio. Alinhadas à lógica de mercado, as relações se estabeleceram através da regulação do setor público pelo privado, mediante a assessoria da empresa FALCONI de Gestão de Resultados e do Instituto Unibanco (NEGRÃO; HORA, 2021). Além disso, as autoras destacam que o setor privado foi capaz de articular seu espaço na oferta da educação técnica-profissional, garantindo, ainda, o repasse de recursos do governo do estado para as empresas que firmarem parcerias. Em síntese:

Entre 2016 e 2019, de acordo com os documentos analisados neste estudo, a prioridade das primeiras ações mais pontuais voltaram-se à perpetuação dos moldes dos programas e projetos implementados na educação Básica, assentados nas parcerias público-privadas, o que acaba por se tornar o modelo das políticas educacionais, ditando que rumos deve seguir o Ensino Médio Público (NEGRÃO; HORA, 2021, p. 130-131).

O conteúdo dos trabalhos analisados em nosso estudo também nos permitiu verificar ações mais detalhadas da atuação de organizações não governamentais sem fins lucrativos ainda no período da Proto-Reforma. Nesse debate, ganham destaque a atuação do Instituto Ayrton Senna e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A respeito do primeiro, Pozzi (2020) afirma que a organização esteve presente nos assuntos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro já nas ações de diversificação curricular em 2010, colaborando com a oferta da formação técnico-profissional. Com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, os vínculos entre a instituição e os órgãos públicos foram estreitados³².

Já sobre o ICE, podemos traçar uma perspectiva um pouco mais ampla em relação à categoria aqui refletida. Criado em 2003, o ICE é uma entidade privada sem fins lucrativos sediada em Recife, estado de Pernambuco. Entre seus parceiros e investidores encontram-se mais de uma dezena de empresas de diversos ramos (automobilístico, financeiro, estético). Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico, são mais de 20 estados, 2400 escolas e

³² Apesar de nossos dados de análise mencionarem explicitamente apenas a relação entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, cabe-nos ressaltar que a organização está presente e atuante em todas as unidades da Federação. Não obstante, consideramos que avançar no exame desse panorama diverge dos limites e objetivos do presente texto.

quase um milhão de estudantes sob o raio de atuação da instituição³³. O ICE apresenta-se através de seu carro chefe, a Escola da Escolha, um modelo de educação integral idealizado e gerido pelo próprio instituto, cuja primeira experiência data de 2004.

Segundo os trabalhos levantados na presente pesquisa, o ICE atuou diretamente nas ações iniciais de implementação da Reforma do Ensino Médio em quatro estados, a saber: Pernambuco, Amapá, Minas Gerais e Maranhão. Em Pernambuco, estado sede do Instituto, as Escolas da Escolha, que já eram uma realidade, foram incorporadas ao processo de efetivação da Lei nº 13.415/2017. No Amapá, Fonsêca (2020) chama a atenção para as parcerias entre o ICE e o governo do Estado no trato das questões pedagógicas referentes à reforma. Em Minas Gerais, segundo a tese de Andrade (2021), o ICE é o principal parceiro do governo estadual na implantação do EMTI, figurando também como um grande proponente de ações referentes ao Ensino Médio no estado. Por fim, no Maranhão, conforme Alencar (2020), o ICE foi responsável pela elaboração do documento *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, de 2015, utilizado pelo governo estadual como cartilha para os profissionais da educação por ocasião do início do processo de implementação das mudanças na rede estadual.

Ante o exposto, nota-se que atuação e ingerência dos setores privados, enquanto categoria de análise, revelou uma profusão de informações a respeito das íntimas correlações entre a Reforma do Ensino Médio e os setores privados, um dos pontos mais debatidos pela literatura acadêmica desde que essa política educacional veio a público. Como pudemos constatar, os setores privados fazem valer seus interesses de variadas formas e em diversos níveis.

³³ Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em 03 jul. 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscamos traçar uma perspectiva sobre a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico realizado em três plataformas digitais de busca por trabalhos acadêmicos, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); portal Periódicos CAPES; e Google Acadêmico.

Uma vez de posse de 53 trabalhos que foram obtidos a partir desse levantamento, a técnica da análise de conteúdo sustentada em Bardin (2011) e Moraes (1999) nos permitiu desvelar quatro grandes categorias de análise: ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017; ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. Estas categorias compreendem o núcleo central do conteúdo dos trabalhos aqui investigados.

A partir da primeira categoria formulamos o conceito da Proto-Reforma do Ensino Médio, que engloba um conjunto de práticas e processos que visaram implementar a Reforma do Ensino Médio nas redes públicas estaduais de ensino no interstício de 2016 e 2021. O processo foi marcado pela movimentação não uniforme das Secretarias Estaduais de Educação, adesão aos programas de apoio (ProEMTI, ProBNNC e ProNEM) e elaboração de projetos-piloto, sempre perpassados por conflitos e crises.

A discussão sobre a segunda categoria, por seu turno, nos permitiu compreender a complexidade dos processos de formulação da Reforma do Ensino Médio e o impacto nas redes estaduais de ensino, notadamente a partir da visão de que se trata de uma política educacional de cunho autoritário. Sobre esse autoritarismo e o caráter impositivo da lei, verificou-se um embate de narrativas presente nos trabalhos analisados, entre aqueles que endossam a noção da lei autoritária e aqueles que enfatizam a participação dos sujeitos da educação na tomada de decisões e a satisfação destes com as mudanças propostas.

Já sobre a terceira categoria, identificamos a discussão em torno das mudanças curriculares que deram proeminência às disciplinas de Português e Matemática, visando os resultados nas avaliações em larga escala, a diversificação dos currículos na forma dos itinerários formativos e, por último, sobre a implementação do ensino integral, segundo os autores, reduzido à noção simplista do aumento da carga horária e do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Por fim, a categoria atuação e ingerência dos setores privados demonstra como os interesses de agentes ligados ao capital e aos setores privados se fizeram e ainda se fazem

presentes no processo de elaboração e implementação da Lei nº 13.415/2017. Corroborando com a tese de Quadros e Krawczyk (2021), nosso estudo nos mostrou a importância desse debate no conteúdo dos trabalhos analisados, ao passo em que desvelou um pouco mais sobre a profusão e complexidade das formas e níveis através dos quais os setores privados se fazem presentes nessa política educacional, desde os financiamentos do Banco Mundial, passando pela busca da formação de mão de obra barata e culminando na atuação de instituições como o ICE.

À luz dos resultados obtidos, podemos concluir que o levantamento bibliográfico, apesar de nos permitir traçar panoramas gerais sobre a Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, demonstra também que a complexidade e as contradições do processo que envolve essa política educacional ora em curso no Brasil, se refletem na profusão de temas e abordagens dos trabalhos acadêmicos que a elegem como foco de estudos. Trata-se, pois, de um objeto de investigação desafiador, uma vez que se refere à uma realidade em movimento e a uma política educacional de impacto que está apenas nos seus primeiros anos de efetivação. Do mesmo modo que o próprio processo de movimento do real, a literatura acadêmica também se aprofundará e poderá vislumbrar novos horizontes teóricos e epistemológicos. Sendo assim, o presente trabalho, assumindo suas limitações, aponta para as possibilidades abertas de aprofundamento da discussão em cada uma das categorias, perspectivas a partir de dados mais pormenorizados e enfoques em unidades federativas específicas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Nília Feitosa de. **Lei nº 13.415/2017**: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais**: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local. 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- ANDRADE, Nayara Lanca de. **A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17): O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?** 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2019.
- BARBOSA, Beatriz Menezes. **A implantação da reforma do ensino médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais**: diretrizes e práticas. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Publicada no Diário Oficial da União em 11 de outubro de 2016. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018**. Publicada no Diário Oficial da União em 06 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018a.
- BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Publicada no Diário Oficial da União em 11 de julho de 2018. Brasília, DF, 2018b.
- BRASIL. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.079/21**. Altera os prazos para implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. **Censo da educação básica resumo técnico 2021**. Brasília, DF, 2022.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: Projetos em Disputa**. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008

DIAS, Alessandra Vidal; KLAPPOTH, Karina Cavassani; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina com a Lei 13.415/2017: Percursos das Redes Federal e Estadual**. Resumo. 2019.

DRAGO, Crislaine Cassiano. MOURA, Dante Henrique. Percepções dos estudantes sobre as escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte: o que se deve reformar? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1 - 14, 2021.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; MELO, Lúcia de Fátima; CARVALHO, Mark Clark Assen de. A política de educação em tempo integral no Ensino Médio do Estado do Acre: bases político ideológicas que orientam o programa. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, p. 271-286, 2019.

FERREIRA, Fernando; ABREU, Richard James; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. **Em Aberto**, Brasília, v.33, n. 107, p. 215-222, jan./abr. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. **Ensino Médio em tempo integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. 288 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JÚNIOR, Luiz. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.1, p. 1-15, 2021.

JEFFREYS, Manoel Feitosa *et al.* Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas entre Docentes e Discentes. **Scientia Amazonia**, v. 7, n. 3, E7-E15, 2018.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 395-413, 2021.

LOUZADA_SILVA et al. Formação Continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: Desafios em Tempo de Pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 215-222, jan./abr. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. 2020. 219 f. Dissertação. (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 106-135, 2021.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros. A implementação da Lei Nº 13.415/2017 e as implicações à Geografia no Ensino Médio em Pau dos Ferros/RN. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

PEREIRA, Natália Silva. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 136-162, 2021.

POZZI, Jessyca Pacheco. Contrarreforma do Ensino Médio e a rede de ensino estadual Do Rio de Janeiro. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, v. 4, n. Especial, p. 225-237, 2020.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.

RIBEIRO, Maria Luzineide Pereira da Costa; ARRUDA, Vanessa Pereira; BOMFIM, Joelma. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 55-66, jun. 2021.

SANTOS, Éric Carneiro dos; GARDIN, Thiago Noronha. Perspectivas do campo de Políticas Públicas para a análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 74-87, jun. 2021.

SANTOS, Flávio Figueredo; RAIC, Daniele Faria Freire. Proposta Curricular Para Um Novo Ensino Médio na Bahia: Tramas Agenciadas. **Anais do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, 2021.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. NEIRA, Marcos Garcia. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e020008, p. 1-19, 2020.

SATO, Cristiane Akemi. **Gestão escolar em duas escolas de ensino médio - DF: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral**. 2019. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Elaine do Socorro Lima da. VALE, Rosa do Socorro Gomes. SOUSA, Francineide da Costa. O Novo Ensino Médio e a política do Tempo Integral no estado do Pará. **Anais do Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, p. 1- 4, mar. 2021.

SIMÕES, George Amilton Melo; AMORIM OLIVEIRA, Juliane. Acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio em cinco Unidades Escolares-Piloto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 145-149, jun. 2021

SOARES, Marcio Mello Nobrega; SIMÕES, George Amilton Melo. Histórico e processo de construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 130-134, jun. 2021.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Ser ou não ser: O debate sobre o ensino médio. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.80, p.56-61, fev., 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista de trabalhos selecionados após as buscas nas plataformas digitais³⁴

TÍTULO	ANO	AUTOR(ES)	TIPO
A Reforma Curricular do Ensino Médio: O Ponto de Vista dos Alunos (RS)	2017	Luize Frazão Fernandes; Gabriela Chaves; Pablo Ferreira da Silva; Gisele da Silva Pinto; Gabrieli da Fonseca Vogado; Maria Eduarda Barreto; Thalia Andrielle Machado	Resumo
A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma Análise da Perspectiva dos Professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS	2018	Angélica Vilela Lessa Orientador: Dr. Luiz Carlos Rigo	Dissertação de Mestrado
Implicações da Reforma do Ensino Médio Para o Currículo da Rede Estadual do Estado do Mato Grosso do Sul	2018	Fabio Perboni; Andréia Nunes Militão; Carla Regina de Souza Figueiredo; Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	Artigo
Novo Ensino Médio na SEDUC Amazonas: Perspectivas Entre Docentes e Discentes	2018	Manoel Feitosa Jeffreys; Davyson Jose Jardim-Lima; Bruna Barbosa de Freitas; Manuel Arruda da Silva; Antônio Menezes da Costa	Artigo

³⁴ Organizados por ano e em ordem alfabética, considerando a seguinte sequência de exposição: Tese, Dissertação, Artigo, Relato de Experiência, Capítulo de E-book, Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Trabalho Completo em Anais de Eventos, Resumo Expandido, Resumo

Jovens do Ensino Médio: Olhares Sobre as Mudanças no Currículo e nas Aulas de Geografia	2018	Maria Ferreira Gomes; Lenilton Francisco de Assis.	Trabalho Completo em Anais de Eventos
A Implantação da Reforma do Ensino Médio e a Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola de Minas Gerais: Diretrizes e Práticas	2019	Beatriz Menezes Barbosa Orientadora: Dra. Lúcia de Fátima Valente	Dissertação de Mestrado
A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): O que Pensam Alunos e professores?	2019	Nayara Lança de Andrade Orientadora: Dra. Tatiana Noronha de Souza	Dissertação de Mestrado
A Reforma do Ensino Médio: O Que Pensam os Estudantes Secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	2019	Lurvin Gabriela Tercero Reyes Orientadora: Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Dissertação de Mestrado
Gestão Escolar em Duas Escolas de Ensino Médio – DF: O Programa de Ensino Médio de Tempo Integral	2019	Cristiane Akemi Sato Orientadora: Dra. Maria Abádia da Silva	Dissertação de Mestrado
O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino*	2019	Daniel de Souza França Orientadora: Dra. Jane Mery Richter Voigt	Dissertação de Mestrado
O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo da Implementação do Tempo Integral e Integrado	2019	Heyde Ferreira Gomes Orientadora: Dra. Suzana Gomes	Dissertação de Mestrado
Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede	2019	Ângela Both Chagas Orientadora: Dra. Maria Beatriz Luce	

estadual do RS: Projetos em Disputa			
A Política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do Estado do Acre: Bases Político-Ideológicas que Orientam o Programa	2019	Anderson Pereira Evangelista; Lúcia de Fátima Melo; Mark Clark Assen de Carvalho	Artigo
Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências	2019	Ângela Both Chagas Maria Beatriz Luce	Artigo
Novo Ensino Médio em Tempo Integral: Os desafios de sua implantação no CEIN-Centro de Ensino Integral Dom Ungarelli, Pinheiro – MA	2019	Adriana de Jesus Barros Viegas Orientador: Me. Roberto Santos Ramos	Monografia
A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina com a Lei 13.415/2017: Percursos das Redes Federal e Estadual	2019	Alessandra Vidal Dias; Karian Cavassani Klappoth; Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva.	Resumo
A Contrarreforma no Ensino Médio – A Lei nº 13.415 e os Impactos do Ensino Profissionalizante na Cidade de Iguatu – CE	2020	Luzia Batista de Jesus Orientadora: Dra. Lucia Helena de Brito	Dissertação de Mestrado
A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização*	2020	Josefa Uérica de Araújo Nogueira Orientador: Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva	Dissertação de Mestrado

A Implementação da Lei nº 13.415/2017 e as Implicações à Geografia no Ensino Médio em Pau dos Ferros/RN	2020	Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato Orientador: Dr. Cícero Nilton Moreira da Silva	Dissertação de Mestrado
A Regulamentação e as Primeiras ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará	2020	Alice Raquel Maia Negrão Orientadora: Dra. Dinair Leal da Hora Coorientador: Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo	Dissertação de Mestrado
Concepções de Formação Humana em Disputa no Século XXI e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): Ações em Desenvolvimento na Rede Estadual do Rio Grande do Norte (2016 – 2019)	2020	Elizeu Constacurta Benachio Orientador: Dr. Dante Henrique Moura Coorientadora: Dra. Adriana Aparecida de Souza	Dissertação de Mestrado
Ensino Médio em Tempo Integral: A Política Nacional do <i>Novo</i> Ensino Médio e sua Gestão no Estado do Amapá (2016 – 2019)	2020	Kátia de Nazaré Santos Fonsêca Orientadora: Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira	Dissertação de Mestrado
Políticas de Currículo em Cena: Discursos dos Professores de Sociologia Sobre a Reforma do Ensino Médio	2020	Brena Kécia Andrade de Oliveira Orientadora: Meyre-Ester Barbosa de Oliveira	Dissertação de Mestrado
Lei nº 13.415/2017: Implicações no Ensino Médio Integrado na Rede de Ensino Pública do Estado do Maranhão	2020	Nília Feitosa de Alencar Orientadora: Dra. Francisca das Chagas Silva Lima	Dissertação de Mestrado
A Implantação da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Implicações do Modelo	2020	Simone da Costa Silva; Elione Maria Nogueira	Artigo

Piloto Adotado na Rede Pública Estadual de Alagoas			
A Lei nº 13.415/2017 e o Apagamento da Disciplina de Língua Espanhola dos Currículos das Escolas Públicas de Alagoas	2020	Ruane Yasmin Cintra Xavier; Crisllen Nayara Oliveira Pontes; Flávia Colen Meniconi; Danilo da Silva Feitosa	Artigo
A Participação Docente na Nova Reforma do ensino Médio: Um Estudo Sobre Pilar do Sul/SP	2020	Damaris Silva; Marcos Martins	Artigo
Efeito de Mudanças no Contexto de Implementação de Uma Política Multinível: Análise do Caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil	2020	Gabriela Spanghero Lotta; Marcela Bauer; Rita Jobim; Catherine Rojas Merchán	Artigo
Mudanças Curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: Percepção de Estudantes Secundaristas	2020	Lurvin Gabriela Tercero Reyes; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Artigo
Olhares sobre a Proposta de Reorganização do Currículo do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista	2020	Flávio Nunes dos Santos Júnior; Marcos Garcia Neira	Artigo
Desafios da Articulação Entre o Novo Ensino Médio e a BNCC: O Caso do Distrito Federal	2020	Fernando Wirthmann Ferreira; Richard James Lopes de Abreu; Daniel Louzada- Silva	Relato de Experiência
Políticas Sobre o Ensino de Língua Espanhola na Paraíba: Um Estudo Sobre o Processo de Implementação Curricular na Rede Pública de Ensino	2020	Maria Helena Pereira Gomes	Trabalho de Conclusão de Curso

Novo Ensino Médio (NEM) e sua Implementação: Percepção dos Professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba-SC	2020	Marcio Giusti Trevisol	Trabalho Completo em Anais de Eventos
Contrarreforma do Ensino Médio e a Rede de Ensino Estadual do Rio de Janeiro	2020	Jessyca Pacheco Pozzi	Trabalho Completo em Anais de Eventos
A Reforma do Ensino Médio Pela lei nº 13.415/2017 no Pará: A Gestão e o Tempo Integral em Questão	2020	Alice Raquel Maia Negrão; Maria do Socorro da Silva; Dinair Leal da Hora	Resumo Expandido
Aspectos Curriculares na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Em uma Escola Gaúcha	2020	Fernanda de Fraga Inácio	Resumo
O Programa de Fomento às Escolas de ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local.	2021	Camila Raquel Benevenuto de Andrade Orientadora: Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte	Tese de Doutorado
A Reforma do Ensino Médio e a Formação da Classe Trabalhadora no Rio de Janeiro	2021	Natália Silva Pereira	Artigo
A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Pará	2021	Alice Raquel Maia Negrão; Dinair Leal da Hora	Artigo
Entre Dilemas, Sonhos, Projetos e Vida: O Novo Ensino Médio e o Itinerário	2021	Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro; Vanessa Pereira Arruda;	Artigo

de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal		Joelma Bomfim	
Formação Continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: Desafios em Tempo de Pandemia de Covid-19	2021	Daniel Louzada-Silva; Ana Cristina Almeida; Érika Botelho Guimarães; Richard James Lopes de Abreu	Artigo
O Ensino Médio em Tempo Integral em Pau dos Ferros/RN no Contexto da Lei 13.415/2017	2021	Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato; Cícero Nilton Moreira da Silva	Artigo
O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo	2021	Ana Paula Félix de Carvalho Silva; Eliza Bertolozzi Ferreira; Kefren Calegari dos Santos	Artigo
Percepções dos Estudantes Sobre as Escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Norte: O que se Deve Reformar?	2021	Crislaine Cassiano Drago; Dante Henrique Moura	Artigo
Perspectivas do Campo de Políticas Públicas Para a Análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal	2021	Éric Carneiro dos Santos; Thiago Noronha Gardin	Artigo
Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba	2021	Fernanda de Paula Gomides; Luiz de Souza Júnior	Artigo
Reforma do Ensino Médio e a Educação em Tempo Integral no Amapá	2021	Maria de Barros da Trindade Padua;	Artigo

		André Rodrigues Guimarães	
Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal	2021	Jamerson Antônio de Almeida da Silva	Artigo
Acompanhamento da Implementação do Novo ensino Médio em Cinco Unidades Escolares-Piloto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	2021	George Amilton Melo Simões; Juliane Amorim Oliveira	Relato de Experiência
Histórico e Processo de Construção do Novo Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal	2021	Marcio Mello Nobrega Soares George Amilton Melo Simões	Relato de Experiência
Desafios do Novo Ensino Médio: Percepção De Docentes de Um Projeto-Piloto Em Uma Escola de Santa Catarina	2021	Pedro Paulo Baruffi	Capítulo de E-book
O Novo Ensino Médio e a Política do Tempo Integral no Estado do Pará	2021	Elaine do Socorro Lima da Silva; Rosa do Socorro Gomes Vale; Francineide da Costa Souza	Trabalho Completo em Anais de Eventos
Proposta Curricular Para Um Novo Ensino Médio na Bahia: Tramas Agenciadas	2021	Flávio Figueiredo Santos Daniele Farias Freire Raic	Trabalho Completo em Anais de Eventos

* Trabalhos cuja visualização completa não estava aberta ao público nos repositórios nos quais foram depositados até a data de fechamento do presente levantamento (26/03/2022).

ARTIGO III – A Implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo: da Exposição de Motivos nº 84/2016 ao tripé Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec

RESUMO

O artigo tem por objetivo investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na rede pública do estado de São Paulo tendo no horizonte a seguinte problemática: como a Exposição de Motivos (EM), nº 84/2016, que acompanhou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017? Trata-se de um estudo qualitativo de base materialista histórico-dialética, que utiliza a pesquisa bibliográfica e a análise documental como técnicas de coleta de dados. A pesquisa bibliográfica revelou que a literatura e a produção acadêmica entendem que a Reforma do Ensino Médio em São Paulo se apoia em um tripé composto pelo Currículo Paulista e pelos programas Inova Educação e Novotec. Dialogando com esse resultado, a análise documental revela que os elementos contidos na EM se transportaram com fluidez para as ações e os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017, o que demonstra um alinhamento entre a visão de educação gestada pelo PSDB há mais de 27 anos na rede pública paulista àquela presente na reforma.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017. Política Educacional. Educação Básica. Sistema de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Assim como os demais sistemas de ensino no Brasil, a rede pública de ensino do estado de São Paulo, nos últimos anos, tem passado por mudanças com vistas à implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. A bibliografia de matriz materialista histórico-dialética compreende a reforma como a continuidade das políticas neoliberais para a educação que têm lugar no Brasil nas últimas décadas. Essa política representou um novo avanço dos interesses do capital no Ensino Médio, em um contexto em que cada vez mais se promove a mercantilização da educação (QUADROS e KRAWCZYK, 2021), sendo intimamente ligada ao golpe de Estado que em 2016 impediu o governo da presidenta eleita Dilma Rousseff e levou um grupo de ultraliberais e conservadores liderados por Michel Temer ao poder (SAVIANI, 2018). Entretanto, a nova lei é um retrocesso no que diz respeito à promoção da igualdade no acesso ao Ensino Médio e até mesmo ao Ensino Superior, uma vez que acirra uma formação desigual que alija os filhos da classe trabalhadora (CUNHA, 2017). Nas palavras desse autor, ela retorna à “antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379)³⁵.

Entre as suas principais mudanças trazidas pela política está a alteração da organização curricular e a carga horária do Ensino Médio no país, de modo a dividi-la em dois grandes blocos. Em suma, dispõe-se que 60% das horas totais nessa etapa de formação serão destinadas ao cumprimento das competências e habilidades concernentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo válido para todo o território nacional. Os 40% restantes, por seu turno, compõem a parte diversificada do currículo, estabelecido nos termos da lei da seguinte forma:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, s.p.).

³⁵ Sobre essa discussão, ver o Artigo I.

Os argumentos que sustentam o novo ordenamento curricular do Ensino Médio a partir dessa política educacional estão expressos desde o primeiro momento através da Exposição de Motivos (EM) nº 84/2016 (BRASIL, 2016), parte integrante da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, primeiro dispositivo legal que tornou pública a reforma. Mediante esse cenário, o presente artigo tem por objetivo investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo tendo no horizonte a seguinte problemática: Como a EM nº 84/2016 se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017?

O desenvolvimento de nosso texto seguiu a seguinte forma: primeiramente, detalhamos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, a saber, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Em seguida, expomos os resultados da pesquisa bibliográfica de modo a buscar diálogos com a literatura, complementando-os a partir de outras áreas da produção acadêmica. Sem pretensão de esgotar a discussão, as conclusões desta etapa de investigação nos encaminham, por terceiro, ao debate e às reflexões em torno dos dados colhidos através da análise documental.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa amparada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Como técnicas de obtenção de dados, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A pesquisa bibliográfica à qual nos propomos toma como premissa a concepção de que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, mas sim uma construção coletiva advinda de um esforço continuado em que cada investigação, à sua maneira, preenche lacunas e brechas existentes no arcabouço teórico já construído e, ao mesmo tempo, propicia a emergência de novos questionamentos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Nossas buscas foram realizadas em oito plataformas digitais que reúnem trabalhos acadêmicos em dois períodos distintos: entre 28 de janeiro e 01 de fevereiro de 2022 e entre 18 e 19 de julho de 2022. As palavras-chave utilizadas foram “Lei 13.415/2017” e “São Paulo”, e as plataformas averiguadas as seguintes:

- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Portal de periódicos CAPES;
- *Google Acadêmico*;
- Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP);
- Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);
- Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A escolha dessas plataformas se justifica pela facilidade de acesso por parte dos pesquisadores (via *internet*), e pela profusão de trabalhos reunidos. As buscas Catálogo CAPES, Portal de Periódicos e *Google Acadêmico* nos permitiram vislumbrar uma perspectiva abrangente, congregando trabalhos de diversos estados e instituições de Ensino Superior. A investigação conduzida nos repositórios e biblioteca digital, por outro lado, levou em conta o fato de serem instituições localizadas no estado de São Paulo e reconhecidos centros de referência em pesquisa educacional, mediante as produções de seus respectivos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Aos resultados obtidos a partir desse procedimento, soma-se a bibliografia por nós tomada como referencial teórico quando da elaboração do problema de pesquisa, com autores como Krawczyk e Zan (2021, 2022), Sanfelice (2010), Ramos (2016), Jacomini et al. (2022, 2022a), entre outros.

Para fins de aprofundamento, faz-se profícua também a menção a produções advindas de eventos acadêmicos ocorridos entre os anos de 2021 e 2022, o que demonstra a pertinência da investigação ora proposta e o interesse de redes de pesquisa em torno dessa temática.

Sem a pretensão de realizar um estado da arte sobre a literatura acadêmica, o esforço empregado nessa etapa se explica pelo intuito de compreendermos o campo de pesquisa no qual se insere nosso objeto, não só para vislumbrá-lo com maior profundidade, mas também para buscar interlocuções e mapear diálogos possíveis com os trabalhos já concluídos.

A análise documental, por sua vez, conforme Lüdke e André (1986) e Evangelista e Shiroma (2019), permite a coleta de dados quantitativos em toda sorte de documentos escritos, como leis, resoluções, pareceres, regulamentos, dentre outros. Para o que aqui nos propomos, tendo em vista as problemáticas suscitadas em nossa introdução, foram selecionados e analisados integralmente documentos nacionais e estaduais, a saber:

- Exposição de Motivos nº 84/2016 (BRASIL, 2016):
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017):
- Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021);
- Censo da Educação Básica (2020) (BRASIL, 2021a)
- Indicação Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 133/2015 (SÃO PAULO, 2015);
- Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 (SÃO PAULO, 2016);
- Indicação CEE nº 170/2018 (SÃO PAULO, 2018);
- Indicação CEE nº 180/2019 (SÃO PAULO, 2019);
- Plano Estratégico 2019 - 2022 (SÃO PAULO, 2019a);
- Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020);
- Educa SP: Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020a)
- Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021);
- Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a);
- Formação - Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021b).

Os principais dados referentes ao levantamento bibliográfico e à análise documental serão referenciados no decorrer do texto para a devida discussão. Na próxima seção, damos início ao desenvolvimento de nosso artigo.

3 BUSCANDO DIÁLOGOS COM A LITERATURA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: O TRIPÉ DA LEI Nº 13.415/2017 EM SÃO PAULO³⁶

Tão logo publicizada, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) deu novo fôlego aos estudos sobre o Ensino Médio Brasil, com uma profusão de teses, dissertações, artigos, dossiês e eventos voltados para a compreensão de suas linhas de força e tendências. Em um aspecto geral, pode-se se dizer que a literatura se encontra consolidada no que diz respeito à compreensão dos aspectos mais abrangentes dessa política educacional. Não obstante, dadas as condições ainda iniciais de implementação da reforma nas redes estaduais, e os desafios envolvidos na investigação dessa conjuntura em específico, pode-se verificar uma menor quantidade de trabalhos sobre a reforma, o que nos abre possibilidades de investigação substanciais.

No intento de evitar desvios de finalidade, a pesquisa bibliográfica realizada nas plataformas mencionadas na seção anterior buscou contemplar apenas os trabalhos que envolvessem explicitamente a Reforma do Ensino Médio e suas relações com a rede pública do estado de São Paulo. As buscas revelaram seis trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e quatro artigos científicos, todos publicizados entre 2019 e 2021³⁷.

O primeiro trabalho sobre o qual nos ateremos é a dissertação de Castilho (2021), na qual a autora analisa de que forma a influência conservadora e empresarial reforça a categoria da dualidade estrutural do Ensino Médio no âmbito da rede estadual paulista por ocasião das primeiras ações de concretização da Lei nº 13.415/2017.

Mediante amplo aporte documental a autora sustenta que esse processo foi marcado pela adesão ao modelo mercadológico típico do neoliberalismo e do regime de acumulação flexível, citando três ações principais empreendidas pelo governo do Estado: a elaboração do Currículo Paulista e a criação dos programas Inova Educação e Novotec (CASTILHO, 2021).

A atual versão do Currículo Paulista foi lançada em 2020 com a promessa de entrar em vigor para a 1ª série do Ensino Médio logo em 2021. Trata-se, antes de mais nada, da efetivação da BNCC e da reorganização da carga horária em âmbito estadual.

³⁶ Para maior aprofundamento sobre resultados de levantamento bibliográfico abordando um maior número de Unidades Federativas, ver Artigo II.

³⁷ Para chegar a esse total, foram desconsiderados os trabalhos que envolviam pesquisas realizadas em São Paulo, mas que não abordavam as relações entre a Reforma do Ensino Médio e a rede estadual.

Já o Inova Educação, por seu turno, é um programa de 2019 que prevê a reformulação curricular e ampliação da carga horária do Ensino Fundamental e Médio, sendo idealizado e realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Por fim, o Novotec é um programa de oferta de cursos técnicos criado pelo governo paulista no primeiro semestre de 2019. Em 2020, o Novotec tornou-se oficialmente o quinto itinerário formativo da Reforma do Ensino Médio no estado (CASTILHO, 2021).

No que se refere ao Currículo Paulista, Santos Júnior e Neira (2020) buscam analisar a versão preliminar do documento enviada para consulta pública em março de 2020 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), poucos dias antes do início das medidas oficiais de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 no estado. Segundo estes autores, o novo currículo é justificado através de dados que comprovam uma estagnação dos principais indicadores do Ensino Médio paulista, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a porcentagem de evasão, em torno dos 22% (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2020). Sobre isso, vale destacar, que os autores argumentam que as primeiras páginas do documento se assemelham a uma confissão de culpa por parte do governo estadual, comandado por um mesmo grupo político há quase três décadas.

Adiante, descortinando item a item da proposta, os autores constataram que as mudanças curriculares estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a reforma do Ensino Médio. Esta última é vista explicitamente na proposição dos itinerários formativos e na divisão da carga horária, que é adaptada a partir do texto legal da Lei 13.415/2017. Por fim, os autores concluem que as mudanças foram pouco discutidas, com objetivos pouco expressivos (melhorar os índices do estado no IDEB, por exemplo). Além disso, se organizam de forma que promoverão uma formação precoce aos jovens que, desestimulados no Ensino Médio, não almejam seguir seus estudos no Ensino Superior (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2020).

Ainda sobre o Currículo Paulista, nossa pesquisa bibliográfica nos levou ao artigo de Silva e Martins (2020), que apresenta resultados de pesquisa de campo realizada com docentes em três escolas da rede pública estadual em Pilar do Sul, interior de São Paulo (SILVA; MARTINS, 2020, p. 3). O artigo dedica sua terceira seção à exposição dos resultados da aplicação de questionários nas escolas e apontam que a reforma é de conhecimento parcial por parte dos professores, que sabem dela superficialmente e por influência da intensa campanha de *marketing* promovida pelo governo federal e veiculada na grande mídia. Além disso, os docentes enxergam um caráter autoritário no processo de formulação da política educacional, tanto no plano nacional quanto no plano estadual. Evidenciando que seus proponentes pouco se

importam com a participação daqueles que, invariavelmente, estão envolvidos nos processos da Reforma do Ensino Médio e por ela serão afetados (SILVA; MARTINS, 2020).

Por fim, nessa seara de debates sobre currículo, faz-se necessária a menção ao texto de Gomides e Júnior (2021), que através de um estudo comparativo entre o estado de São Paulo e o estado da Paraíba, defendem que a proposta curricular deste último apresenta um enfoque mais plural e diversificado na área de Ciências Humanas do que sua equivalente paulista. Ademais, os autores afirmam que “mesmo tendo como base uma reforma imposta de cima para baixo, o estado paraibano, pelas ações e debates, está caminhando [...] para um viés mais consonante com os ideais de uma educação voltada para a formação de jovens ativos socialmente” (GOMIDES; JÚNIOR, 2021, p. 14).

Sem deixar de lado as questões envolvendo o Currículo Paulista, os dois últimos trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica e sobre os quais faremos menção dão enfoque especial ao Novotec e, subsidiariamente, ao Inova Educação.

Em sua dissertação de mestrado, Lima (2021), analisa o processo de implementação do Novotec em uma Escola Técnica Estadual (Etec) a partir da percepção de alunos e coordenadores. As Etecs são escolas vinculadas ao Centro Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, e que ofertam ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Como seus resultados, o pesquisador aponta que não houve espaço para uma participação ampla dos pesquisados no processo decisório a respeito da implementação do Novotec em dois cursos da instituição, mas que, ainda assim, os docentes conseguem encontrar espaço de ação para manterem uma visão crítica frente à imposição de tais mudanças (LIMA, 2021).

Por último, mas não menos importante, são guardadas as devidas citações ao trabalho de Evaldo Piolli e Mauro Sala, intitulado *O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista*, publicado na revista *Crítica Educativa* (PIOLLI; SALA, 2019). Desenvolvendo ampla pesquisa documental, os autores perscrutam desde os argumentos engendrados pelo governo estadual para sustentar o Novotec e passando por uma análise detalhada do programa e suas diretrizes. Segundo os autores, o Novotec serviu de projeto-piloto para preparar a rede paulista para a concretização da Lei nº 13.415/2017, até ser definitivamente integrado como o quinto itinerário formativo. Em síntese, os autores chegam à conclusão de que as recentes alterações promovidas no sentido de concretizar a Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo acabam por criar

uma rede cada vez mais estratificada, buscando adaptar a educação da juventude trabalhadora para um mercado de trabalho também cada vez mais estratificado, buscando fazer da adaptabilidade seu fundamento. O que se coloca é a formação

desigual das habilidades necessárias para o processo de trabalho cada vez mais precário e a inculcação de uma estrutura de valores para tentar fazer da precariedade um simples desafio (PIOLLI; SALA, 2019, p. 195-196).

Vislumbrando ampliar e enriquecer o horizonte aberto a partir da literatura pesquisada e anteriormente referida com o auxílio de outras áreas da produção acadêmica de modo geral, consideramos profícua a menção a alguns eventos que evidenciam a pertinência dos estudos envolvendo a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo, com o destaque inicial para o Ciclo de Debates Política Educacional do Estado de São Paulo. Ocorrido entre maio e agosto de 2021 por intermédio da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, através de seu Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, sob coordenação da professora Dr^a Márcia Jacomini, o evento foi realizado em parceria com coletivo Quinze de Outubro, que reúne educadoras e educadores com intento de formação social e política³⁸. Entre suas abordagens, o evento divulgou resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), contemplando aspectos gerais da rede paulista, reflexões acerca de um passado recente de gestões de cunho neoliberal e com referências aos impactos da Reforma do Ensino Médio para um sistema de ensino em franco processo de precarização.

Outro evento digno de nota é o I Seminário Nacional EMPesquisa, realizado entre junho e julho de 2021, na Faculdade de Educação da UNICAMP e que reuniu alguns dos mais proeminentes pesquisadores de políticas educacionais, como Nora Krawczyk, Gaudêncio Frigotto e Roberto Leher. O seminário contou com quatro Grupos de Trabalho (GTs), dedicados ao tema da Reforma do Ensino Médio, divididos nas temáticas “Estado, neoliberalismo e Ensino Médio”, “Reformas curriculares e BNCC”, “Juventudes, cotidiano escolar e resistências” e “Condições de trabalho na educação”. Nessa seara, um total de seis resumos expandidos publicados nos anais do evento tiveram enfoque direcionado para a rede pública paulista, abordando aspectos gerais da implementação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC mediante o Currículo Paulista, além dos programas Novotec e Inova Educação. Tais informações vão ao encontro dos temas abordados nos trabalhos obtidos mediante nossa pesquisa bibliográfica, o que contribui para a compreensão das linhas mestras dos debates sobre nosso objeto de estudo.

A Rede EMPesquisa, organizadora do I Seminário, também foi responsável pela publicação do livro *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: A continuidade do projeto*

³⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/quinzeoutubro/>. Acesso em 30 jul. 2021.

neoliberal, um dos primeiros dedicados ao entendimento dessa política pública em âmbito estadual (KRAWCZYK; ZAN, 2022). Em um dos artigos que compõe a obra, Freitas et al. (2022) defendem a tese de que a rede regular de ensino paulista já estava passando por mudanças de mesmo teor antes mesmo da Lei nº 13.415/2017 entrar em vigor. No texto há menções consistentes sobre o Currículo Paulista e os programas Inova Educação e Novotec, salientadas inclusive as contradições e os questionamentos que essas medidas trouxeram ao esbarrarem na realidade concreta das instituições escolares (FREITAS *et al.* 2022). Em outro capítulo, Porelli e Cintra (2022) dissertam sobre os impactos que a Reforma do Ensino Médio tem trazido para o Centro Paula Souza, protagonista na oferta do ensino técnico e profissional no estado e que, contemporaneamente, passa a expandir suas ações para fora da própria rede das Etecs.

À luz das informações mencionadas e reconhecendo os limites dessa breve exposição, acreditamos ter cumprido o objetivo de buscar diálogos com a literatura e a produção acadêmica já consolidadas sobre a Reforma do Ensino Médio e suas relações com a rede pública do estado de São Paulo. Conclui-se dessa etapa da pesquisa, que a implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede pública paulista de ensino se dá através do tripé Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec. Tais medidas, apenas pinceladas para fins introdutórios na presente seção, serão agora aprofundadas e correlacionadas aos resultados da pesquisa documental, com especial atenção à nossa problemática.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: DA EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 84/2016 AO TRIPÉ CURRÍCULO PAULISTA, INOVA EDUCAÇÃO E NOVOTEC

Conforme dados do Censo da Educação Básica 2020, a rede pública do estado de São Paulo conta com 3.632.884 matrículas, sendo pouco mais de 1,3 milhão no Ensino Médio (BRASIL, 2021a). Ainda segundo a mesma fonte, o número de matrículas em 2020 apresentou uma queda expressiva de 18,7% no total de registros em relação ao ano de 2016. Ainda assim, trata-se da maior rede de ensino público do Brasil, com mais de 5.100 instituições escolares e aproximadamente 190 mil professores³⁹.

Compreendendo o tamanho e a relevância da rede e os desafios que ela suscita, na presente seção refletimos sobre os dados obtidos a partir da análise dos documentos mencionados em nossa metodologia. A investigação envolveu documentos nacionais e estaduais e os resultados se articulam com as questões levantadas pela pesquisa bibliográfica, sobre a qual discorreremos na seção anterior, e com o referencial teórico tomado como base para a compreensão do debate concernente à rede pública do estado de São Paulo.

4.1 As linhas de força da gestão psdbista na SEDUC-SP

A estrutura organizacional que dita o atual funcionamento da rede pública do estado de São Paulo tem suas origens no ano de 1995, por ocasião de mudanças na administração pública que ocorreram tanto em âmbito externo quanto interno. Por mudanças externas, temos a Reforma do Aparelho do Estado, idealizada pelo ministro Bresser-Pereira logo no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no executivo federal. Já as mudanças internas referem-se a ampla reformulação do ensino público paulista empreendida pela SEDUC-SP sob o governo de Mário Covas e gestão da secretária Rose Neubauer. Ante o exposto, questiona-se: Quais as intersecções e as aproximações entre essas reformas?

FHC e Covas eram membros de um mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Com o primeiro, o PSDB alçou pela primeira vez ao posto mais alto da nação, a presidência da república, e, com o segundo, o governo do Estado mais rico e industrializado do país, ambos em 1994. A partir de então, tem-se início um longo período

³⁹ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/uf/35-sao-paulo/censo-escolar>. Acesso em 14 ago. 2022.

de hegemonia do PSDB no governo paulista, em termos concretos pouco ameaçado nas seis eleições seguintes⁴⁰.

Não obstante as coligações com outros partidos da cena política, pode-se afirmar que os pressupostos ideológicos orientadores da gestão educacional representada pelo grupo psdbista mantiveram-se coesos durante todo o período de governo do partido no estado, denotando uma clara tendência de continuidade e coesão entre os agentes que ocuparam os postos mais altos da burocracia paulista. Segundo o professor José Luís Sanfelice, tais pressupostos estão delineados nas bases de sustentação de políticas educacionais enviesadas sob o jugo neoliberal e através da adoção de medidas a partir da ingerência de organismos multilaterais. Assim como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sempre de maneira circunscrita em torno da concepção burguesa de Estado (SANFELICE, 2010).

Nesse contexto, as ações da SEDUC-SP, de maneira análoga à Reforma do Estado de 1995, visaram implementar um modelo gerencialista de administração pública, tendo como norte os ideais da Nova Gestão Pública (NGP) (RAMOS, 2016). Grosso modo, a NGP representa a incorporação de elementos tidos como modelo da gestão no setor privado pelo setor público. A racionalidade econômica, bem como o foco na perspectiva gerencialista e na obtenção de resultados típicos da NGP apontam para o ajuste fiscal e o enxugamento do Estado:

O eixo de mudança no padrão de gestão, consolidado pela reforma educacional iniciada no Estado de São Paulo a partir de 1995, apresenta uma clara e fortemente a presença do princípio da racionalização organizacional e dos gastos com o setor, segundo o modelo gerencialista assumido [...]. As ações, nesse caso, agiram basicamente em três aspectos principais: a) no enxugamento da estrutura organizacional da Secretaria e da rede de ensino, com a implantação de um modelo de descentralização do âmbito operacional, b) na redefinição de um novo modelo de controle de gestão, pela prática da tutela da descentralização, c) na redefinição das relações entre os poderes públicos, entre o poder público e a sociedade, entre a Secretaria e as escolas e entre a sociedade e a escola, na tentativa de configuração de um novo pacto social, em que o Estado assumisse claramente o papel de regulador e avaliador e a sociedade, papel operativo e fiscalizador (RAMOS, 2016, p. 553-554).

⁴⁰ Em 1998, Covas foi reeleito no segundo turno, com 55,37% dos votos válidos. Na eleição seguinte, em 2002, Geraldo Alckmin (PSDB) foi eleito em segundo turno com 58,64% dos votos. Em 2006, foi a vez de José Serra (PSDB), com uma expressiva vitória no primeiro turno (57,63% dos votos válidos). Em 2010, Alckmin retornou para uma nova vitória, ainda em primeiro turno, com pouco mais de 50% dos votos, e engatou sua reeleição, também em primeiro turno, em 2014, com 57,71% dos votos. Em 2018, o candidato psdbista foi João Dória Júnior (PSDB). Nessa eleição, a força do PSDB em São Paulo mostrou sinais de desgaste, e a vitória de Dória veio em segundo turno e por uma margem inferior a 4% dos votos válidos (51,75% contra 48,25% de seu adversário Márcio França). Em 2022, o candidato do PSDB Rodrigo Garcia disputou a eleição, obtendo o 3º e ficando de fora da disputa do segundo turno, que contou com Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT) e Tarcísio de Freitas (Republicanos), sendo este último o vencedor.

Foi mediante esse cenário que a gestão Covas-Neubauer consolidou as mudanças na SEDUC-SP, que de imediato provocaram substanciais consequências para toda a rede pública paulista, tais como: fechamento de 148 unidades escolares, acompanhada de um significativo processo de municipalização da etapa Fundamental, mudanças nos agrupamentos dos ciclos, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª Série⁴¹, ambos do Ensino Fundamental, e ostensiva aplicação de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cujos resultados passaram a ser recebidos com sinônimos da qualidade da educação paulista (JACOMINI *et al.*, 2022).

Outro aspecto digno de nota nas mudanças promovidas após 1995 foi a contradição entre a centralização decisória e a descentralização da gestão. Essa contradição se expressa a partir do caráter não-democrático (expressão das autoras) das políticas engendradas durante o período Covas-Neubauer (JACOMINI *et al.*, 2022a), em clara dissonância com os preceitos de gestão democrática da educação assegurados pela Constituição Federal de 1988. Trata-se, em suma, de reduzir o tamanho do Estado através da descentralização das atribuições e responsabilidades, que são repassadas para as escolas e a comunidade, ao passo em que se centraliza a tomada de decisões que impactam diretamente toda a rede. Nessa seara, os setores civis consultados e ouvidos por ocasião da formulação de políticas públicas pela SEDUC-SP são aqueles que representam os interesses privados e do capital (JACOMINI *et al.*, 2022a).

Expressando as linhas de força das características do modelo neoliberal, da NGP e da gestão não-democrática, as políticas educacionais desenvolvidas nas primeiras décadas do século XXI para a rede pública paulista são resumidas por Sanfelice (2010), nos seguintes termos:

- Ensino superior em ritmo de grande privatização;
- Ensino médio que torna paralela a formação geral e a qualificação e ou habilitação profissional (Resolução SE - 98 de 23/12/2008);
- ensino fundamental municipalizado, completando a meta do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município (Decreto 41.054 de 29 de julho de 1996);
- Aplicação de inúmeros programas focados e não de políticas de longa duração;
- Uso de parcerias com as empresas educativas ou não, repassando a elas volumosos recursos públicos;
- Implementação de ações para a formação inicial e ou continuada de docentes mais a distância do que presenciais;
- A contratação de docentes por concursos públicos tem sido mais um anúncio do que uma prática. Há milhares de docentes na Rede estadual em regime de trabalho precário. A política de concursos vem sendo substituída pela prática focada na seleção

⁴¹ Ressalta-se que à época das reformas hora em tela, mantinha-se a denominação “série”, sendo a etapa do Ensino Fundamental composta por 8 séries ao todo. A mudança para a atual denominação, 1º ao 9º ano, deu-se em definitivo no ano de 2010.

por *provinhas* de efeitos midiáticos ou estágios comprobatórios. O tucanato de posse do governo paulista não cumpre seus deveres constitucionais;

- A carreira do magistério paulista vilipendiada e sem uma política salarial minimamente condizente é, em última instância, escrachada pelo próprio governo junto à opinião pública. Os docentes são cobrados por duvidosos critérios de produtividade, ficam lançados à própria sorte da competitividade entre pares e os *vencedores* são premiados com bônus, quantias em dinheiro, sem que haja alterações salariais para a categoria; [...] (SANFELICE, 2010, p. 157).

Ramos (2016), em sentido complementar, afirma:

Todas essas ações, como se nota, buscaram imprimir no Estado a alteração de sua gestão educacional para um modelo descentralizado, tendo por fundamento o princípio da racionalização de gastos e procedimentos [...]. Com isso, foi apresentada claramente a tentativa oficial de construção de uma política de qualidade de ensino pautada sob bases gerencialistas e racionais de funcionamento e de gastos com o setor, tendo como estratégias centrais: a alteração da organização pedagógica e curricular do ensino, que tinha como princípio a estrutura educacional enxuta posta pelas políticas educacionais apresentadas [...] (RAMOS, 2016, p. 559).

No entanto, apesar de todos os aspectos mencionados sobre a gestão psdbista à frente do governo paulista, cabe-nos pontuar que as contradições próprias das ações autoritárias e não democráticas das autoridades paulistas suscitaram diversos movimentos de luta e resistência por parte de alunos e professores durante os últimos anos. Para além das paralisações e greves, que foram e são articulados com frequência tendo à frente o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a rede estadual paulista foi palco de um dos maiores movimentos de ocupação de escolas por estudantes secundaristas da recente história brasileira, ocorrido em 2015. O movimento, que veio somar-se à greve do professorado, se opunha à reestruturação educacional proposta pelo secretário de educação Herman Voorwald sob o governo de Geraldo Alckmin.

Se concretizados, os planos de Voorwald e Alckmin levariam ao fechamento de 94 unidades escolares paulistas, além de apontarem para o aumento da municipalização e para a redução do corpo docente em toda a rede de ensino. Ademais, estavam previstos cortes no orçamento e a ampliação das parcerias público-privadas, estimulando assim a entrada do capital empresarial na educação estadual (FREITAS *et al.*, 2022). Mesmo enfrentando incursões policiais e difamação por parte da grande mídia, o movimento ganhou repercussão nacional e chegou a contar com mais de 200 escolas ocupadas por um período de quase 60 dias. Pressionado, Alckmin suspendeu a proposta, prometendo retomá-la somente após estabelecidos diálogos entre o governo e a comunidade escolar. O recuo do chefe do executivo levou ao pedido de demissão de Voorwald, em dezembro daquele ano e na prática, ao fim das discussões sobre o tema.

Tendo como base o entendimento das questões supramencionadas, e compreendendo sua complexidade, cabe-nos indagar de que forma a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, inseriu-se no cenário da gestão educacional psdbista e em que medida ela provocou mudanças na rede pública do estado de São Paulo.

4.2 A Reforma do Ensino Médio chega a São Paulo: contexto estadual e funcionamento

A rede pública do estado de São Paulo passava por suas próprias reformulações quando da edição da MP nº 746, em setembro de 2016. Conforme mencionado na introdução deste artigo, duas das principais disposições da MP (posteriormente Lei nº 13.415/2017), se referem a mudanças na carga horária e à reorganização curricular. Com relação à primeira, define-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Já no que se refere a segunda, temos a proposta da diversificação curricular na forma dos itinerários formativos.

No estado de São Paulo, o fomento às escolas em tempo integral se dá por meio do Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012 durante a gestão Alckmin-Voorwald (JACOMINI *et al.*, 2022a). O PEI, no entanto, é parte de uma política mais abrangente, o Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP). Conforme Jacomini *et al.* (2022, 2022a), o PECSP expressou com muita clareza os princípios da NGP e da visão gerencialista da gestão da SEDUC-SP balizadas pelas reformas no ano de 1995. O programa contou com o apoio e participação da Associação Parceiros da Educação (APE), ligada a instituições de grupos empresariais industriais e financeiros, e da Falconi, empresa de consultoria em gestão. Ramos (2016) classifica o PECSP como um novo estímulo ao setor privado e suas parcerias com o governo do estado nas questões educacionais. Outro ponto digno de nota é que o programa instituiu o Método de Melhoria de Resultados (MMR), procedimento típico da gestão empresarial focada em resultados.

Com relação à proposta de diversificação curricular, os documentos levantados em nosso estudo revelam que já em 2015 o Conselho Estadual de Educação, órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo do sistema de ensino paulista, apontava para essa necessidade através da Indicação nº 133/2015, que instituiu diretrizes para a elaboração do novo Plano Estadual de Educação (PEE). Até então, o currículo vigente em São Paulo havia sido implementado em 2008 como parte do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) e durante a gestão de José Serra (governador) e Maria Helena Guimarães de Castro (secretária de educação). Focado na melhoria a curto prazo dos resultados do SARESP, o SPFE trouxe um

currículo único e enrijecido por meio do qual o trabalho docente podia ser controlado. No mesmo ano, também foi iniciado o Programa de Qualidade da Escola (PQE), que estabeleceu uma bonificação por mérito para gestores e docentes com base no desempenho no SARESP e nas baixas taxas de repetência. Por consequência, o que se verificou foi o arrefecimento da responsabilização dos profissionais da educação pelo seguimento do currículo e pela obtenção de resultados ao passo em que se estimula a competição por meio de recompensas financeiras (RAMOS, 2016).

Em julho de 2016, pouco menos de dois meses antes da apresentação da MP nº 746 pelo Executivo federal, o estado de São Paulo passa a contar com um novo PEE por meio da Lei nº 16.278, na qual estão estabelecidas as principais metas e estratégias que devem guiar a gestão da educação paulista pelos 10 anos subsequentes. A análise do plano revela que este plano contempla a ampliação da carga horária, o estímulo ao ensino integral à diversificação e flexibilização curricular (SÃO PAULO, 2016). Constata-se, portanto, que quando da chegada da reforma, o estado de São Paulo acabara de definir suas diretrizes educacionais pela próxima década e também já apresentava propostas internas que contemplavam as principais determinações da nova política.

Não obstante, a envergadura da Lei nº 13.415/2017 provocou movimentos no sentido da readequação de alguns aspectos do Ensino Médio ofertado pela rede pública paulista, ainda que tais sejam apenas verificados em documentos oficiais após o ano de 2018.

Em um primeiro momento, os esforços da burocracia estadual se concentraram no processo de construção de um novo currículo alinhado à BNCC. Conforme dados oficiais disponibilizados pela SEDUC-SP através do material digital “Formação - Novo Ensino Médio”, utilizado em reuniões com gestores das escolas da rede em meados de 2021, cerca de 160 mil professores e estudantes participaram dos seminários para levantamento de insumos para a construção de um novo currículo para o Ensino Médio paulista no ano de 2019 (SÃO PAULO, 2021b). O resultado foi chamado de “V0” do documento curricular, que foi enviado para consulta pública em março do ano seguinte.

Entretanto, conforme mencionado na seção 3 do presente texto, o processo de consulta pública ocorreu durante os primeiros meses da crise sanitária provocada pela Pandemia de COVID-19. Temendo pelo rápido aumento do número de casos e mortes pela doença, os estados brasileiros adotaram medidas de distanciamento social para barrar a disseminação do coronavírus. Nesse contexto, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam suas atividades presenciais (FILHO, 2022), adotando modelos de ensino remoto de maneira improvisada e

muitas vezes ineficiente. Dada a instauração da crise provocada pela Pandemia, pode-se compreender que os debates sobre o documento curricular deixaram de ser uma prioridade.

Em agosto de 2020, o governador João Dória Júnior anunciou o novo Currículo Paulista para a etapa do Ensino Médio, cuja vigência dar-se-ia a partir do ano de 2021 para os alunos da 1ª série. Sendo assim, o estado de São Paulo se tornou o primeiro a oficializar uma proposta curricular totalmente alinhada aos ditames da Lei nº 13.415/2017, antecipando-se em um ano ao cronograma nacional estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2021).

Concomitantemente ao processo de elaboração do novo currículo, a SEDUC-SP lançou o Programa Inova Educação, anunciado em 2019 para o ano letivo de 2020. O Inova foi elaborado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e divulgado como uma iniciativa de modernização do Ensino Fundamental e Médio em toda a rede pública. Segundo Castilho (2021) o programa se configura como uma espécie de laboratório neoliberal para a educação em São Paulo. Introduzindo três novos componentes curriculares alinhados à BNCC, Tecnologias, Eletivas e Projeto de Vida, sendo o Currículo Paulista o amálgama responsável pela articulação entre eles. Além disso, o Inova promove uma pequena alteração na carga horária, reduzindo o tempo de aula dos 50 minutos habituais para 45 minutos e aumentando o total de aulas diárias de 6 para 7.

Para participar da atribuição de aulas do Inova no ano de 2020, os docentes da rede pública do estado de São Paulo deveriam concluir um curso de formação disponibilizado online através da plataforma da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Em termos práticos, pode-se afirmar que o certificado de conclusão do curso de formação passou a ser documento obrigatório para todos os professores da rede, uma vez que as aulas do Inova seriam essenciais para os profissionais completarem suas jornadas de trabalho.

Conforme dados da pesquisa de Castilho (2021), o Inova Educação exprime as linhas de força da gestão e visão da educação paulista no período pós-1995, já que as bases gerencialistas e neoliberais estão delineadas em todos os aspectos do programa. A pesquisadora sustenta, ainda, o alinhamento da política estadual à legislação nacional expressa após a Reforma do Ensino Médio e a homologação da BNCC.

Em sentido convergente, Krawczyk e Zan (2021) afirmam que o Inova incorpora o discurso das competências e habilidades, incluindo aquelas de cunho socioemocional que são necessárias para a adaptação da juventude ao mercado de trabalho. Essa constatação vai ao encontro da leitura realizada por Kuenzer (2009, 2017), que sustenta a tese de que a visão neoliberal de educação, nos discursos oficiais se confundida com a ideia de uma educação

moderna e condizente com as demandas do século XXI e pautada prioritariamente na formação de mão-de-obra barata e mínima qualificação para a conformação do trabalhador aos ditames do novo regime de acumulação flexível do capital típico do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas do sistema capitalista, denominado Toyotismo.

Ao refletir sobre o Toyotismo, Antunes (2015) menciona algumas de suas características: a incorporação da automação e da tecnologia de ponta, a desregulamentação e a flexibilização de direitos e garantias trabalhistas, ampliação da terceirização e precarização do trabalho, dentre outras. Nesse cenário, a produção passou a exigir um novo tipo de trabalhador, que não é mais um repetidor mecânico de tarefas, mas alguém que seja ao mínimo capaz de solucionar pequenos problemas que possam aparecer no dia a dia. Há também uma retórica empresarial que busca atingir o trabalhador a partir do zelo, tratando-o como “colaborador” (e reduzindo o uso da palavra funcionário), e como “parte da família”. Pede-se que o trabalhador vista a camisa da empresa quando, na verdade, o que está se estimulando é a sua produtividade e competitividade (ANTUNES, 2015). Nesse contexto, surge até mesmo a preocupação (mais propalada do que de fato considerada), com a saúde mental dos “colaboradores”, que devem ser capazes de lidar com emoções, com o trabalho em grupo e com as situações que porventura possam colocá-lo à prova emocionalmente. Depreende-se, portanto, que mais do que nunca, o sistema capitalista de produção está atento à formação da subjetividade dos trabalhadores, explicando-se assim, o acréscimo do trabalho em torno das habilidades e competências socioemocionais na formação escolar, visto como um imperativo do tempo presente.

Apesar de tudo o que já foi dito, o Inova Educação não encerra o conjunto das políticas do governo do estado de São Paulo no ano de 2019. Através da Resolução SE nº 2 de 2019, a SEDUC-SP instituiu o programa Novotec, cujo objetivo é a ampliação da oferta de vagas e cursos técnicos profissionalizantes para os alunos da rede estadual (FREITAS *et al.*, 2022). A política, no entanto, não se trata de uma tentativa de integração entre o técnico profissionalizante e o Ensino Médio regular, já que prevê a separação entre as matrículas, tornando os cursos apenas concomitantes. Conforme Freitas et al. (2022, p. 65), a justificativa do governo de São Paulo para o Novotec “seria a alta taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos registrada no estado. O que, segundo o discurso da secretaria, se explicaria pelo baixo acesso desses jovens a cursos profissionalizantes”.

O Novotec, no entanto, se apresenta como uma proposta bastante precária para a profissionalização dos jovens do Ensino Médio. Segundo Piolli e Sala (2019), o grosso da oferta

de vagas no programa se dá em cursos rápidos e na modalidade à distância. Como argumentam os autores:

O tipo de formação aligeirada que esse programa busca implementar responde a uma necessidade de uma força de trabalho para a execução de trabalhos simples e desqualificados. Num momento de alto desemprego, que entre a juventude ultrapassa os 27% e de uberização do trabalho (ou de rappinização para a juventude mais precária), o próprio sentido de “mercado de trabalho” mostra sua verdadeira face. Daí o governo já incluir no seu projeto a ideia de “preparar o jovem para gerar sua própria renda”, o que não tem, no quadro dessa proposta, nenhuma semelhança com o empreendedorismo ou com as *startups* de sucesso propagandeadas pela ideologia burguesa, mas com a flexibilização e estratégias de sobrevivência de um mercado de trabalho cada vez mais desregulamentado e desprofissionalizado, realidade essa de um setor cada vez maior da classe trabalhadora. A formação profissional a ser ofertada pelo Novotec irá se relacionar com essa vivência da precariedade (PIOLLI; SALA, 2019, p. 165).

Ante o exposto, ficam evidentes os reais interesses subjacentes à promoção dos programas Inova Educação e Novotec que ao passo em que mantém os pressupostos ideológicos típicos da gestão psdbista em São Paulo, alinham-se, ao lado do Currículo Paulista, à Reforma do Ensino Médio, sendo faces distintas, mas complementares, da mesma moeda.

Entre 2020 e 2021, a SEDUC-SP anunciou a incorporação de seus dois novos programas à reformulação curricular estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, de modo a configurar os itinerários formativos, parte diversificada do currículo disposta no Art. 4. Por um lado, o Inova contempla a parte das quatro grandes áreas do conhecimento (Humanas, Linguagens, Natureza e Matemática). Por outro, o Novotec faz as vezes do itinerário técnico-profissional. A eles, são ainda somados os blocos de aulas nominados de Aprofundamento Curricular, sendo 11 opções ao todo. Destarte, ao seu modo e com políticas “autorais”, o governo do estado de São Paulo construiu seu “Novo Ensino Médio”⁴².

Foi no ano letivo de 2021 que a Reforma do Ensino Médio se tornou realidade para a rede pública paulista, abrangendo todos os estudantes da 1ª série e em todas as unidades escolares. Em 2022 o processo prosseguiu, desta vez estendido também à 2ª série. Prevê-se, portanto, que o ciclo seja completado em 2023, com a chegada das mudanças à 3ª e última série do Ensino Médio, concluindo a etapa de implementação da lei um ano antes do prazo máximo estabelecido pelo MEC (BRASIL, 2021).

⁴² Mote utilizado pelo governo federal quando da divulgação da Lei nº 13.415/2017 e replicado pelo governo do estado de São Paulo em documentos e materiais digitais oficiais.

De acordo com o organograma elaborado pela SEDUC-SP como parte de documento intitulado Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021a), utilizado como informativo de fácil acesso e entendimento para os alunos da rede, tem-se a seguinte distribuição das aulas semanais:

Figura 1 - Organização da carga horária e itinerários formativos



Fonte: Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021)

Para poderem cursar os itinerários formativos, os estudantes devem cumprir uma etapa de manifestação de interesse, realizada através do *sítio* eletrônico da SEDUC-SP, a Secretaria Escolar Digital (SED). Mediante esse procedimento, é organizada a oferta dos blocos de aprofundamento e dos cursos do Novotec para o ano seguinte, direcionando inclusive a

atribuição de aula aos docentes. O passo a passo da manifestação de interesse pode ser melhor visualizado através do Guia do Estudante.

Primeiramente, o estudante deve entrar no *site* da SED e, em seguida, utilizar *login* e senha para acessar a plataforma (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 1).

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

ÍNDICE

COMO VAI FUNCIONAR A MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE?

A seguir, mostramos, passo a passo, como acessar o questionário que você deverá preencher, manifestando interesse nos aprofundamentos curriculares dos itinerários

PASSO 1 Entrar no site da Secretaria Escolar Digital - SED

<https://sed.educacao.sp.gov.br/>

Bem-vindo à Secretaria Escolar Digital

35

Fonte: Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021).

Em seguida, deve-se acessar o menu “Aluno” e “Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular”. Posteriormente, o estudante deve acessar o “Questionário Novo Ensino Médio” (Figura 3).

Figura 3 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 2).

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO

ÍNDICE

PASSO 2
Acesse a SED utilizando seu RA seguido das letras sp (sem espaço), no campo NOME DE USUÁRIO. Depois, no campo SENHA, insira a sua senha.

Nome de usuário
12345678sp

Senha
XXXXXXXXXX

ACESSAR

Não possui cadastro? Clique em primeiro acesso para criar seu acesso.

Ferramenta de Suporte? Acesse o portal de atendimento.

Caso seja o seu primeiro acesso, recomendamos inserir a data de nascimento sem as barras no campo "SENHA".

Nome de usuário
12345678sp

Senha
12032006

ACESSAR

Não possui cadastro? Clique em primeiro acesso para criar seu acesso.

Ferramenta de Suporte? Acesse o portal de atendimento.

Se mesmo assim não conseguir, clique em "Esqueci a Senha" e preencha os campos para receber a senha provisória no e-mail que você indicar.

Nome de usuário
12345678sp

Senha
XXXXXXXXXX

ACESSAR

Esqueci a Senha

PASSO 3
Clique no menu "Aluno", depois selecione o menu "Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular".

Acesso rápido

- Aluno
- Autoavaliação socioemocional
- Grêmio Estudantil
- Informações Sobre Mim
- Prova Online
- Questionário - Grupo de Risco
- Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular

PASSO 4
Clique em "Questionário Novo Ensino Médio".

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Escolar Digital

1000 - Questionários - Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular NEP

Acesso rápido

Questionários

ANA

Questionário Novo Ensino Médio

Provisório

Aluno

- Perfil de Classe
- Plano de Curso
- Cartão de Trabalho
- Perfil de Trabalho
- Perfil Escolar
- Perfil Profissional
- Perfil de Trabalho
- Perfil de Trabalho
- Perfil de Trabalho
- Qualificação

37


Fonte: Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021).

Uma vez na área do questionário, deve-se escolher até 6 opções de aprofundamento, em ordem de preferência e também mencionar se há ou não interesse nos cursos do Novotec. Por fim, o procedimento é finalizado com um aviso em tela (Figura 4).

Figura 4 - Tutorial da manifestação de interesse (Parte 3).

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO
ÍNDICE


PASSO 5 Faça sua manifestação de interesse pelos aprofundamentos de área do conhecimento. Você deve indicar pelo menos 6 opções, listando em ordem de preferência, depois clique em "Avançar".



PASSO 6 Indique se tem interesse no aprofundamento de área do conhecimento com Novotec Expresso.

Se você tiver interesse em cursar um aprofundamento que inclua um curso de qualificação profissional, aqui é o momento de dizer: basta selecionar os itinerários que você gostaria de fazer (pode ser mais de um).


Caso não tenha interesse, indique a opção "Não tenho interesse em nenhum itinerário de área do conhecimento com Novotec Expresso". Clique em "Avançar".




PASSO 7 Indique se tem interesse no Novotec Integrado.

Se você tiver interesse em cursar o Novotec Integrado, aqui é o momento de dizer. Você deverá selecionar os cursos que mais gostaria de cursar (pode ser mais de um).

Caso não tenha interesse, indique a opção "Não tenho interesse em nenhum itinerário formativo do Novotec Integrado". Clique em "Avançar".



PASSO 8 Seu questionário foi enviado com sucesso.



Caso você mude de ideia dwwepois de responder ao questionário sobre qual o aprofundamento deseja manifestar interesse em fazer, você terá até o dia 8 de julho para voltar ao questionário e fazer a alteração.

LEMBRE-SE! As opções que você indicar aqui vão servir de informação para sua escola. Ela vai considerar a sua opinião e a de todos os seus colegas para decidir quais cursos vai ofertar para inscrições durante a rematricula, em agosto. Agora é hora de fazer valer a sua voz! Mostra para sua escola quais seus interesses :)

39

Fonte: Guia do Estudante (SÃO PAULO, 2021).

A título de informação, o período para manifestação de interesse por parte dos alunos da 1ª série do Ensino Médio durante o ano de 2022, e, portanto, referente à 2ª série a ser cursada no ano de 2023, foi de 20 de maio a 10 de junho. É, pois, nesses termos, que o governo paulista tem gerido a oferta da parte diversificada do currículo.

Expostos o contexto de chegada da Reforma do Ensino Médio ao estado de São Paulo e o funcionamento geral da rede após a implementação das primeiras mudanças, temos levantados os insumos necessários para subsidiar a discussão acerca da principal problemática

de nosso trabalho: como a EM nº 84/2016 se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017?

4.3 A Exposição de Motivos nº 84/2016: uma proposta de interpretação

Conforme mencionado na introdução do presente trabalho, a Exposição de Motivos nº 84/2016 foi um documento que integrou a Medida Provisória nº 746/2016, primeiro dispositivo legal que tornou pública a reforma. Trata-se, antes de mais nada, da explícita manifestação da justificativa dos agentes do Estado para com a sua política educacional, posteriormente levada ao grande público na forma de uma intensa campanha de *marketing* que tomou conta da grande mídia e planejada como uma resposta às reações de professores, pesquisadores e estudantes secundaristas que se mobilizaram em oposição à MP (SAVIANI, 2018).

Composta por 25 parágrafos numerados, a EM nº 84/2016 traz à tona uma narrativa completa que, via de regra, estrutura-se com base na lógica da apresentação superficial de um problema concreto do Ensino Médio no Brasil. Portanto, facilmente identificados pelos sujeitos familiarizados com o cotidiano e a vida escolar no país, seguida de uma proposta de solução condizente com as determinações do dispositivo legal.

Investigar as questões próprias da EM nº 84/2016 não é exatamente uma tarefa original. Ferreti e Silva (2017), em artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, propõem uma leitura do documento com base nos seguintes termos:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394).

Atentos à importância da análise proposta pelos autores, mas reconhecendo que a EM nº 84/2016 não se constituía propriamente no objeto central investigado pelos pesquisadores, propomos, de maneira dialogada, a seguinte categorização: o Ensino Médio é marcado por uma trajetória única e engessada, com um currículo fragmentado e superficial composto por 13 disciplinas obrigatórias (1); a alusão feita para essa constatação aponta-a como causa primordial

do desinteresse dos jovens por essa etapa da formação escolar, que não veem sentido no que é ensinado nas escolas (2); por consequência, os índices de desempenho nas avaliações nacionais, para além de estarem abaixo do esperado, encontram-se em completa estagnação há pelo menos uma década. Concomitantemente, são verificados altos índices de evasão e jovens fora da escola (3); a parte final desse processo culmina em um Ensino Médio que não cumpre os objetivos propostos definidos pela Constituição de 1988, não garante o ingresso no Ensino Superior e não oferece qualificação profissional para a inserção do jovem no mercado de trabalho (4); com base nesse cenário, a solução passa pela promoção da flexibilização do currículo e o aumento da carga horária, inspirada nas teorias de Jacques Delors da educação para o século XXI e em experiências internacionais (5) (BRASIL, 2016).

À luz da categorização supramencionada, podemos identificar as linhas de força da narrativa construída a partir da EM nº 84/2016 e, por conseguinte, compreender como ela se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017?

4.4 Entre a EM nº 84/2016 e as ações do governo do estado de São Paulo

De partida, podemos afirmar que há substanciais interconexões entre as linhas de força da gestão educacional psdbista em São Paulo e a Reforma do Ensino Médio de 2017. Em ambas, prevalece a visão neoliberal da educação e o alinhamento da formação às demandas do século XXI. Portanto, a Lei nº 13.415/2017, para além das mudanças que suscitou no funcionamento da rede pública de ensino, sobre as quais já discorremos anteriormente, não representou uma ruptura com as bases estruturais sobre as quais foram elaboradas as políticas educacionais paulistas pós-1995.

Nos documentos produzidos pela burocracia estadual, os elementos identificados pela categorização proposta na seção anterior foram identificados já na Indicação nº 133/2015 e no PEE, de 2016. Na primeira, os membros do CEE fazem menção à necessidade do aumento da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio. Dispõem, também, sobre a necessidade de percursos e trajetórias curriculares diversificados, a flexibilização de tempos e espaços escolares e a criação de itinerários formativos (SÃO PAULO, 2015).

Já no segundo documento, observa-se que as diretrizes propostas pela indicação do CEE se materializaram nas metas 3, 6 e 7. Na meta 3 estipula-se a universalização, até 2016, do “atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta

e cinco por cento)” (SÃO PAULO, 2016, s.p.). Nesse sentido, dentre as estratégias para atrair os jovens para a escola e assim garantir a consecução da meta, está a flexibilização curricular, a inclusão de componentes eletivos e a criação de itinerários formativos como forma de buscar atender aos interesses dos alunos (SÃO PAULO, 2016).

A meta 6, por seu turno, estipula o aumento da carga horária e da oferta do ensino integral (SÃO PAULO, 2016). Por fim, na meta 7, o PEE estabelece os objetivos traçados a médio prazo para a elevação dos índices de desempenho dos estudantes paulistas nas avaliações nacionais, citando nominalmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴³ (SÃO PAULO, 2016).

Os dados auferidos nesses primeiros documentos nos dão conta (para além da organicidade interna da burocracia estadual na forma das indicações do CEE em 2015 e da concretização do PEE em 2016) que antes mesmo da Reforma do Ensino Médio, o estado de São Paulo já instituiu mecanismos para promover mudanças na organização da rede pública de ensino e em seu outrora rígido currículo, vigente desde 2008. Sendo assim, logo de início, as informações recolhidas vão ao encontro com nossa afirmação de que há substanciais interconexões entre as linhas de força da gestão educacional psdbista em São Paulo e a Reforma do Ensino Médio de 2017, mesmo desde as origens. Nota-se, aqui, que essa interconexão se deu em torno das categorias 1 (trajetória única e engessada do Ensino Médio), 2 (desinteresse dos jovens pelo que é ensinado), 3 (índices de desempenho abaixo do esperado) e 5 (solução com base na flexibilização e no aumento da carga horária) da EM nº 84/2016.

Nos documentos oficiais elaborados após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, as categorias definidas para a EM nº 84/2016 voltaram a aparecer em 2018 e 2019, na forma das Indicações CEE nº 170/2018 (SÃO PAULO, 2018) e nº 180/2019 (SÃO PAULO, 2019).

Na Indicação nº 170/2018, os membros do CEE propõem metodologias para o acompanhamento do PEE. A partir da análise de dados estatísticos, o documento estabelece projeções para o cumprimento das metas estipuladas pelo plano, ao passo em que aponta para mudanças e/ou soluções. Com relação à meta 3, os conselheiros afirmam que apesar dos números em estagnação ou com baixos índices de crescimento, a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% poderá ser efetivada até 2025, desde que o jovem se mantenha na escola. Para tanto, citam a necessidade de uma mudança pedagógica no sentido de desfazer o Ensino Médio voltado apenas para a preparação para o exame vestibular, já que “Na realidade, uma

⁴³ O IDEB, criado em 2007, é a principal avaliação em larga escala para a Educação Básica no Brasil. Os resultados do IDEB têm sido utilizados como parâmetro para medir a qualidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio em todos os sistemas de ensino e, também, propor políticas públicas.

porcentagem pequena de jovens efetivamente chega a ingressar na universidade, tornando o ensino médio um esforço muito distante das necessidades reais experimentadas por grande parte da juventude brasileira” (SÃO PAULO, 2018, p. 9). Tem-se aqui, portanto, um reforço à categoria 4 do conteúdo da EM nº 84/2016.

Sobre a meta 6, as estatísticas trazidas pelo documento apontam que a ampliação da oferta de Ensino Integral, até o ano de 2018, estava acima do que havia sido estipulado pelo governo estadual (SÃO PAULO, 2018), o que denota um esforço por parte do governo estadual em torno dessa questão.

Por fim, a meta 7 é explícita quanto à menção à Reforma do Ensino Médio, que ocorre nos seguintes termos:

A partir de 2013, a linha de tendência se distancia progressivamente da meta e resultados esperados. Assim, tem sido interpretada como urgente a reforma no ensino médio proposta na Lei nº 13.415/2017. No entanto, a efetiva concretização das mudanças depende de importantes aspectos estruturais e da existência de recursos e a formação de professores para efetivar a Medida Provisória 746/2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (agora traduzida em alterações da LDB) (SÃO PAULO, 2018, p. 15).

A Indicação nº 180/2019, por sua vez, trata dos “Procedimentos de flexibilização da trajetória escolar e certificação curricular: garantia à educação e à aprendizagem” (SÃO PAULO, 2019, p. 1). Como o próprio resumo do documento nos permite constatar, nele estão colocadas em primeiro plano ações referentes à flexibilização curricular, alinhando-se ao teor da categoria 5 da EM nº 84/2016. Os conselheiros citam, nessa seara, a existência da Lei nº 13.415/2017 e a proposta dos Itinerários Formativos, além de guardar menção à BNCC. Também são reforçadas as categorias trajetória única (1), desinteresse dos jovens (2) e baixos índices de desempenho (3) da EM (SÃO PAULO, 2019).

Ante o exposto, nota-se que a análise das Indicações do CEE traz à tona como os elementos da EM nº 84/2016 se transportaram para os debates ocorridos no governo do estado de São Paulo em torno da Reforma do Ensino Médio, logo nos primeiros anos quando ações concretas ainda não estavam sendo efetivamente implementadas na rede estadual. Verifica-se, dessa forma, um alinhamento desses documentos em torno das categorias da narrativa criada pelo governo federal para justificar a necessidade das mudanças nessa etapa de ensino. Tal alinhamento, como se observou na investigação, foi mantido também pela própria SEDUC-SP, conforme os dados e as discussões que apresentaremos a seguir.

Em junho de 2019, após meses de diagnósticos e análises realizadas por agentes do governo estadual, veio a público o Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI,

sendo um dos documentos mais importantes produzidos pela burocracia paulista após a Reforma do Ensino Médio. O inteiro teor do documento estabelece metodologias, metas, objetivos e possíveis resultados de ações em larga escala para todas as etapas da Educação Básica no estado, sendo parte substancial dos dados referentes ao Ensino Médio, tida como aquela que apresenta os maiores desafios.

Logo nas primeiras páginas, o subtítulo “Educação para o século XXI” é desenvolvido a partir da perspectiva das competências e habilidades exigidas pelo atual estágio da produção e acumulação capitalistas, acompanhado de um grande avanço tecnológico nos meios de comunicação e sociabilidade.

As competências para o século XXI, presentes também nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como pensamento crítico, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), criatividade e curiosidade para aprender (abertura ao novo), comunicação, colaboração e empatia (engajamento com os outros e amabilidade), flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, liderança e responsabilidade (autogestão) (SÃO PAULO, 2019a, p. 12).

Tomada sem bases em uma perspectiva crítica, a visão sobre o que seria uma educação para o século XXI vem à tona com o ar da modernidade necessário para a melhoria da educação pública em São Paulo. É, pois, o que se verifica no discurso do programa Inova Educação, como apresentamos na subseção 4.2, por exemplo. Há de se pontuar também que a referência aqui estabelecida reforça a categoria 5 do conteúdo da EM nº 84/2016, a respeito da flexibilização do currículo e aumento da carga horária. Uma outra categoria reforçada é a categoria 3, sobre os índices abaixo do esperado para o Ensino Médio, já que o Plano Estratégico se dedica a apresentar os índices de desempenho dos estudantes do Ensino Médio na rede estadual paulista bem como faz alusão ao número de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola:

No Ensino Médio, a situação é ainda pior. O Estado de São Paulo apresentou em doze anos uma evolução de apenas 0,5 ponto, ocupando o 16º lugar em crescimento do Ideb em comparação com as demais unidades da federação. O Ideb no Ensino Médio da rede estadual em 2017 foi de 3,8, a sexta posição do país, no mesmo patamar que Rondônia (13ª posição em renda mensal domiciliar per capita e 15ª no IDH)¹⁰. As metas não são atingidas desde 2013[...]. Em 2017, 272.881 jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola (13,1% do total). Os jovens que não concluem o Ensino Médio tendem a ter um futuro marcado por inserção precária no mercado de trabalho, baixos salários, desemprego, são propensos a terem mais problemas de saúde e podem se envolver com o tráfico de drogas e a criminalidade (SÃO PAULO, 2019a, p. 9-11).

A referência a tais dados abre espaço para que o documento apresente, algumas páginas adiante, a Reforma do Ensino Médio como forma de solução dos problemas:

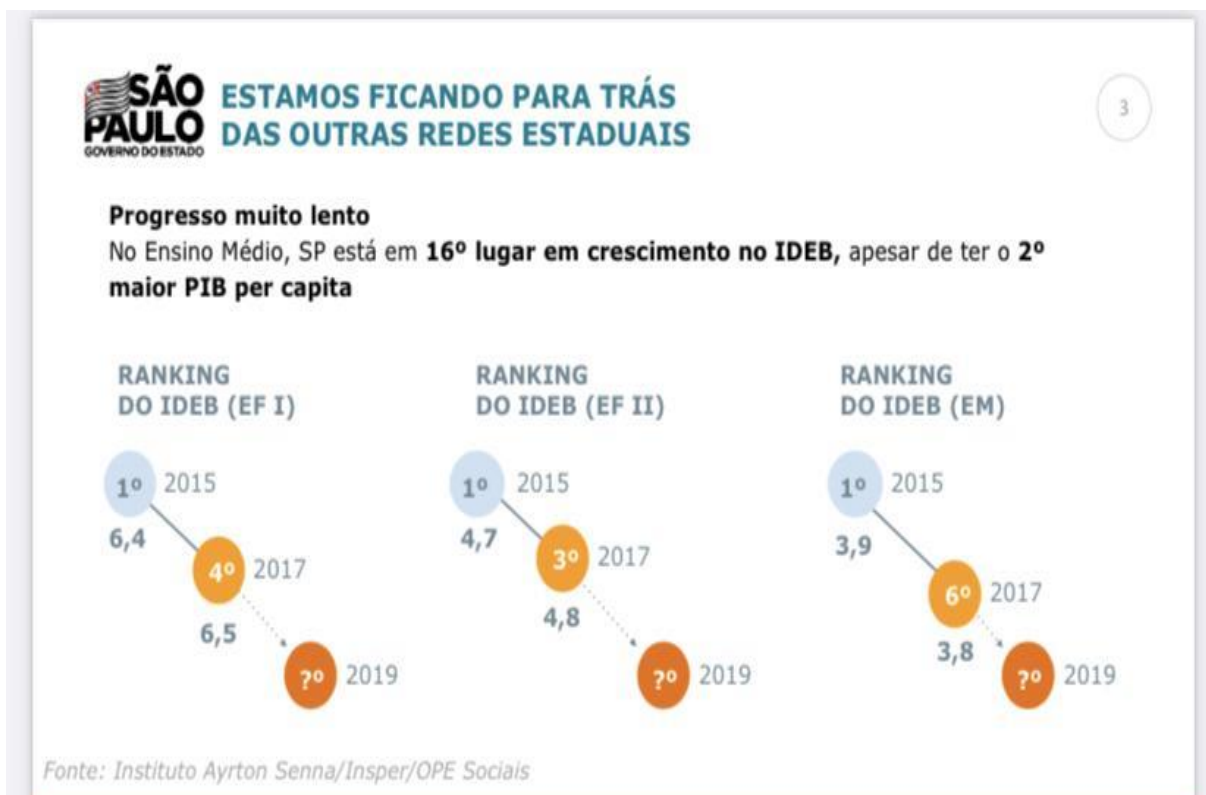
O Novo Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, estabelecendo uma nova organização curricular para essa etapa de ensino que contempla uma BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos, com aprofundamento em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A flexibilização curricular busca aproximar o Ensino Médio da realidade dos estudantes, fazendo com que essa etapa os prepare melhor para o mundo do trabalho e para a construção e a realização de seus projetos de vida. O novo modelo permitirá que o estudante escolha a(s) área(s) de conhecimento para aprofundar seus estudos, estimulando o protagonismo e a autonomia. Os itinerários formativos são um dos caminhos para ressignificar a etapa, aumentando sua atratividade, de forma a reduzir as taxas de abandono e evasão (SÃO PAULO, 2019a, p. 24).

Replica-se, portanto, as linhas mestras da estrutura da EM em que se recorre à menção superficial de um problema concreto do Ensino Médio seguida de uma proposta de solução condizente com as determinações da nova lei.

A partir das bases lançadas através do Plano Estratégico 2019-2022, e visando efetivar as mudanças nele estabelecidas, a SEDUC-SP e as Diretorias Regionais de Educação (DRE) passaram a promover reuniões de formação com gestores e docentes, muitas vezes realizadas nas próprias instituições escolares. Nesses encontros, foram utilizados materiais digitais para guiar a apresentação e a discussão. Atentos aos objetivos de nosso trabalho, propomos a análise de dois desses documentos, o Educa SP: Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020a) e o Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a), ambos de acesso público no site da SEDUC-SP.

O material digital Educa SP: Novo Ensino Médio traz informações substanciais sobre a organização curricular do Ensino Médio sob a égide do Currículo Paulista, bem como a respeito do programa Novotec. Em face da análise tendo em perspectiva a EM nº 84/2016, constata-se que o material, *a priori*, faz menção ao desempenho dos estudantes paulistas no IDEB, traçando o panorama sucintamente exposto na Figura 5, abaixo:

Figura 5 - Slide 3: Estamos ficando para trás das outras redes estaduais.



Fonte: Educa SP: Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020a).

À luz das notas presentes na figura 5, entendemos que a SEDUC-SP demonstra preocupação com relação aos índices alcançados, notadamente no Ensino Médio, em que se verificou um retrocesso no índice (3,9 em 2015 para 3,8 em 2017, representando uma queda do 1º para o 6º lugar no *ranking* nacional). A análise evidencia, nesses termos, um reforço à categoria 3 da EM.

Um pouco mais adiante no documento, são apresentados dados referentes à evasão escolar em todo o estado:

Figura 6 - Slide 26: Queremos recuperar alunos fora da escola.



Fonte: Educa SP: Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020a).

Observa-se, com base na figura 6, alguns elementos dignos de nota. Primeiramente, que a SEDUC-SP elege como grande ponto de atenção para a questão da evasão a transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em segundo lugar, que a presença do mapa no qual estão destacados os municípios paulistas e a correspondente taxa de perda de estudantes, permite verificar que o problema se espalha por todo o estado, sem uma concentração maior ou menor em regiões específicas, sendo que o índice médio está em 10%. Por fim, em destaque, temos o número total de alunos perdidos entre 2019 e 2020 por evasão, não re matrícula e migração para a rede privada, 46.090 estudantes. O apontamento para dados de evasão e perda de alunos pela rede também se relaciona à categoria 3 da EM nº 84/2016.

Nas suas últimas páginas, o material digital Educa SP: Novo Ensino Médio aprofunda-se no Novotec, programa estadual que, conforme supramencionado, cumpre o papel de oferta do itinerário formativo de formação técnica e profissional. A justificativa apresentada para o Novotec no material, e que também foi analisada por Piolli e Sala (2019), está assentada na noção de que é necessário integrar a formação dos alunos do Ensino Médio público paulista ao mercado de trabalho aqui, a conexão se dá à categoria 4.

O material digital Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a), datado de julho de 2021, apresenta um panorama completo de dados relativos ao Ensino Médio na rede pública paulista e também as novas ações compreendidas no Programa Dinheiro Direto na Escola⁴⁴. Mais uma vez, observa-se o alinhamento do conteúdo do material à narrativa da EM, notadamente no que concerne ao desinteresse dos jovens para com o Ensino Médio, como na categoria 2. Já os índices de evasão, na categoria 3 e a proposta de solução através da proposta de mudança para um currículo mais flexível, verificada na categoria 5. Não obstante, nesse documento, surge o destaque a um novo elemento que impactou no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo, a saber, a pandemia de COVID-19.

Diante das dificuldades impostas pela crise sanitária envolvendo a COVID-19 e da recomendação da Organização Mundial da Saúde, o estado de São Paulo, na figura do governador João Dória, aderiu em primeira hora ao distanciamento social e ao fechamento das instituições escolares. Não obstante, isso não se refletiu na suspensão das ações envolvendo as mudanças no Ensino Médio, como vimos ao citarmos o processo de implementação do Currículo Paulista.

Discorrer com exatidão as reais consequências da suspensão das aulas regulares e do fechamento das escolas é uma tarefa que incorre em diversos riscos, uma vez que muitos dos dados ainda não estão consolidados. Fato é que no documento em tela a menção aos efeitos do período pandêmico aparece na seguinte sequência de *slides*:

⁴⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola prevê repasses de recursos destinados à montagem de laboratórios, aquisição de materiais e ou pequenas reformas diretamente nas instituições escolares. A promessa é desburocratizar e facilitar que o dinheiro chegue ao destino e se traduza em benefícios imediatos aos gestores, professores e estudantes.

Figura 7 - Slide 3: Ensino Médio por que uma reforma curricular?


SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

ENSINO MÉDIO POR QUE UMA REFORMA CURRICULAR?

A **pandemia desmotivou** os alunos **para estudar de forma geral**.

Maio de 2020	46% dos alunos desmotivados para estudar
Setembro de 2020	54% dos alunos desmotivados para estudar

Pesquisa Instituto Datafolha, a pedido da Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures.

 Tornar a escola e os estudos em geral **atrativos se tornou um desafio ainda maior**. Assim, é ainda mais essencial aos estudantes uma **educação mais integrada** e alinhada aos seus interesses e objetivos.

Fonte: Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a).

Figura 8 - Slide 4: Ensino Médio por que uma reforma curricular?

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

ENSINO MÉDIO POR QUE UMA REFORMA CURRICULAR?

Além da evasão, a pandemia tende a **aumentar a desmotivação dos jovens** e a **reduzir suas perspectivas de futuro e carreira**:

Sem perspectivas, metade dos jovens quer deixar Brasil

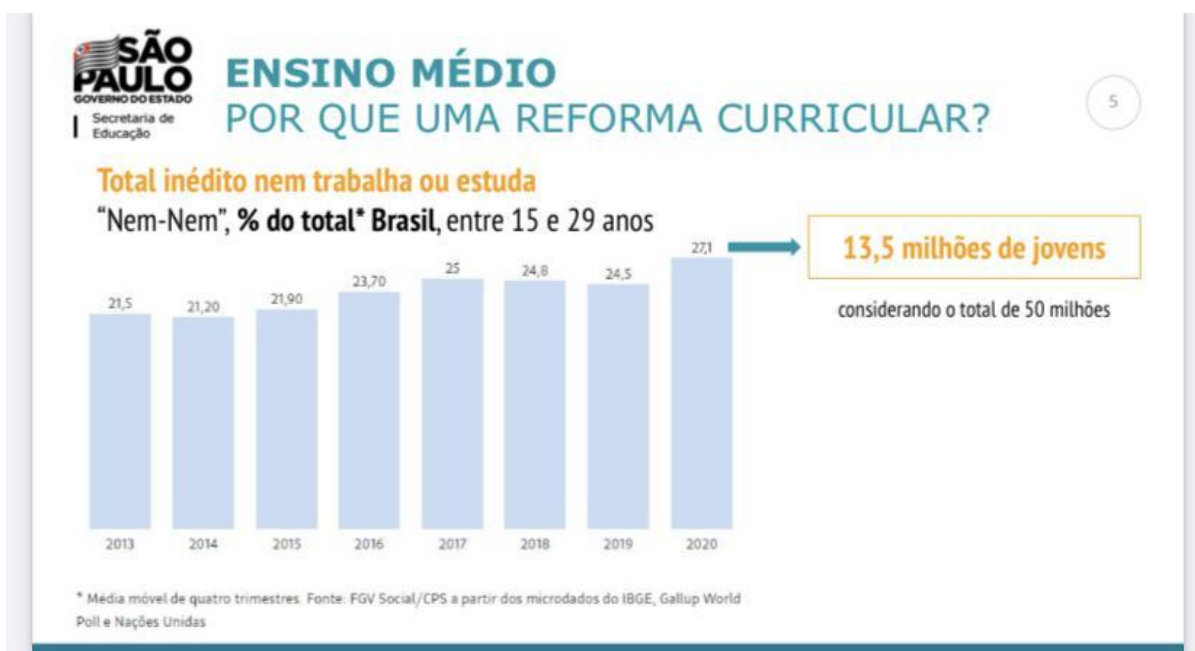
Mercado deprimido e recorde de nem-nem frustram 50 milhões entre 15 e 29 anos

Folha de São Paulo, 20 de junho de 2021

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/06/sem-perspectivas-metade-dos-jovens-quer-deixar-brasil.shtml>

Fonte: Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a).

Figura 9 - Slide 5: Ensino Médio por que uma reforma curricular?



Fonte: Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre (SÃO PAULO, 2021a).

O que se constata das figuras 7, 8 e 9 é que a SEDUC-SP, com base em pesquisas quantitativas, atribuiu à pandemia o aumento na desmotivação dos alunos com o Ensino Médio, reduzindo as perspectivas de futuro e carreira e engrossando o número de jovens entre 15 e 29 anos que não estudam e não trabalham (Nem-Nem), não só no estado, mas também em todo o Brasil.

Dos dados obtidos através da análise documental realizada no presente trabalho, observa-se que as questões envolvendo as consequências da pandemia de COVID-19 formam o único elemento que recebeu destaque em ao menos um dos documentos estaduais referentes à Lei nº 13.415/2017 e que não estavam presentes na EM, o que se deve ao fato de a crise pandêmica ser uma realidade somente após março de 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo apresentar resultados de investigação sobre o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo tendo no horizonte a seguinte problemática: como a EM nº 84/2016 se transportou para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017? A partir das discussões das seções anteriores e sem a pretensão de esgotar qualquer questão, podemos tecer algumas reflexões à título de conclusão.

Primeiramente, nosso levantamento bibliográfico evidenciou que há considerável interesse dos pesquisadores pela compreensão do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede paulista, sendo o tema tratado também em eventos acadêmicos importantes em âmbito estadual no ano de 2021, promovidos pelo grupo EMpesquisa e pela REPU. Como resultado principal dessa etapa, concluiu-se que a literatura consultada compreende que a efetivação das mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 está baseada no tripé Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec.

Em seguida, lançamos mão de nosso referencial teórico para compreender as linhas de força da gestão psdbista na SEDUC-SP. O que se constata é o predomínio de uma visão neoliberal de educação a partir das reformas na rede pública empreendidas pós-1995 pautada nos pressupostos da NGP ao mesmo tempo que marcada pela descentralização da gestão, centralização decisória, gestão não democrática e redução do Estado. Com base nisso, temos que, quando da edição da MP nº 746/2016, o estado de São Paulo já encaminhava suas próprias mudanças para o Ensino Médio. A reforma, portanto, não representou necessariamente uma novidade para os agentes da burocracia estadual.

Adiante, para averiguarmos as relações entre a EM nº 84/2016 e as ações e documentos produzidos pelo governo estadual, apresentamos uma proposta de categorização da narrativa do dispositivo, que começa com a afirmação de que o Ensino Médio é marcado por uma trajetória única e engessada, com um currículo fragmentado e superficial composto por 13 disciplinas obrigatórias (1) e prossegue para o apontamento dessa constatação como causa primordial do desinteresse dos jovens por essa etapa da formação escolar, que não veem sentido no que é ensinado nas escolas (2). Em seguida, afirma-se que, por consequência dos fatores anteriores, os índices de desempenho nas avaliações nacionais, para além de estarem abaixo do esperado, encontram-se em completa estagnação há pelo menos uma década. Concomitantemente, são verificados altos índices de evasão e jovens fora da escola (3). A parte final desse processo culmina em um Ensino Médio que não cumpre os objetivos propostos

definidos pela Constituição de 1988, não garante o ingresso no Ensino Superior e não oferece qualificação profissional para a inserção do jovem no mercado de trabalho (4). Ante o exposto, a EM advoga que a solução para tais problemas passa pela promoção da flexibilização do currículo e o aumento da carga horária, inspirada nas teorias de Jacques Delors da educação para o século XXI e em experiências internacionais (5) (BRASIL, 2016).

O que se verificou em nossa investigação foi um alinhamento entre as categorias identificadas e os elementos presentes nos documentos estaduais, quebrado somente quando o material digital Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre abordaram as consequências da pandemia de COVID-19 para os estudantes paulistas, algo que só seria possível, efetivamente, após março de 2020. Além disso, o alinhamento se estabelece, também, nos programas que compõem o tripé da Reforma do Ensino Médio em São Paulo.

No Currículo Paulista fala-se dos problemas de evasão e abandono e da necessidade de transformar o Ensino Médio para torná-lo mais atraente aos jovens. É nesse documento que se delineou a divisão da carga horária em toda a rede: 60% das horas totais (1.800 horas) dedicadas aos conteúdos da BNCC na chamada Formação Geral Básica e 40% (1.200 horas) dedicadas aos Itinerários Formativos (SÃO PAULO, 2020). Tem-se, então, um reforço às categorias 3 e 5 da EM. Já no Inova a incorporação dos novos componentes (Projeto de Vida, Eletivas Tecnologias) representa a ideia de modernizar o ensino ministrado pela rede pública estadual, em clara alusão à categoria 5. Por fim, no Novotec, a justificativa apresentada para o programa, reforça a categoria 4 do documento nacional, já que busca atenuar o problema do descompasso entre a formação ofertada no Ensino Médio e os objetivos dessa etapa da Educação Básica, notadamente a questão da inserção do jovem no mercado de trabalho. Vale destacar que, nos dias atuais, o Currículo Paulista, e os dois programas que o acompanharam estão em vigência e em pleno funcionamento.

Por fim, podemos admitir que há antecedência e continuidade entre os elementos que justificaram a elaboração da Lei nº 13.415/2017 e as ações e documentos que a tornaram uma realidade em São Paulo. Em grande medida, podemos entender que para além da narrativa, há uma organicidade entre a visão de educação gestada pelo PSDB há mais de 27 anos na rede pública paulista àquela presente na reforma. Nesse ínterim, em nenhum momento se faz uma análise crítica dos problemas do Ensino Médio no Brasil ou no estado, como as desigualdades econômicas, a falta de infraestrutura e de docentes e uma série de outras questões que estão para além dos muros das escolas. Também não se vê nos trechos uma autocrítica por parte da SEDUC-SP e do CEE, pois se os índices dos estudantes paulistas em avaliações como o IDEB estão em estagnação ou retrocesso e as taxas de evasão mostram-se altas, tal fato decorre, antes

de mais nada, de uma longa e fracassada gestão de educação no estado mais rico do Brasil em quase três décadas.

Ante o exposto, pode-se concluir que a EM nº 84/2016 se transportou com fluidez para as ações e para os documentos engendrados pelo governo estadual por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017, sendo que esta se deu em torno de uma visão de educação que busca mascarar suas contradições sob a capa da modernidade de uma educação flexível para o século XXI que acompanha as mudanças no setor produtivo ditadas pelo Toyotismo.

Diante de um cenário de desemprego estrutural, como apontam Piolli e Sala (2019), a perspectiva de se formar para o mercado de trabalho surge como o canto da sereia para os estudantes mais pobres que, dadas as condições materiais de vida, necessitam de um emprego o mais rápido possível. Ademais, a precarização do trabalho sob os ditames do regime de acumulação flexível vem acompanhada da precarização da formação escolar em reformas educacionais como a que está em curso em São Paulo e em todo o Brasil. Nesses termos, o tempo presente e o futuro próximo da rede pública do estado de São Paulo estão irremediavelmente tensionados por uma conjuntura hostil aos que vivem do trabalho, e que exigirá dos pesquisadores um olhar atento aos seus desdobramentos, tanto em âmbito geral quanto no interior das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2a ed. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. **PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021**. Publicada no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2017. Brasília, DF, 2021.
- CASTILHO, Bianca Bardi. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.
- FILHO, Eduardo F. Evasão escolar bate recordes durante a pandemia. **Revista Istoé**. 2022. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-drama-da-evasao-escolar/>. Acesso em 19 out. 2022.
- FREITAS, Anniele Ferreira de. ZAN, Dirce. SILVA, Fernanda Dias da. MOIMAZ, Rodolfo Soares. Primeiros Passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. *In*: KRAWCZYK, Nora. ZAN, Dirce. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.
- GOMIDES, F. P.; JÚNIOR, L. S. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021.
- JACOMINI, M. A.; GIROTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVE**, v. 30, p. 1-34, 2022.
- JACOMINI, M. A.; PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F.; STOCO, S. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo - 1995-2018. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP**, v. 103, p. 117-137, 2022a.

KRAWCZYK, Nora. ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas**. Dossiê: Universidad, formación, políticas y prácticas, Florianópolis, v.15, n.1, 2022.

KRAWCZYK, Nora. ZAN, Dirce. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

LIMA, Claudemir Monteiro. **A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO CURRICULAR DO NOVOTEC INTEGRADO: ENTRE O SISTEMA E O MUNDO DA VIDA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 183-198, 2019.

PORELLI, Ana Beatriz Gasquez. CINTRA, Sílvia Beltrane. Centro Paula Souza e a implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo. IN: KRAWCZYK, Nora. ZAN, Dirce. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p.1-22, 2021.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e020008, p. 1-19, 2020.

SÃO PAULO. **Indicação nº 133 de 22 de abril de 2015**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2015.

SÃO PAULO. **LEI Nº 16.279, DE 08 DE JULHO DE 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Educação, 2016.

SÃO PAULO. **Indicação nº 170 de 19 de outubro de 2018**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2018.

SÃO PAULO. **Indicação nº 180 de 19 de junho de 2019**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2019.

SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019 - 2022. **São Paulo Educação para o Século XXI**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019a.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2020.

SÃO PAULO. **Educa SP: Novo Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2020a.

SÃO PAULO. **Guia do Estudante**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2021.

SÃO PAULO. **Ensino Médio: Lançamentos para o Segundo Semestre**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2021a.

SÃO PAULO. **Formação - Novo Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2021b.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, D. D. D.; MARTINS, M. F. A participação docente na nova reforma do ensino médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020022, 2020

ARTIGO IV - A percepção de docentes e gestores de duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio

RESUMO

O presente artigo busca se aprofundar nas percepções de gestores e docentes de duas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Para a consecução desse objetivo, realizamos um total de seis entrevistas semiestruturadas com profissionais das instituições entre dezembro de 2022 e março de 2023. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram examinados com base na análise de conteúdo mediada pelo *software* francês *Iramuteq*. A análise documental e a pesquisa bibliográfica completam, na condição de auxiliares, as técnicas utilizadas. O desenvolvimento do texto se pauta pela reflexão em torno de três problemáticas: como gestores e docentes tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?; a questão dos itinerários formativos (IF); e, por fim, os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação. Os resultados apontam para o fato de que: a) a reforma não contou com a participação dos profissionais da educação e foi implementada em meio à pandemia da Covid-19, o que tensionou ainda mais o processo; b) a percepção sobre os itinerários foi oscilante, de uma visão positiva, em um primeiro momento, para a constatação de contradições, problemas e desafios que esbarram em limites estruturais das escolas, o que faz dessa questão um ponto central quando analisamos o relato dos gestores e docentes entrevistados no que se refere à implementação da Lei nº 13.415/2017; c) gestores e docentes se sentem responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma política educacional feita à revelia de suas opiniões, experiências, vivências e práticas

Palavras-chave: Entrevistas. Educação Básica. Lei nº 13.415/2017. Reforma empresarial da educação.

1 INTRODUÇÃO

Tão logo a Reforma do Ensino Médio tornou-se pública, em 22 de setembro de 2016, e foi sancionada como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, era plausível antever um cenário de profundas mudanças no Ensino Médio ofertado pelas redes públicas estaduais, aquelas responsáveis por 84,2% do total nacional de matrículas nessa etapa de formação (BRASIL, 2023). Parece-nos evidente que a partir de 2018, em meio ao andamento dos processos de implementação da reforma, houve um esforço por parte de pesquisadores que buscaram compreender como gestores, docentes e estudantes perceberam as modificações que estavam em curso e como elas impactam nas suas *práxis* cotidianas. Atestam essa constatação teses como a de Andrade (2021), dissertações como as desenvolvidas por Gomes (2019) e Andrade (2019), artigos como os escritos por Silva e Martins (2020) e Reyes e Gonçalves (2020), dentre outros trabalhos.

A Reforma do Ensino Médio deve ser compreendida como parte de um processo de avanço do ideário neoliberal sobre diversos âmbitos da sociedade brasileira. O golpe jurídico, parlamentar e midiático de 2016 (SAVIANI, 2018), que interrompeu um período de 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), alçou ao poder um grupo elitista e conservador que a toque de caixa aprovou essa e outras políticas públicas e governamentais⁴⁵ no Congresso Nacional em regime de urgência. Freitas (2018) coloca em perspectiva a ascensão desse grupo como uma nova direita responsável por uma inflexão na política brasileira que marcou o início de uma nova onda neoliberal⁴⁶ no país. Em sentido complementar, nas palavras de Lombardi e Lima: “Fora do espectro conservador, é praticamente unânime a análise que o golpe de 2016 é contra a classe trabalhadora. Mais que isso, é uma contrarrevolução que mantém suas características históricas: é antinacional, antipopular, antidemocrático e pró-imperialista” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p.52).

Nesse contexto, o comando do Ministério da Educação (MEC) foi novamente tomado por integrantes da antiga coalizão de centro-direita que governou o Brasil entre 1995 e 2002 e

⁴⁵ Ao mencionarmos outras políticas, nos referimos à Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congelou os gastos do governo federal em áreas como saúde, educação e segurança por 20 anos, e a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que flexibiliza direitos e garantias trabalhistas em um claro ataque com relação às conquistas históricas dos trabalhadores (ANTUNES; PRAUN, 2019).

⁴⁶ O Neoliberalismo é uma corrente político-ideológica que prega a recuperação do ideal liberal clássico, colapsado após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Crise de 1929, sustentando-se na redução da intervenção do Estado na economia e na vida social, na liberdade de mercado, na internacionalização da economia na forma da globalização, dentre outros pilares. Teve em nomes como L. Mises, F. Hayek alguns de seus principais teóricos e ocupa posição hegemônica na dinâmica capitalista mundial desde meados da década de 1980, notadamente pela atuação do presidente Ronald Reagan (Estados Unidos) e da primeira-ministra Margaret Thatcher (Reino Unido) (FREITAS, 2018).

que teve a frente Fernando Henrique Cardoso como presidente da República (FREITAS, 2018). Depreende-se, portanto, que a Reforma do Ensino Médio foi a ramificação para a educação do que o golpe de 2016 representou em escala econômica, política e social.

Com especial atenção ao processo corrente que tem efetivado a Lei nº 13.415/2017 nas redes públicas estaduais por todo o Brasil, Krawczyk e Zan (2022) escrevem que: “Há tendências comuns entre os estados e outras que demarcam as especificidades locais, mas, no geral, as ações são baseadas numa racionalidade econômica e marcadas por um avanço do pensamento conservador e dos interesses do capital na sua atual fase” (p. 7).

A atual fase do capital a que se referem as autoras corresponde ao modelo de produção Toyotista consolidado após a reestruturação produtiva ocorrida notadamente a partir das décadas de 1970 e 1980, cujo padrão da produção, diferentemente da repetição de tarefas simples da antiga linha de montagem fordista, exige um trabalhador capaz de solucionar problemas, integrar equipes e operar dispositivos digitais e microeletrônicos de alta tecnologia (ANTUNES, 2015). O Toyotismo, por seu turno, inaugurou o regime da acumulação flexível de capitais, e acaba por engendrar em seu escopo também um ideário pedagógico que, ao menos sucintamente, pode ser assim definido:

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível [...]. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência [...]. Contudo, como a proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabe desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível [...]. (KUENZER, 2017, p. 338-339).

Uma vez compreendido o cenário no qual surgiu a Reforma do Ensino Médio, temos embasamento teórico suficiente para inseri-la enquanto parte dos movimentos de uma reforma empresarial da educação que, no tempo coevo, está em curso no Brasil (FREITAS, 2018). O conceito da reforma empresarial da educação surge na literatura acadêmica primeiramente nos Estados Unidos, sendo utilizado para descrever políticas para a educação que se iniciaram naquele país por volta dos anos 1990, sob a influência do neoliberalismo.

A ideologia neoliberal (ver nota 46), centrada no individualismo extremo e na noção de que a liberdade primeira é a liberdade de mercado, coloca o modelo empresarial como padrão de gestão de sucesso, que deve ser replicado para todos os aspectos da vida social e, notadamente, para o Estado (FREITAS, 2018). Este último, na visão dos ideólogos do neoliberalismo, é caracterizado como um gestor falho e ineficiente que deve ser reduzido à

condição de provedor de recursos, que serão destinados aos serviços públicos cuja administração precisa ser entregue à iniciativa privada empresarial, em contrapartida proclamada como gestora por excelência⁴⁷.

Para aqueles que lideram e encampam as políticas da reforma empresarial (os reformadores empresariais) é imprescindível que se assumam o controle de todos os mecanismos disponíveis para manter a educação longe das ideias tidas como “perigosas” (social-democracia, esquerdismo e comunismo, principalmente). Conforme Freitas (2018), isso denota que há um entroncamento entre objetivos econômicos e ideológicos que explicam o interesse desses reformadores empresariais para ditar os rumos e as finalidades da educação:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitos, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro de uma visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. (FREITAS, 2018, p. 41-42, destaque do autor).

A nova direita que ascendeu ao poder no Brasil pós-golpe de 2016 travou intensa luta para tomar para si a centralidade do processo de formulação de políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio. Com efeito, devemos destacar que a reforma empresarial da educação brasileira remonta à primeira onda do ajuste neoliberal no país, nos anos 1990, notadamente no governo Fernando Henrique (FREITAS, 2018). Essa afirmação não quer fazer parecer, de modo algum, que durante os 13 anos do PT no poder não havia influência dos reformadores empresariais da educação nas decisões tomadas pelo MEC, e sim que: “[...] se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi nem uma linha reta nem célere em direção à reforma empresarial” (FREITAS, 2018, p. 10).

Isto posto, podemos caracterizar o grupo de reformadores empresariais como uma “coalização entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (FREITAS, 2012, p. 380)⁴⁸. Em suas linhas de força, a reforma empresarial da educação é marcada pelos aspectos a seguir:

⁴⁷ Apesar dos esforços dos ideólogos do neoliberalismo em manipular a subjetividade de amplos setores da sociedade, incluindo a classe trabalhadora, para uma visão positiva e enaltecida da ação de grandes empresários, por vezes tratados como exemplos a serem seguidos de gestão e disciplina financeira, podemos considerar que esta não resiste ao exame crítico da economia e da sociedade. Em janeiro de 2023, por exemplo, foi noticiado um rombo financeiro da ordem de R\$ 43 bilhões na rede de lojas varejistas Americanas, controlada por três dos empresários mais ricos do Brasil: João Paulo Lemann, Marcel Telles e Carlos Alberto Sucupira. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-64382134>. Acesso em 8 abr. 2023.

⁴⁸ Como exemplos de fundações e institutos podemos citar o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna, todos ligados e financiados por grandes grupos empresariais.

"a) padronização da e na educação"; b) ênfase no ensino de "conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais"; c) ensino voltado para "resultados predeterminados [...]" d) "transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança"; e) "políticas de responsabilização baseadas em testes" que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores"; e finalmente f) um "maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado" [...]. (FREITAS, 2018, p. 38-39).

O conjunto desses aspectos compõem o *ethos* da reforma empresarial que, por intermédio da atuação da burocracia estatal, com leis, portarias e decretos, e da realização de congressos, palestras e cursos de formação para as mais diversas áreas do magistério, acaba por penetrar nas estruturas da escola, desembocando no trabalho de gestores, docentes e no chão da escola. Segundo Freitas (2012, 2014), ocupa centralidade nessa dinâmica a categoria da responsabilização (*accountability*).

O desenvolvimento do sistema de *accountability* no Brasil também remonta à primeira onda neoliberal nos anos 1990, com a criação de avaliações em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de documentos curriculares de referência, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Antes de mais nada, trata-se de um modelo derivado do mundo empresarial que estabelece bonificações ou punições com base no desempenho, ao mesmo tempo em que estabelece o controle do processo de trabalho.

Acreditamos que, passadas mais de três décadas, as políticas de responsabilização aplicadas à educação associadas às mudanças sociais que acompanharam a reestruturação produtiva Toyotista na esteira do neoliberalismo provocaram a “captura” da subjetividade dos trabalhadores, mesmo em se tratando do sistema público. Sobre a “captura” da subjetividade no contexto do atual mundo do trabalho, Alves (2008, 2010) afirma que se trata de uma exigência de engajamento moral-intelectual em torno dos valores Toyotista. Retornaremos a esse debate no tempo devido.

Em grande medida, as questões supramencionadas, cada uma ao seu modo, nos permitem clarear pontos essenciais da Lei nº 13.415/2017 que guardam forte influência na percepção dos caminhos da implementação da política por parte dos sujeitos da educação, em última instância a ponta final de todo o processo. É, pois, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre essa percepção, notadamente entre gestores e docentes, e delimitando o enfoque em duas escolas pertencentes à rede estadual de São Paulo, que se desenvolve o presente trabalho.

Para o prosseguimento de nossa investigação, versaremos, na seção seguinte, sobre a metodologia empregada na realização de nossa pesquisa. Em seguida, nossa seção de desenvolvimento está pautada pela reflexão em torno de três problemáticas: como gestores e docentes tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?; a questão dos itinerários formativos (IF); e, por fim, os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação. Por fim, apresentamos algumas considerações à guisa das considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorada na concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, teoria que se constitui pela “*reprodução*, no plano das ideias, do *movimento real do objeto* de que se ocupa” (PAULO NETTO, 2020, p.33, destaques do autor). Nosso referencial teórico conta com autores que se debruçaram sobre o tema da Reforma do Ensino Médio desde as suas primeiras formulações, como os já citados Saviani (2018), Lombardi e Lima (2018), Krawczyk e Zan (2022), Kuenzer (2017), dentre outros, além das contribuições de Freitas (2012, 2014, 2018) sobre a reforma empresarial da educação e as análises de Alves (2008, 2010) sobre as atuais relações entre trabalho e subjetividade no capitalismo.

Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de duas escolas públicas pertencentes à rede estadual de São Paulo. A validade do uso de entrevistas como técnica de trabalho nas ciências sociais é assegurada por Lüdke e André (1986) nos termos seguintes: “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado pode permitir que o tema seja abordado de maneira mais autêntica e notável, tendo como base as informações e percepções que este último possui (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização das entrevistas, começamos pela escolha das escolas. Ambas as instituições localizam-se na área urbana do município de Sorocaba, interior do estado de São Paulo (Figura 1) e foram selecionadas mediante dois critérios: a facilidade de acesso e inserção dos pesquisadores e a relevância de ambas para o cenário local, já que se tratam de escolas que atendem uma grande quantidade de alunos, sendo que a menor delas, doravante mencionada como escola A, registra 1300 matrículas totais (500 no Ensino Médio) e a maior, referenciada daqui em diante como escola B, 1800 (aproximadamente 900 no Ensino Médio).

Figura 1 - Sorocaba em relação ao mapa do estado de São Paulo e este ao mapa do Brasil.



Fonte: Wikipedia⁴⁹. (2023).

É interessante destacar, concomitantemente, que conforme a classificação pelo Nível Socioeconômico (NSE) do sítio eletrônico Qedu, as instituições são classificadas pelo nível “Médio-Alto”, pois considerando

[...] a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e ou pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois, três ou mais quartos, um banheiro, *wi-fi*, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisores⁵⁰

Em cada uma das escolas foram realizadas, entre dezembro de 2022 e março de 2023, três entrevistas com três entrevistados diferentes: diretor, coordenador do Ensino Médio e um docente do Ensino Médio, totalizando seis entrevistados. O roteiro inicial da entrevista conduzida com os docentes pode ser visualizado no apêndice A, enquanto o aplicado aos

⁴⁹ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorocaba>. Acesso em 26 mar. 2023.

⁵⁰ Disponível em <https://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse/?repeat=w3tc>. Acesso em 04 abr. 2023

diretores e coordenadores (gestores) encontra-se no apêndice B. Um perfil geral dos entrevistados foi brevemente resumido no quadro abaixo:

Quadro 1 - Perfil geral dos entrevistados

Entrevistados	Breve perfil profissional
Diretora escola A	Professora concursada de geografia. Trabalha na rede estadual paulista desde 1998. Diretora concursada da escola A desde dezembro de 2021.
Coordenadora escola A	Professora concursada de geografia. Trabalha na rede estadual paulista desde 2001. Coordenadora do Ensino Médio na escola A desde 2010.
Professor escola A	Professor contratado de História. Trabalha na rede estadual paulista desde 2020. Membro do conselho da Associação de Pais e Mestres e professor acompanhante do Grêmio Estudantil.
Diretora Escola B	Professora concursada de língua portuguesa. Trabalha na rede estadual paulista há mais de 40 anos. Diretora concursada da escola B desde 2012.
Coordenador escola B	Formado em psicologia e letras. Professor concursado de língua portuguesa. Trabalha na rede estadual paulista há mais de 30 anos. Coordenador do Ensino Médio da escola B desde 2010.
Professora escola B	Professora concursada de Física e Matemática. Trabalha na rede estadual paulista desde 2010. Além da docência, exerce a função de coordenadora da área de Ciências da Natureza na escola B

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O exame dos dados coletados das entrevistas levou em conta a análise de conteúdo de Bardin (2011) e foi realizado com a mediação do *software Iramuteq* de análise de textos. Para tanto, procedemos primeiramente com a transcrição integral das entrevistas e a preparação dos *corpus* textuais. No intento de tornar mais clara a exposição dos resultados da investigação, optamos por seriar as entrevistas da seguinte forma: entrevistas gestoras escola A (diretora e coordenadora do Ensino Médio); entrevistas gestores escola B (diretora e coordenador do Ensino Médio); entrevista professor escola A; entrevista professor escola B. Em seguida, os *corpus* textuais foram submetidos a duas ferramentas disponíveis no *Iramuteq*, a análise de similitude e a nuvem de palavras. A análise de similitude nos permite compreender a interconexão entre os termos presentes no conteúdo das entrevistas, desvelando aspectos centrais de sua estrutura. Já a nuvem de palavras apresenta graficamente a recorrência de termos com base em critérios quantitativos.

A análise documental e a pesquisa bibliográfica também compõem, na condição de auxiliares, nosso rol de técnicas de pesquisa. A análise documental, levando em conta os objetivos do Materialismo Histórico-Dialético, objetiva

[...] decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes e como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85).

A pesquisa bibliográfica, por fim, foi realizada com o intuito de estabelecer diálogos com trabalhos recentes produzidos em programas de pós-graduação de todo o país e publicizados ou não em periódicos científicos. O esforço empreendido nessa etapa de investigação justifica-se pelo fato de que a produção de novos estudos deve levar em conta aquilo que já foi escrito e dito sobre o assunto, a partir da compreensão de que o conhecimento se constrói coletivamente a partir dos esforços de muitos pesquisadores. Conforme Brito, Oliveira e Silva (2021), trata-se de uma das ferramentas mais importantes para aqueles que estudam o fenômeno da educação.

3 A REFORMA NO CHÃO DA ESCOLA

Para guiar nosso desenvolvimento, optamos por dividir a presente seção em três subseções, cada uma dedicada a uma das problemáticas que pretendemos abordar: como gestores e docentes tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?; a questão dos IF; e, por fim, os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação.

3.1 Como os gestores e professores tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?

A problemática em tela na presente subseção pode ser brevemente formulada nos seguintes termos: como os gestores e professores entrevistados tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio? Na introdução do presente artigo, discorreremos brevemente sobre o contexto do golpe de 2016, aquele no qual surgiu e foi aprovada a Lei nº 13.415/2017. Por carregar o caráter autoritário e antidemocrático do golpe, a lei acabou por ser aprovada sem o diálogo necessário com os sujeitos da educação (gestores, docentes e estudantes), o que é praxe na reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018). Com efeito, os únicos setores da sociedade civil consultados são aqueles ligados à elite dominante e ao grande capital, que prontamente declararam apoio às mudanças e usaram influência para estabelecer sua hegemonia em torno dos pontos centrais da política (FERRETTI; SILVA, 2017).

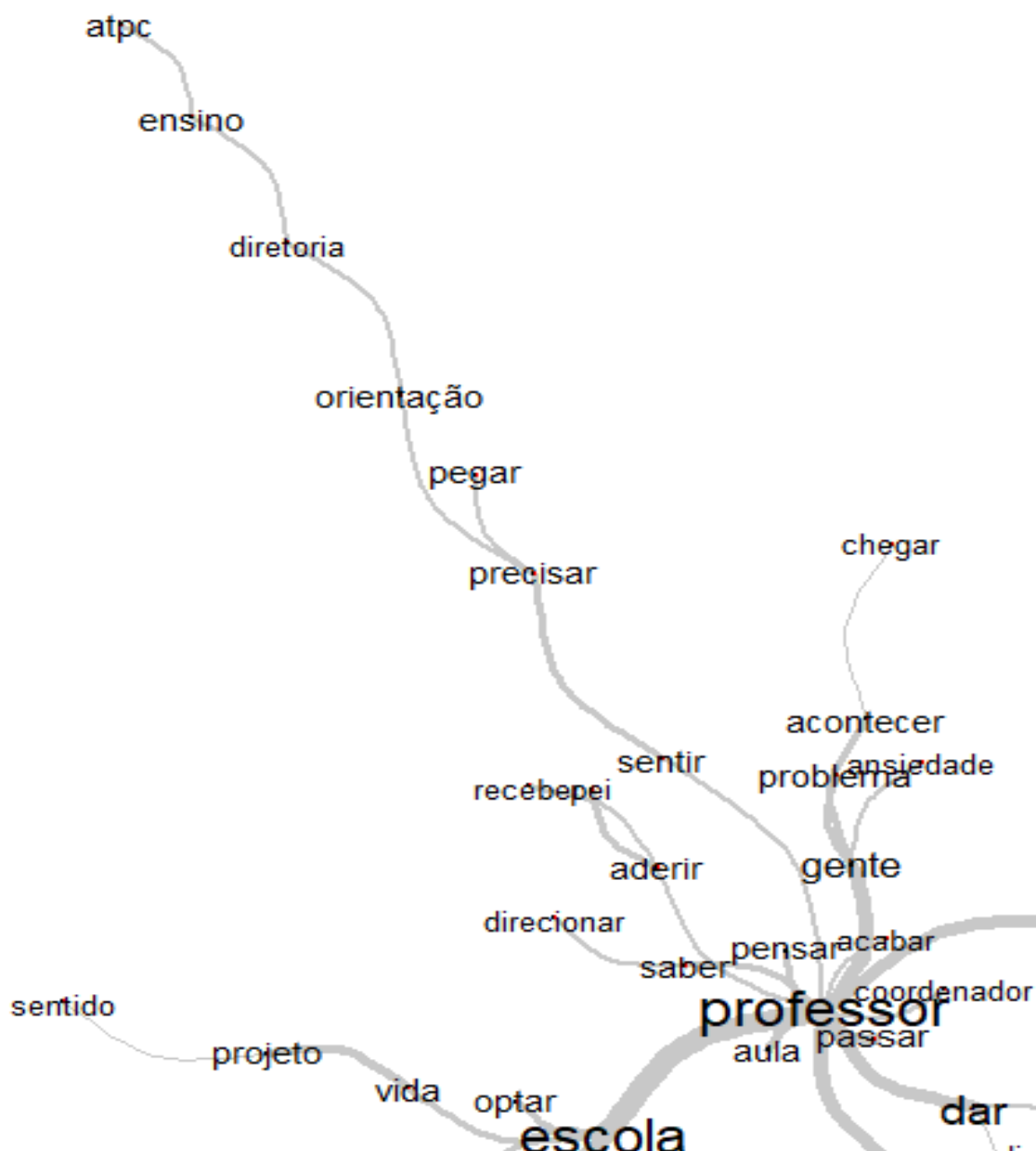
Na literatura analisada mediante nossa pesquisa bibliográfica, predomina a mesma constatação. Andrade (2019), realizando um levantamento a partir de questionários aplicados a estudantes de escolas públicas da rede do estado de São Paulo, chega à conclusão de que os estudantes apresentavam apenas conhecimento parcial sobre a Reforma do Ensino Médio e que não participaram de qualquer dos processos de elaboração da proposta. O mesmo resultado se repetiu quando o questionamento foi feito aos professores da instituição.

Silva e Martins (2020) apresentam as seguintes considerações sobre a participação de docentes da rede estadual paulista na reforma:

A nova política voltada ao ensino médio se trata de um assunto quase desconhecido pela maioria dos professores, e que, mesmo querendo, não encontram meios que possibilitem de fato participar de sua elaboração, o que demonstra que aqueles a quem cabe formular as políticas públicas, no caso específico, a reforma do ensino médio, não se importam se haverá verdadeira participação dos envolvidos ou mesmo dos diretamente afetados. (SILVA; MARTINS, 2020).

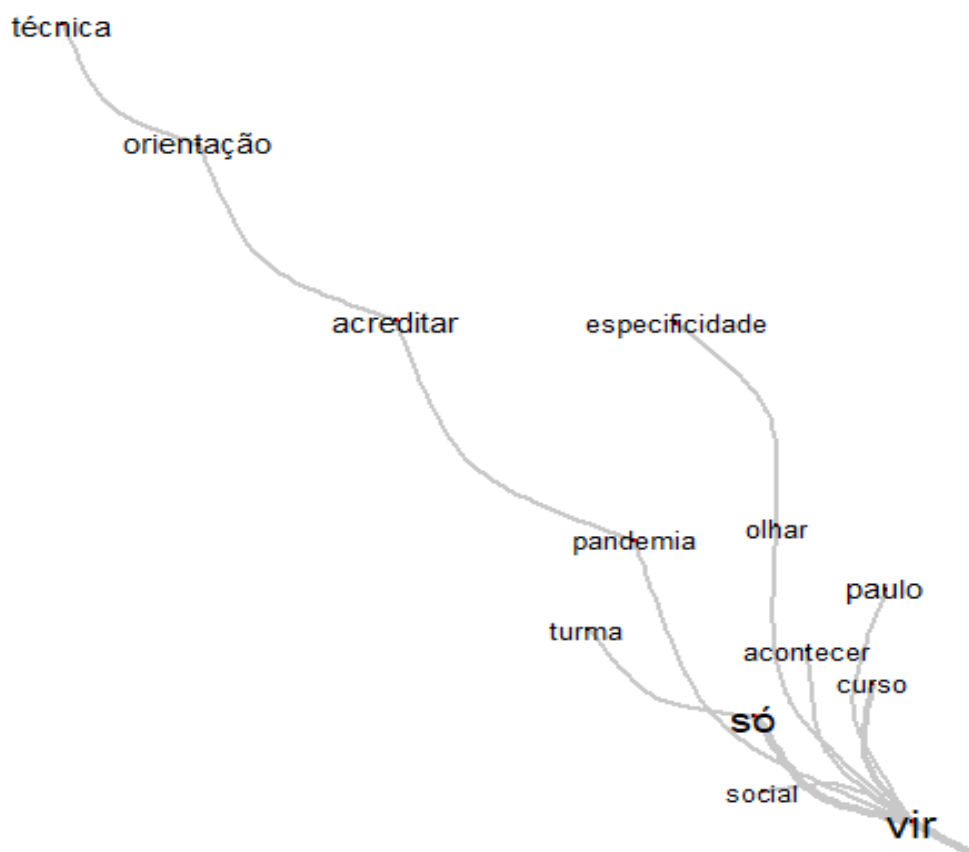
Passados alguns anos, e já em curso o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 em toda a rede estadual de São Paulo, nossas entrevistas nos revelaram resultados que dialogam com as pesquisas supramencionadas. Nos grafos de análise de similitude encontramos a seguinte estrutura nas falas dos gestores entrevistados:

Figura 2 - Detalhe grafo de similitude gestoras escola A.



Fonte: Acervo de dados dos autores (2023).

Figura 3 - Detalhe grafo de similitude gestores escola B.



Fonte: Acervo de dados dos autores (2023).

Dos detalhes dos grafos presentes nas figuras acima, observamos, na entrevista das gestoras da escola A (Figura 2) uma construção de resposta em torno das palavras “atpc”, “ensino”, "diretoria" e "orientação". O que se depreende dessa conexão entre termos é a afirmação de que o contato com a reforma se deu a partir de orientação feita pela Diretoria de Ensino (DE), órgão da Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), e também por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), reuniões entre coordenadores e docentes que acontecem semanalmente na própria instituição escolar. No entanto, o sentimento expressado nas entrevistadas é de que o que é feito nesse sentido é insuficiente, ficando o entendimento sobre as mudanças concomitante à sua própria implementação:

[tivemos] Só a orientação. Eu estava até então como professora, e a coordenadora nos passou isso em reunião, essa mudança. As coisas no estado são meio que jogadas, na verdade, não existe um preparo, porque, igual esse ano, a implementação está sendo aprendido no dia a dia, fazendo. Você aprende, você faz. É dessa forma, vai acontecendo e a gente vai tentando dominar do jeito que dá (Diretora escola A).

A coordenadora da escola A mostra uma visão parecida, atentando-se também aos desafios para os docentes:

Nós tivemos orientação técnica. O pessoal da Diretoria de Ensino sempre convoca, quinzenalmente, mas não tem jeito, você precisa pegar o material, conhecer cada itinerário, sentir como você vai desenvolver isso. [...] Tudo isso é muito novo, pois foi esse ano que nós começamos [...]. Eles [professores] têm ATPC também, semanalmente, então eles têm esse contato com a Diretoria de Ensino. Eles ficam com dúvidas, é claro, e nós aqui da gestão é que vamos tirar essas dúvidas deles. (Coordenadora escola A).

Já na entrevista dos gestores da escola B (Figura 3), além da menção aos termos “orientação” e “técnica”, o que nos indica um alinhamento entre estes resultados e aqueles obtidos nas entrevistas com as gestoras da escola A, temos também a referência à palavra “pandemia”, que alude para o contexto em que as reuniões de orientação foram realizadas, a saber, o da pandemia da Covid-19.

A pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-Cov 2, espalhou-se pelo mundo em finais de 2019 e no início de 2020. No dia 11 de março deste ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia, fato que desencadeou uma série de procedimentos de distanciamento social em diversos países. No Brasil, 99,3%⁵¹ das escolas de educação básica foram fechadas, o que se refletiu rapidamente em uma explosão dos números da evasão escolar, de 1,3 milhão antes da pandemia para 5 milhões após ela em todo o país⁵².

Mesmo com grande parte das atividades escolares ocorrendo de forma remota e com o retorno gradativo das aulas em 2021, o governo do estado de São Paulo levou a cabo o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017. Em uma primeira abordagem, a diretora da escola B nos descreve o seguinte cenário: “*A gente sabia que ia acontecer a tal Reforma do Ensino Médio, e eu acredito que era pra ter acontecido naquele primeiro ano da pandemia. Aí veio em 2021. Foi um susto*” (Diretora escola B). Logo em seguida, quando perguntada sobre o contato que teve com as mudanças propostas, a diretora afirma:

Na verdade, veio da Secretaria de Educação, eles planejaram, eles distribuíram para a rede e nós fomos estudando a partir do que eles foram distribuindo. Daí nós começamos a discutir na escola, mas era o que veio pronto da secretaria, de São Paulo [...]. Foram bastantes reuniões, isso a gente não pode negar, mas assim, o prato já estava feito, e a gente decidia por onde começar a comer (Diretora escola B).

⁵¹ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em 22 abr. 2023.

⁵² Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>. Acesso em 22 abr. 2023.

Mostrando uma percepção próxima, o coordenador da escola B aponta para uma situação em que os próprios formadores (nome dado aos ministrantes das orientações técnicas) possuíam dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados nas instituições escolares:

Na verdade, eu enquanto gestão sempre fui chamado para as chamadas orientações técnicas, e lá foi apresentado todo o material. E aí, a partir das orientações técnicas, começou a se estudar esses materiais. Mas mesmo os formadores ainda tinham muitas dúvidas, porque havia muitos problemas na implementação das mudanças. No papel era uma coisa, mas no dia a dia, para você viabilizar aquilo, era bem diferente. Isso iria trazer prejuízo em relação a própria escolha de aulas dos professores, a carga horária dos professores. Muitos professores iam acabar ficando sem aula mesmo [...] (Coordenador escola B).

Do relato do coordenador da escola B, observa-se que, para além das questões já mencionadas sobre a insuficiência das reuniões e dos desafios da implementação das mudanças, ressurge a preocupação com o trabalho dos docentes, mas agora em nível mais complexo, a organização da carga horária e o risco de professores ficarem sem aula.

A preocupação dos gestores com a adaptação e a carga horária dos professores após a implementação da Reforma do Ensino Médio é indicativo de algumas questões importantes: primeiro, que a nova política, em sua falta de diálogo com a comunidade escolar deixou de considerar os possíveis problemas decorrentes de mudanças curriculares profundas, como a criação dos IF (que serão tema de nossa próxima subseção); segundo, que os gestores, mesmo diante de uma lei que não contou com a participação deles em nenhum dos seus estágios de formulação, se sentem responsáveis por seus docentes e pelos impactos por ela causados nas condições de trabalho destes. Essa manifestação, acreditamos, é um resultado das reiteradas políticas de responsabilização dos profissionais da educação típicas das reformas empresariais, sobre as quais ainda vamos nos deter mais pormenorizadamente adiante. Por hora, vale a menção à essa reflexão como uma interpretação para os dados auferidos na análise de similitude da entrevista das gestoras da escola A (Figura 4), em que o termo “professor” aparece no centro como destaque da árvore do grafo:

Eu me recordo ainda das primeiras discussões quando a proposta da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] apareceu, depois quando o presidente Temer lançou a Reforma do Ensino Médio a ser implementada paulatinamente tanto na rede pública quanto na privada. Mas, no meio disso, nós tivemos a pandemia do coronavírus, tudo atrasou um pouco, e nós começamos de fato a implementar esse Novo Ensino Médio no ano passado [2021] (Professor escola A).

A professora da escola B nos dá um relato ainda mais detalhado:

A primeira vez que eu ouvi falar da Reforma do Ensino Médio eu era professora contratada em outra escola estadual, e lá ouvi o assunto. Aí foi efetivada a reforma, com a BNCC, e basicamente foi durante a pandemia. Eu estava trabalhando presencialmente com o coordenador, participei das reuniões e me apropriei de como o estado ia implementar o Novo ensino Médio. Então eu fui me aprofundar para entender sobre isso, fui atrás de conteúdo para entender a proposta [...]. Depois que teve essas reuniões prévias da direção e da coordenação, foram feitas reuniões com os professores, e aí os professores ficaram sabendo, mas era tudo muito novo, tanto é que a própria secretaria mudava em cima da hora [...]. Eles mesmos foram mudando a estrutura do que eles queriam que fosse o Novo Ensino Médio a cada seis meses. Então cada dia uma história diferente. Os professores foram informados tipo uma novela mesmo, capítulo a capítulo (Professora escola B).

Percebe-se na fala dos docentes, um distanciamento com relação ao processo de formulação da Lei nº 13.415/2017, que chegou até eles como uma política já definida. As mudanças que ocorreram se deram por conta da necessidade de adaptação das disposições legais à realidade da rede, e foram conduzidas pela própria SEDUC-SP.

Como foi relatado pela professora da escola B, a procura por informações e aprofundamentos no tocante à reforma ficou a cargo da iniciativa pessoal. O professor da escola A relata uma situação parecida, na qual os docentes, gestores e estudantes da instituição se envolveram em um trabalho conjunto *“porque era um negócio novo para todos, tanto para a gestão, quanto para nós [professores] e para os alunos”* (Professor escola A).

O que se conclui a partir dos relatos supracitados pode ser visto como uma consequência do autoritarismo da Reforma do Ensino Médio na esteira do golpe de 2016 e na busca da nova direita brasileira para retomar pleno controle dos processos decisórios da educação. Recuperando esse debate, Saviani (2018) defende a seguinte tese:

Esse autoritarismo fica evidente na reforma do ensino médio, baixada por medida provisória sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Constituição e pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino. Como responsáveis pelo Ensino Médio, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passa a valer imediatamente após sua promulgação (SAVIANI, 2018, p.39).

Em vista da citação, parece-nos clara a relação entre a abordagem do autor e os resultados de nossas entrevistas. Entre os profissionais da educação entrevistados é unívoca a percepção de que tudo foi feito no sentido de apresentar a nova lei já como proposta finalizada, e se resumiu a reuniões feitas por órgãos da burocracia estadual (DE e SEDUC-SP). Os gestores e docentes entrevistados não foram convocados a opinar, participar ou intervir em qualquer etapa do processo, e nem sequer foram ouvidos quanto à validade e pertinência do que estava sendo elaborado. Há de se destacar ainda que, ao conduzir a implementação da reforma em meio à pandemia de Covid-19, com as escolas fechadas e a maior parte das atividades presenciais suspensas, o governo do Estado de São Paulo contribuiu para tensionar ainda mais a rede pública e seus profissionais.

Não obstante, apesar dessas constatações, não podemos desconsiderar a efetiva capacidade de atuação dos docentes e dos gestores quanto às mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio. O interesse manifestado pela professora da escola B em se aprofundar nos temas da reforma e o trabalho em conjunto descrito pelo professor da escola A, supracitados, são algumas das primeiras evidências disso. Para além, a adaptação à realidade e ao cotidiano das escolas é um movimento abordado pelos gestores em seus relatos: *“O que a gente costuma fazer é um estudo, compartilhar em ATPC, e, se for o caso, a gente faz uma oficina pensando como nós faríamos se estivéssemos em sala de aula. Tudo isso para ajudar o professor a captar a ideia”* (Coordenadora escola A).

Ou ainda:

[...] as escolas, penso eu, é que estão desenvolvendo um trabalho dentro daquilo que tá surgindo, que é a necessidade do aluno e do professor. Então foi assim uma coisa muito simples, nada programado, mas foi uma conversa e, a partir dessa conversa, foi se estabelecendo alguns papéis: “Olha, professor, você tem uma característica mais adequada para trabalhar com esse componente, esse itinerário”. (Coordenador escola B)

Esses dados estão de acordo com a pesquisa de Andrade (2021), que ao refletir sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado de Minas Gerais (um dos pilares da Lei nº 13.415/2017), afirma:

Nessa perspectiva, pode-se amenizar os efeitos da regulação institucional e de controle efetivada pela SEE/MG [Secretaria de Estado e Educação] e pelos gestores escolares, exercendo a regulação conjunta ou autônoma. Ou seja, há de se esperar que, nessas experiências, apresentem-se situações que possibilitem os atores envolvidos a alterarem as atividades de acordo com as suas percepções e interesses, exercendo uma relativa autonomia no processo de execução das atividades propostas para o EMTI e construindo estratégias para dar continuidade a esse programa. (ANDRADE, 2021, p. 224).

Tais afirmações nos indicam que por mais autoritária que seja, a Reforma do Ensino Médio, não é uma via de mão única, e que gestores e docentes não são meros agentes passivos replicadores de suas determinações. A partir de sua *práxis*, de sua atuação intelectual e de suas experiências, os sujeitos da educação acabam por moldar aspectos cruciais quando verificamos como a política se efetiva em seu movimento real.

3.2 A questão dos itinerários formativos (IF): algumas aproximações

Os IF ocupam a centralidade da Reforma do Ensino Médio. No texto legal, a questão é tratada no art. 4º:

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, s.p.).

Em finais de 2016, e durante todo o ano de 2017, o governo federal investiu em uma ampla campanha de *marketing* para exaltar a sua nova política educacional. Diversas propagandas foram divulgadas na televisão aberta e na *internet* em plataformas como o *youtube*. Ortega e Hollerbach (2022), ao realizar uma análise dessas propagandas, defendem que a construção do discurso oficial e publicitário sobre a reforma compreendeu dois eixos distintos e complementares: “a proposição de um Ensino Médio novo e revigorado [primeiro eixo], que, por seu turno, traz como principal avanço a possibilidade de escolha por parte do aluno pelo que estudar [segundo eixo]” (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022, p.18). Portanto, o “Novo Ensino Médio”, como a Lei nº 13.415/2017 foi chamada nesses anúncios, promete trazer para o jovem por meio dos IF:

A liberdade para que ele [estudante] escolha o que deseja estudar, de acordo com suas ambições e seu projeto pessoal de vida e futuro. Ainda segundo os anúncios, o ensino se tornaria mais estimulante e até mesmo mais compatível com a realidade dos educandos. Trata-se, portanto, segundo o governo, de uma proposta de reforma para a criação de um Ensino Médio novo e atento ao querer, ou seja, ao desejo dos alunos (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022, p. 17-18).

Em face dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas para nossa pesquisa, compreendemos que a primeira impressão dos gestores e docentes sobre a reforma foram condizentes com o discurso oficial veiculado pelas propagandas, já que o relato dos entrevistados sugere uma visão parecida:

Eu vejo muito a parte do aluno, onde ele pode optar em fazer aquela disciplina que ele tem mais habilidade. Eu mesmo, na minha formação, na época do colégio, fui voltada para a área de humanas, tanto é que eu sou professora de geografia. Eu não gosto de outras matérias, como por exemplo química. Nessa questão dessa reformulação, acho que facilita para o aluno naquela disciplina que ele já tem afinidade. Então, eu penso que para o aluno é uma maneira de diminuir a evasão escolar, de ter aquele monte de disciplinas que eles não gostam. É uma forma de fazer com que o aluno fique mais assíduo, goste mais da escola fazendo as disciplinas que eles gostam mais. **Isso torna mais atraente.** (Diretora escola A, destaque nosso).

O professor da escola A, por sua vez, afirma: *“Olhando a proposta do Novo Ensino Médio, e desde 2018 eu tenho acompanhado isso, ela em si parecia muito boa [...] É uma forma de fazer com que o aluno fique mais assíduo, goste mais da escola”* (Professor escola A, destaque nosso).

Na escola B, ambos os gestores também tiveram uma visão positiva da reforma, notadamente quando do início do processo de implementação:

[...] nós tínhamos uma ideia totalmente diferente, não estava claro o que seria isso. Na época se falava que, por exemplo, fulano escolheria o itinerário relacionado à área de humanas. **Então olha que interessante, ele terá uma especificidade maior em relação às disciplinas de humanas.** Mas não foi isso que a gente percebeu (Coordenador escola B, grifo nosso).

Ou ainda:

[...] no **papel era algo muito bonito**, e a maneira com que foi falado e explicado, **parecia algo dos sonhos**, mas eu acredito que ainda precisa mudar muita coisa, principalmente a respeito dos itinerários formativos. Não sei se esses itinerários formativos realmente atendem as demandas dos alunos (Diretora escola B, grifo nosso).

Observa-se das citações e dos trechos destacados uma visão otimista com relação às mudanças que a Reforma do Ensino Médio prometia trazer para a vida dos estudantes. A proposta, quando recebida por parte dos gestores e docentes foi, portanto, bem-vista. No entanto, chama-nos a atenção que logo após a manifestação positiva, alguns dos entrevistados (diretora e coordenador da escola B) externalizam a percepção de que, na prática, as promessas não se cumpriram.

Com efeito, essa questão já foi amplamente debatida. Em documentos oficiais, como a Exposição de Motivos nº 84, que acompanhou a medida provisória que instituiu a reforma, a flexibilização curricular na forma dos IF foi apontada como uma das soluções para os problemas de evasão e abandono escolar no Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2016). Como vimos anteriormente, as propagandas também potencializaram os IF, transformando-os no carro-chefe da lei. Não obstante, acreditamos que a lógica por trás dessa reconfiguração do currículo é explicada por dois dos aspectos centrais das reformas empresariais da educação: "[...] a) padronização da e na educação"; b) ênfase no ensino de "conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais"; [...] (FREITAS, 2018, p.38).

Ao reformular a grade curricular do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 estabelece, ao lado dos IF, que os conteúdos básicos para cada série serão estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo para todas as escolas brasileiras. Nessa seara, português, matemática e inglês foram os únicos componentes que permaneceram como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. A BNCC, portanto, desempenha duplo papel: padronização e estabelecimento de conhecimentos e habilidades básicas. A preocupação com os índices também está presente, já que matemática e português acabam por ganhar espaço em detrimento das demais matérias, que não são obrigatórias em todos os anos. Segundo Freitas (2012, 2014, 2018) os reformadores empresariais da educação entendem a necessidade do ensino de conhecimentos e habilidades básicas como um estudo que pauta a formação dos estudantes pelo mínimo. O básico é, na concepção das reformas empresariais, o mínimo daquilo que o estudante precisa para se tornar uma peça de mão de obra barata ao setor produtivo.

Em termos concretos, a reconfiguração do currículo e da carga horária na Reforma do Ensino Médio tem gerado a preocupação de gestores e docentes, mas especialmente destes últimos. Os dados indicam a menção à palavra "itinerário" como destaque nas entrevistas de ambos, como podemos ver nas Figuras 5 e 6.

Na percepção do professor da escola A, essa problemática ganha destaque ao passo em que ele discorre sobre os impactos na formação dos estudantes após a implementação das mudanças na grade curricular. Segundo o docente, o que começa no 1º ano com a inclusão de disciplinas como projeto de vida, que nada mais é do que uma espécie de preparação do discente para a futura escolha do itinerário, evolui no 2º ano para uma divisão entre 50% da carga horária com base nos conteúdos definidos pela BNCC (oficialmente chamados de formação geral básica) e 50% dos itinerários formativos, culminando, no 3º ano, com a manutenção apenas das aulas de português, matemática e inglês como obrigatórias (Professor escola A). Sendo assim, todas as demais disciplinas serão cursadas mediante a escolha do estudante, o que leva ao que o professor classifica como uma fragmentação da formação, questão sobre a qual ele demonstra grande preocupação. Em suas palavras:

Na minha área de ciências humanas, nós temos seis salas de 3º ano, e somente duas têm aula de história. Então com o Novo Ensino Médio, principalmente na perspectiva dos alunos, o ensino ficou muito fragmentado, pois eles ficam numa bolha tanto de conhecimento quanto de integração, porque todos que estão ali estão cursando o mesmo itinerário, com os mesmos interesses, e eles não conseguem ter uma visão global da realidade. [...] essa proposta dos itinerários formativos é muito fragmentada. Por exemplo, quando pensamos no vestibular, o que nós fazemos lá é uma avaliação não fragmentada, e sim pela nossa visão do todo, e os alunos não têm mais isso. Então, se você escolher fazer o itinerário de ciências humanas, é isso que você vai cursar no seu Ensino Médio. Você só terá uma noção ou outra dos demais componentes, mesmo que exista uma mistura. Nós temos, por exemplo, um itinerário que mescla ciências humanas com matemática, mas as ciências da natureza vão ficar de fora, as linguagens vão ficar de fora. Por isso que eu digo que o Novo Ensino Médio fragmenta demais o conhecimento do aluno [...]. (Professor escola A).

Aprofundando-se no tema, ele ainda relativiza a possibilidade de escolha por parte dos estudantes, alegando que ela é reduzida, de um lado, pelo modelo previamente estabelecido de IF enviado pela SEDUC-SP e, de outro, pela falta de estrutura da escola para fornecer todos os IF escolhidos pelo estudante, o que por vezes faz o discente cursar um itinerário que ele não escolheu.

Em um raciocínio comparativo, e tendo em vista os dados presentes na figura 6, pudemos confirmar que a preocupação com a fragmentação da formação dos estudantes está presente também no relato da professora da escola B:

Então, a grande dificuldade que eu vejo no Novo Ensino Médio é que pensando em algumas áreas, no último ano, só tem formação geral básica na área de matemática e linguagens, e com um número muito reduzido de aulas, duas aulas por matéria. Física, química, área de humanas, não tem, só se a pessoa optou. Então, se a pessoa optou, vai ter, mas se não optou, não vai ter. Então o nosso grande problema, e isso tem que ser trabalhado com os outros professores, é como a gente estrutura tudo do Ensino

Médio em menos tempo? Porque eu tenho que dar todo o conteúdo base sobre física no 1º e no 2º ano para ele ter base sobre física, mas como eu faço isso?

Além disso, na fala da mesma docente, emergem também as considerações sobre a capacidade da estrutura da escola em fornecer os itinerários. Tal afirmação pode ser comprovada pela ligação entre os termos “itinerário”, “gente”, “estrutura” e “material” do grafo de similitude, que sugere a percepção da docente de que há uma contradição entre a proposta de oferta dos itinerários e a capacidade física da escola:

A escola é superlotada, então a ideia da Secretaria era de que como os adolescentes ainda não estão formados, eles têm o direito de mudar de área. Só que isso esbarra no problema espaço. O aluno pode querer ir pra turma de matemática e matemática estar lotado, então você não vai conseguir mudar. Nós também tivemos um grande problema também com os alunos que vieram de fora, pois para os alunos de fora não existe um sistema da Secretaria que vai olhar e dar o que esse aluno quer, vai colocar ele onde tem vaga. E aí pessoas que odeiam matemática estão na turma de matemática, pessoas que odeiam humanas estão nas turmas de humanas, e isso é errado (Professora escola B).

Entre os gestores entrevistados, o relato mais contundente sobre os IF vem da diretora e do coordenador da escola B. Ambos afirmam que toda a oferta dos novos arranjos curriculares fica a cargo da SEDUC-SP, que manda um “cardápio” de itinerários. Portanto, o coordenador da escola B chama a atenção para o fato de que em 2022 passaram a ser ofertados, além dos itinerários comuns, dois itinerários técnicos-profissionalizantes: comércio exterior e administração (Coordenador escola B). Quando questionado sobre a organização desses itinerários, ele descreve a seguinte situação:

Para você ter uma ideia, nós temos cursos técnicos, por exemplo em administração, que na verdade nenhum jovem escolheu. Nós fomos obrigados a abrir essa sala. [A determinação] veio da Diretoria de Ensino. E nisso ficou evidente o quanto a gente perdeu o controle. Porque é assim, nós tínhamos um número de 36 ou 37 alunos e agora estamos com 18, pois foram todos migrando. Então nós passamos o ano só lidando com situações de emergência, só tapando o sol com a peneira e apagando incêndio (Coordenador da escola B).

Dois pontos são centrais na fala do coordenador. Primeiro, a falta de autonomia da escola, representada pela imposição, por parte da burocracia do Estado (nesse caso representado pela DE) pela abertura da sala do técnico em administração⁵³. Segundo a alta porcentagem de

⁵³ A oferta dos cursos técnicos na escola B envolveu, ainda, a realização de uma parceria com a Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), instituição pública da prefeitura da cidade de Indaiatuba, interior de São Paulo que oferece, conjuntamente com empresas privadas, cursos de formação técnica e profissional. Os gestores da escola B afirmaram que não tiveram participação na definição dessa parceria.

evasão dos estudantes da turma. Prosseguindo, o gestor também aponta para os problemas de estrutura da escola:

Mas a gente acabou não tendo uma postura mais tradicional, mais coerente dentro daquilo que a gente já vinha fazendo, mas foi porque a gente não tinha condição. Só para você ter uma noção, só tínhamos 19 turmas para 16 espaços. É complicado né? Onde nós tivemos que ministrar aulas? No pátio, em quiosques. Isso não foi um mês, nem dois, foi um ano inteiro (Coordenador da escola B).

Ante o exposto, conclui-se que para o coordenador e para a professora da escola B, bem como para o professor da escola A e a professora da Escola B, a falta de estrutura física nas instituições escolares restringiu a oferta ou causou problemas na implementação dos itinerários. O cotidiano relatado por esses profissionais não corresponde, portanto, ao que foi propagandeado sobre a Lei nº 13.415/2017, e mostra que, apesar da recepção inicial positiva da reforma, logo a realidade prática mostrou-se substancialmente distinta.

Tal constatação expõe a aplicação prática dos objetivos de padronização e do ensino de habilidades básicas das reformas empresariais da educação, uma vez que fica clara, também, a fragmentação da formação dos estudantes em ambas as escolas pesquisadas. As ações levadas a cabo pela burocracia do Estado de São Paulo deixam transparecer que, na visão da SEDUC-SP e da DE, para os jovens do Ensino Médio dessas escolas, o básico, entendido como mínimo, basta, até mesmo diante de obstáculos concretos, como a falta de estrutura. Cunha (2017), ao tecer uma discussão análoga, fala da “apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal” (p. 379), que, segundo ele, retoma “a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (p. 379).

O coordenador da escola B, ao término de seu relato, afirma:

O que eu gosto sempre de salientar, e é uma questão minha, é que o técnico e esse Novo Ensino Médio veio para a escola pública com o objetivo de continuar formando mão de obra barata. Para mim é isso, veio para estimular ainda mais. Hoje é clássico, é como se o aluno não tivesse que fazer o vestibular (Coordenador da escola B).

Os diálogos possíveis entre os dados auferidos nas entrevistas e trabalhos recentes que tratam da mesma problemática são variados. Reyes e Gonçalves (2020) expõem os resultados de uma pesquisa com estudantes secundaristas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Na percepção destes, as mudanças curriculares, uma vez efetivadas, não são positivas. Os estudantes também entendem que terão desvantagens para os alunos das escolas particulares (REYES; GONÇALVES, 2020).

Apontando na mesma direção está o trabalho de Drago e Moura (2021), realizado a partir de questionários aplicados a estudantes do ensino médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Os autores concluem que as mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio não atendem aos anseios dos estudantes quanto ao que foi prometido pelo governo.

Por fim, temos no estudo de Andrade (2019), focado em docentes e alunos da rede pública paulista, resultados que atestam que os professores demonstram preocupação com a organização do Novo Ensino Médio, notadamente a respeito do espaço físico da escola para a oferta dos itinerários formativos e a diminuição de disciplinas.

3.3 Responsabilização e subjetividade: “queremos fazer dar certo”

A presente subseção de desenvolvimento aborda os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação a partir dos relatos colhidos nas entrevistas realizadas em nossa investigação. Para tanto, propomos um diálogo entre a visão da Reforma do Ensino Médio enquanto reforma empresarial da educação e as discussões realizadas por Alves (2008, 2010).

Em suas linhas de força, a ideologia neoliberal que fundamenta a reforma empresarial da educação traz em seu bojo diversos mecanismos capazes de introjetar valores e normas condizentes aos seus objetivos e visão de mundo. Tais mecanismos estão presentes desde a organização do currículo escolar (por exemplo em torno dos IF, sobre os quais já discorreremos) até as formas de administração dos sistemas públicos de ensino, pautados na crescente centralidade da iniciativa privada como modelo de excelência a ser seguido no sistema público.

Podemos entender, pois, que essas questões são consequências dialéticas para a educação das reformulações pelas quais os setores produtivos passaram sob a égide do neoliberalismo e do modelo Toyotista de produção que o acompanha desde a reestruturação produtiva após as décadas de 1970 e 1980. No entanto, é plausível considerarmos que no próprio trabalho há uma exigência de engajamento moral-intelectual em torno dos valores Toyotistas, o que Alves (2008) denominou “espírito do Toyotismo”.

O “espírito do Toyotismo” aparece sobretudo nas inovações sócio-metabólicas trazidas pela reestruturação produtiva, constituídas, “[...] pela plethora de valores-fetiches ou nexos ideológicos do novo produtivismo que se disseminam pela sociedade burguesa” (ALVES, 2008, p. 36). Em síntese, as inovações sócio-metabólicas representam a ânsia do modelo Toyotista em “capturar” a subjetividade dos trabalhadores de modo a mascarar as contradições inerentes ao funcionamento contemporâneo do sistema capitalista, o que pode ser verificado em coisas

relativamente simples, como a substituição de termos como “trabalhadores” por “equipe” e “funcionários” por “colaboradores”. Subjacente ao que pode parecer uma simples mudança de tratamento está a tentativa de mobilização total do corpo e da mente do trabalhador para que dele se extraia o máximo em proveito da produção do capital (ALVES, 2008) e a negação das relações exploratórias de trabalho capitalistas e da luta de classes: “Os processos de (des)subjetivação de classe implicam dinâmicas sociais, políticas, ideológicas e culturais que levam à dissolução de ‘coletivos do trabalho’ impregnados da memória pública da luta de classe” (ALVES, 2010, p.10).

Devemos destacar que, quando combinados, esses processos levam à construção gradativa de ideais colaborativos que estão de acordo com os ideais das empresas.

É por isso que as grandes empresas e suas estratégias de negócios e de produção visam manipular a subjetividade-intersubjetividade por meio da (re)constituição simbólica e material dos coletivos de trabalho. Na medida em que o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação Eu-Outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo, o foco das estratégias empresariais tende cada vez mais a ser a disputa pelo intangível, ou seja, a manipulação do estofo intangível das relações sociais constitutivas (e constituintes) do sujeito humano (ALVES, 2010, p. 18-19).

Os trabalhadores passam então a ter a visão de que eles mesmos, e o seu trabalho, estão ao lado e em igualdade de condições com o capital na dinâmica do sistema de produção. Com isso, molda-se um trabalhador “domesticado”, pouco combativo ou questionador e que se sente responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa e de seus projetos, mesmo que ele não tenha participação alguma nos processos decisórios que efetivamente influenciam nisso.

É justamente nesse ponto em que enxergamos uma aproximação entre a política de responsabilização (*accountability*) dos profissionais da educação típica das reformas empresariais (FREITAS, 2014) e os dados auferidos em nossas entrevistas.

Entendemos, em acordo com Alves (2008), que a “captura” da subjetividade dos trabalhadores estende-se aos setores do serviço público, uma vez que o Estado capitalista também tende a traduzir para a administração pública os mesmos valores de gestão do trabalho nas grandes empresas. Essa tese é reforçada quando lembramos, em primeiro lugar, a noção neoliberal que advoga a iniciativa privada como uma gestora por excelência, e, secundamente, as íntimas conexões entre essa ideologia e as reformas empresariais da educação (FREITAS, 2018). Não nos esqueçamos, ainda, do lugar de destaque ocupado pela política de responsabilização no interior destas que se assemelha em grande medida ao que é visto no próprio sistema de produção do capital, já descrito. Isto posto, podemos inferir que os relatos

dos gestores e docentes de duas escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo expõem o resultado de décadas do “espírito do Toyotismo” e de sistemáticas políticas de responsabilização.

Para sustentar essa afirmação, recorreremos aos dados coletados em nossas entrevistas. O que se percebe é a recorrência de menções ao corpo docente e aos gestores no tocante às ações e ao enfrentamento de desafios para se adaptar às mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio. Ao se referir às coordenadoras de sua instituição, a diretora da escola A afirma:

As coordenadoras que estão tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são pessoas extremamente competentes no que fazem e estudam muito antes de encarar os ATPCs e o planejamento. Então, elas têm uma facilidade para passar para os professores e dar essa segurança. É por isso que eu acho que a gente não tem problema em estar se adaptando a esses itinerários, porque o professor fica inseguro, mas elas dão todo amparo e a informação necessária (Diretora escola A).

Deste excerto, entendemos que a diretora da escola A expressa que há uma insegurança por parte do corpo docente com relação à reforma que a atuação da coordenação é capaz de minorar. A coordenadora da escola A, por sua vez, faz reiterados elogios aos docentes, primeiramente enaltecendo o comprometimento destes para com a escola e, em seguida, expondo uma perspectiva positiva para o futuro:

Eles [professores] estão recebendo apreensivos, mas não estão rebeldes. Nós confiamos na nossa equipe e eles vão aderir e compreender em pouco tempo. Eu espero que nossa escola deslanche, porque eu acredito nessas mudanças e no potencial que têm esses itinerários formativos para a vida de nossos alunos (Coordenadora escola A).

As gestoras da escola A também apontam para as iniciativas que estão sendo planejadas com foco em observar o bem-estar psicológico dos professores. A diretora descreve um cenário em 2022 caracterizado por problemas emocionais e de ansiedade entre os docentes, e que para 2023 há um interesse em desenvolver ações no sentido de prestar amparo psicológico aos que necessitarem. A contradição inerente a essa situação, no entanto, se dá pela preocupação das gestoras em solucionar problemas de ordem psicológica e emocional que podem ter sua origem, entre outras causas, na própria Reforma do Ensino Médio, seja por consequência da implementação da política em meio à pandemia, seja por conta da dificuldade de acerto da carga horária. Sendo assim, diretora e coordenadora assumem para si a responsabilidade sobre problemas que, se não foram criados pela efetivação da reforma, foram amplificados por ela, e que incidem diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes, mesmo que elas não

tenham tido qualquer participação nas decisões tomadas pela burocracia estatal (federal ou estadual).

A diretora da escola B também expressa percepção semelhante, tanto ao tecer críticas aos IF, quanto ao relatar perspectivas para o futuro próximo da escola:

Quando eu olho o nome do itinerário, eu acho bonito, mas na hora que eu vejo o conteúdo, as unidades curriculares, não sei se são bons, parece que não atende aos anseios dos alunos. **Ou eu que estou com uma visão muito errada [...]. Luto pra dar certo**, mas se dependesse de mim, se fosse da minha vontade, eu gostaria de fazer alguma coisa mais prática [...]. (Diretora da escola B, destaques nossos).

Sobre essa citação, dois pontos merecem destaque. Primeiro, a ponderação a respeito da “visão muito errada” que a diretora teria ao tecer críticas aos IF ofertados na instituição escolar, como se ela, enquanto profissional da educação, não pudesse ter uma visão legítima que fosse dissonante dos órgãos do Estado sobre essa problemática, sendo que, como vimos anteriormente, é a SEDUC-SP a responsável por decidir quais itinerários serão ofertados em cada escola. Segundo a afirmação “luto pra dar certo” seguida da constatação, implícita, de que os rumos decisórios da reforma independem de sua própria vontade. Esse relato evidencia como, mesmo diante da impossibilidade de opinar ou decidir quanto ao que deve ser feito, a diretora está empenhada em fazer a Reforma do Ensino Médio “dar certo”⁵⁴.

Por meio da fala da mesma gestora, temos a exaltação do corpo docente:

A nossa especificidade é o grupo de professores. Eu acho que o grupo de professores desta escola é um grupo muito consolidado, é um grupo que veste a camisa e eu brinco que eles “tiram leite de pedra”, porque eles conseguem. Se os itinerários, que apesar de tudo eu considero que foram bem-sucedidos, foi pelo diferencial do professor, porque o professor conseguiu que o aluno enxergasse e realmente se envolvesse. Aqui o que eu tenho como ponto forte é o grupo de professores (Diretora escola B).

O relato acima evidencia uma aproximação entre as percepções de gestoras de ambas as escolas. Essa aproximação traz indícios de que a preocupação expressa (e já apontada) pela gestão escolar para com os professores parece levar, para além do sentimento de responsabilização supramencionado, ao ímpeto em valorizar e enaltecer a atuação dos docentes, o que nos ajuda a encontrar uma interpretação plausível para a centralidade do termo “professor” verificada no grafo da análise de similitude da entrevista das gestoras da escola A

⁵⁴ As aspas utilizadas na expressão “dar certo” buscam demonstrar que não há um único sentido para o que seria considerar a Reforma do Ensino Médio como algo que está dando certo ou que pode dar certo. Está dando certo para quem? Sobre quais perspectivas? O que significa essa política dar certo? Apontamos esses questionamentos apenas na condição de ilustrativos a respeito da necessidade de estudos futuros, e respondê-los não faz parte dos intentos e dos limites do presente trabalho.

(Figura 7) e para sua aparição, com relevância e destaque, na nuvem de palavras dos gestores da escola B, como podemos verificar a seguir:

Figura 7 - Nuvem de palavras gestores escola B.



Fonte: Acervo de dados dos autores (2023).

Pelo lado dos docentes, o que se apreende dos dados das entrevistas é a mesma percepção de responsabilidade diante dos desafios colocados pela Lei n 13.415/2017. O professor da escola A, relata:

Na escola nós tentamos, e eu tentei junto porque era um negócio novo para todos, tanto pra gestão, quanto para nós e para os alunos. Então desde o ano passado [2022], desde o planejamento, nós buscamos entender como fazer, e a gente está em constante trabalho conjunto, tanto os professores se ajudam para funcionar da melhor forma possível, quanto a gestão, a coordenação, **até porque a gente tenta trazer um algo a mais que não está lá para compensar aquilo que eles perdem com o Novo Ensino Médio.** Então, a gente tenta fazer esse trabalho conjunto, esse trabalho multidisciplinar com a ajuda da gestão, para resolver aquelas lacunas que ainda restam (Professor escola A, grifo nosso).

Nessa passagem da entrevista, portanto, nota-se que o docente evidencia seu senso de responsabilidade em minorar os efeitos negativos da fragmentação curricular trazida pelas mudanças no escopo da Reforma do Ensino Médio. Tanto o entrevistado, como, segundo ele, seus colegas docentes, apoiados pela gestão da escola, trabalham de forma a solucionar, na prática cotidiana, os prejuízos e as ausências na formação dos alunos.

A professora da escola B também relata a necessidade da atuação dos professores no tocante ao currículo e à preparação das aulas, afirmando que os documentos base dos IF enviados pela SEDUC-SP são *“muito pobres para você seguir à risca”* (Professora escola B), e que cabe à eles *“trazer elementos para complementar essa espinha dorsal, e que vão complementar o que o aluno precisa para aquele objetivo que ele tem”* (Professora escola B). A docente encerra sua fala de forma emblemática: *“Eu gosto de coisas diferentes, eu achava que poderia haver mudanças, e quero ver isso funcionar”* (Professora escola B).

O que se pretende evidenciar com essa estendida exposição? Se, como já apontamos, a primeira percepção dos profissionais em relação às mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio era positiva, nota-se que mesmo diante dos desafios impostos pela implementação dos itinerários, o desejo de que as coisas *“deem certo”* ainda está presente na percepção dos gestores e docentes entrevistados. Ele se alia a um senso de responsabilidade sobre o andamento da implementação da política que sob uma ótica romantizada e acrítica pode parecer um comprometimento louvável de profissionais da educação dedicados e engajados no aprendizado dos alunos. No entanto, o que defendemos é outra visão.

A *“captura”* da subjetividade, descrita por Alves (2008, 2010), e os efeitos de décadas de políticas de responsabilização no sistema educacional, em âmbito nacional e estadual⁵⁵, a partir da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2014), conduziram à emergência daquilo que em termos gerais definimos como o sentimento do *“queremos fazer dar certo”*, ou seja, uma postura na qual os profissionais (gestores e docentes) entrevistados assumem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de uma política educacional como a Lei nº 13.415/2017, feita à revelia de suas opiniões, experiências, vivências e práticas, e da qual tomaram conhecimento apenas após já finalizada enquanto proposta (como atestam os resultados expostos na subseção 3.1). Por consequência, os problemas que os sujeitos da educação buscam solucionar não são consequências diretas de sua atuação profissional, mas

⁵⁵ Desde 1995 o Estado de São Paulo tem tradição em criar mecanismos dentro de uma política de *accountability*, desde sistemas de bonificação em dinheiro para profissionais em escolas que apresentem baixos índices de evasão e repetência, até provas em larga escala aplicadas pelo governo estadual, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

sim resultado de uma reforma que atende a outros interesses, a saber, aqueles da nova direita que ascendeu ao poder após o golpe de 2016.

É, pois, por essa razão, que os profissionais da educação participantes de nossa pesquisa, em maior ou menor grau, acabam por reforçar a ideologia neoliberal subjacente à Reforma do Ensino Médio, um dos movimentos ocorridos no tempo coevo em direção à reforma empresarial da educação brasileira. Gestores e professores são, inicialmente, profissionais, e mesmo no sistema público, não estão imunes às influências advindas do sistema produtivo do “espírito do Toyotismo”. Não obstante, essa complexa engrenagem não é capaz de conter suas contradições internas, que são percebidas, também em maior ou menor grau, pelos entrevistados, como na longa exposição do professor da escola A sobre a fragmentação curricular da proposta dos IF e a conclusão do coordenador da escola B de que “*esse Novo Ensino Médio veio para a escola pública com o objetivo de continuar formando mão de obra barata*”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou se aprofundar na percepção de gestores e docentes de duas escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Para a consecução desse objetivo, realizamos um total de seis entrevistas semiestruturadas (dois diretores, dois coordenadores e dois docentes) entre dezembro de 2022 e março de 2023. O desenvolvimento do texto se pautou pela reflexão em torno de três problemáticas: como gestores e docentes tiveram contato com a Reforma do Ensino Médio?; a questão dos itinerários formativos; e, por fim, os efeitos de uma política sistemática de responsabilização e “captura” da subjetividade dos trabalhadores da educação. À guisa de conclusão, podemos realizar as seguintes considerações finais:

a) Entre os sujeitos da educação entrevistados é unívoca a percepção de que tudo foi feito no sentido de apresentar a nova lei já como proposta finalizada, e se resumiu a reuniões feitas por órgãos da burocracia estadual (DE e SEDUC-SP). Os gestores e docentes entrevistados não foram convocados a opinar, participar ou intervir em qualquer etapa do processo, e nem sequer foram ouvidos quanto à validade e pertinência do que estava sendo elaborado. Há de se destacar ainda que, ao conduzir a implementação da reforma em meio à pandemia de Covid-19, com as escolas fechadas e a maior parte das atividades presenciais suspensas, o governo do Estado de São Paulo contribuiu para tensionar ainda mais a rede pública e seus profissionais. Entretanto, a Reforma do Ensino Médio não é uma via de mão única, e gestores e docentes não são meros agentes passivos replicadores de suas determinações. A partir de sua atuação prática e intelectual, bem como de suas experiências, os profissionais da educação acabam por moldar aspectos centrais quando verificamos o processo por meio do qual a política se efetiva em seu movimento real;

b) A questão dos IF permanece uma problemática central quando analisamos a percepção dos gestores e docentes entrevistados no que se refere à implementação da Lei nº 13.415/2017. Por mais que, num primeiro momento, o discurso oficial e publicitário veiculado pelo governo federal tenha encontrado ressonância entre os sujeitos da educação, e até mesmo parecesse condizente com a proposta da reforma, o andamento dos processos evidenciou dificuldades e contradições de difícil superação, esbarrando inclusive em limites estruturais das escolas. Além disso, logo se tornou evidente os interesses por trás da flexibilização curricular e da proposta dos itinerários, a inconsistência da propalada possibilidade de escolha por parte dos alunos, a fragmentação dos componentes e conteúdos e a ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas”, que pautam a formação dos estudantes pelo mínimo, o que reforça a

leitura embasa o presente trabalho de que a Reforma do Ensino Médio é mais um movimento no caminho da reforma empresarial da educação no Brasil;

c) Mediante os relatos sobre os desafios da implementação da Lei nº 13.415/2017 evidenciados em nossas entrevistas, entendemos que os profissionais da educação revelam o resultado da confluência entre décadas de processos de “captura” da subjetividade dos trabalhadores presentes nas inovações sócio-metabólicas trazidas pela reestruturação produtiva, o que Alves (2008, 2010) denominou de “espírito do Toyotismo”, e os efeitos de sistemática política de responsabilização (*accountability*) aplicada aos sistemas públicos de ensino através da reforma empresarial da educação. O sentimento do “queremos fazer dar certo” é uma mostra de que docentes e gestores assumem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de uma política educacional como a Lei nº 13.415/2017, feita à revelia de suas opiniões, experiências, vivências e práticas, e da qual tomaram conhecimento apenas após já finalizada enquanto proposta.

As considerações acima, apesar de seus limites, nos auxiliam a compreender de maneira mais aprofundada como gestores e docentes estão percebendo e atuando diante das mudanças trazidas por aquela que é a maior política educacional dos últimos anos no Brasil. Apesar disso, o cenário que se coloca em termos de encerramento do presente estudo é a necessidade da continuidade de acompanhamento do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, cujo primeiro ciclo envolvendo os três anos da etapa na rede pública de ensino do estado de São Paulo se encerra em 2023. Quando questionada sobre os impactos da política para o Ensino Médio ofertado pela escola, a diretora da escola B responde: *“Olha, as vezes eu fico pensando que eu não consigo dimensionar ainda. Não sei se valeu a pena. Talvez esse ano [2023], que vai ser o primeiro ano completo, com término desse novo ciclo, eu poderei responder com mais certeza”*.

Nessa seara, também ainda não podem ser auferidos os impactos da diminuição de carga horária de determinados componentes curriculares. Avaliar os prejuízos para os estudantes da ausência dessas disciplinas, tanto no vestibular quanto na formação geral, bem como compreender os impactos dela decorrentes, são problemas que merecem redobrada atenção dos pesquisadores nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e Subjetividade: O metabolismo social da reestruturação produtiva do capital.** 2008. 190f. Tese (Livre docência) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <https://incubadorasocialpuers.files.wordpress.com/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>. Acesso em 4 jul. 2023.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha.** (Palestra), 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/36908716/Trabalho_subjetividade_e_capitalismo_manipulat%C3%B3rio. Acesso em 04 jul. 2023.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local.** 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- ANDRADE, Nayara Lanca de. **A Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/17): O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES?** 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária - a dupla face de um mesmo projeto. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n. 1, 3 jul. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84/2016, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Censo da educação básica resumo técnico 2022.** Brasília, DF, 2023.
- BRITO, A.; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, B. A. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p.372-384, 2017.

DRAGO, Crislaine Cassiano. MOURA, Dante Henrique. Percepções dos estudantes sobre as escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte: o que se deve reformar? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1 - 14, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA DESMORALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO À DESTRUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Heyde Ferreira. **O Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. 288 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

KRAWCZYK, Nora. ZAN, Dirce. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

KUENZER. Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ORTEGA, A.; GERMANO HOLLERBACH, J. D. PROPAGANDA, MÍDIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO OFICIAL E PUBLICITÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37849>. Acesso em: 4 jul. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular. 1ª edição, 2011.

PAULO NETTO, José. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei n° 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, D. D. D.; MARTINS, M. F. A participação docente na nova reforma do ensino médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020022, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada: Professores

“A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO”

Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas

Sobre as condições de trabalho

- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha como docente? E nesta instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.
- Quais instalações a instituição oferece aos professores?
- A instituição dispõe dos equipamentos necessários à sua disciplina?

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Ao avaliar a Reforma, o/a senhor/a considera que ela causa algum impacto (positivo ou negativo) na sua profissão? Se sim, de qual forma? Se não, por quê?
- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e gestores já conversaram sobre a reforma?
- Como a Reforma está sendo implementada?
- Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

A Reforma e as Instituições escolares

- Como a Reforma impacta o Ensino Médio oferecido pela instituição?
- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve algum prejuízo aos estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada: coordenação/gestão**“A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO”****Roteiro inicial com pontos orientadores para realização das entrevistas****Sobre as condições de trabalho**

- Há quanto tempo o/a senhor/a trabalha na instituição?
- Fale sobre o trabalho que o/a senhor/a exerce na instituição.

Sobre a Reforma do Ensino Médio

- Há algum itinerário formativo definido, como propõe a Reforma? Quais?
- Há associação com a iniciativa privada para realizar o oferecimento do Ensino Médio Integrado?
- Há a incorporação da iniciativa privada para oferecimento dos itinerários?
- Como o senhor/a tomou conhecimento da Reforma do Ensino Médio?
- Houve alguma reunião para discutir a implementação da Reforma?
- Docentes e gestores já conversaram sobre a Reforma?
- Todos concordaram com a Reforma?
- Como a Reforma será implementada? Caso não tenha sido implementada, por que não foi?
- Você acredita que há alguma particularidade desta instituição escolar específica que possa maximizar ou minimizar alguns dos efeitos da reforma?

A Reforma e as Instituições escolares

- Como a Reforma impacta o Ensino Médio oferecido pela instituição?
- No geral, na carga horária do Ensino Médio, houve/haverá algum prejuízo aos estudantes?
- Houve debate/reuniões/eventos com os estudantes/comunidade escolar sobre a Reforma? Antes ou durante a implementação?
- Existe alguma informação que não foi mencionada nesta entrevista que o senhor/a gostaria de comentar? Explique.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**. Nesta pesquisa pretendemos compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo a partir da compreensão de professores e gestores de instituições à ela pertencentes; investigar como (e se) foi implementada a Reforma e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições; e comparar como a Reforma foi implementada em cada uma das unidades estudadas. O motivo que nos leva a estudar tal temática se justifica pelo protagonismo que as escolas estaduais desempenham nessa fase decisiva de implementação da dessa política, já que são elas que concentram a imensa parte das matrículas de estudantes no Ensino Médio. Nesses termos, é *mister* compreender como o processo está se efetivando realmente nas instituições.

Para tanto, nesta pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, que se desenvolvem a partir de um roteiro previamente definido, envolvendo questões referentes à Reforma e como ocorreu o processo de implementação desta nas escolas, incluindo questões relativas às implicações da Reforma no Ensino Médio oferecido por essas instituições e às condições de trabalho docente.

Devido às medidas de segurança adotadas na contenção da pandemia do COVID-19, a pesquisa ocorrerá no formato on-line. Sendo assim, os participantes serão contatados por e-mail pela pesquisadora e será ofertada a possibilidade de participação na pesquisa, bem como a possibilidade de recusa e/ou desistência em qualquer etapa do estudo. Mediante aceite de participação, será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser assinado e enviado novamente para a pesquisadora. O encontro virtual será agendado respeitando a disponibilidade do participante e dos pesquisadores, e serão retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista. Dessa forma, acredita-se que o uso da tecnologia auxiliará a pesquisa na medida em que visa trazer flexibilidade e diálogo com os participantes, assim como respeito pelas questões éticas e de sigilo. O aplicativo utilizado será o *Google Meet*. Será enviado um link para o participante que dará acesso a sala virtual que ocorrerá a entrevista.

A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. Essa entrevista contém em torno de 15 (quinze) perguntas, que abordam

os seguintes assuntos: condições de trabalho na instituição; a Reforma do Ensino Médio e seu processo de implementação e discussão da Reforma na unidade estudada; a Reforma e suas implicações para o modelo de ensino oferecido pela rede estadual. O tempo previsto para a realização da entrevista é de 60 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em identificam-se possíveis constrangimentos ao expor suas opiniões, percepções e vivências profissionais e pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Além dos riscos já mencionados, há a possibilidade do risco de quebra de sigilo e violação de dados, sendo este comum a todas as pesquisas realizadas com seres humanos, podendo ser potencializado pela realização da entrevista em ambiente virtual que impõe limitações à pesquisadora para assegurar total confidencialidade. Neste sentido, salienta-se que, como medida de proteção, todos os dados coletados serão analisados em caráter científico e, portanto, serão registrados sem menção aos dados de identificação do participante e serão armazenados com cautela em dispositivo eletrônico local, apagando os dados em todas as plataformas virtuais, de modo a evitar vazamentos de informações. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões. A pesquisa contribuirá para a análise da legislação educacional atual e como ela interfere na proposta de ensino a ser realizada pelos institutos federais. Os benefícios indiretos incluem ampliação dos estudos relacionados às políticas educacionais e história da educação brasileira, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Outro benefício é a possibilidade de os professores e gestores avaliarem qualitativamente a Reforma do Ensino Médio e serem ouvidos quanto aos desafios como docentes e servidores dessas instituições de ensino diante dessa política educacional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que

indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

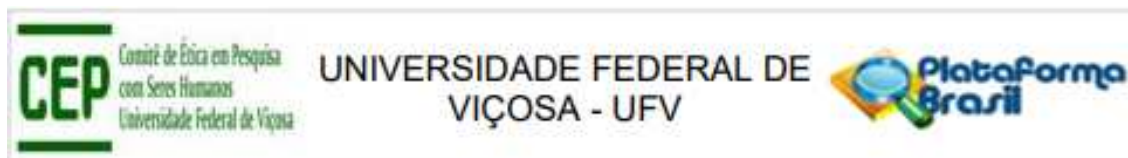
O TCLE será enviado previamente à entrevista para o (a) participante, através do e-mail andre.ortega@ufv.br, para que possa ser lido. O (a) participante deverá guardar o TCLE de forma impressa, printando a tela ou da forma como preferir. E, caso haja consentimento, deverá responder a pesquisadora por e-mail com a seguinte declaração: Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que fui informado (a) que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução 466/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). E, ao enviar esse e-mail, declaro que li, compreendi e concordo com a participação na pesquisa.

Nome do Pesquisador Responsável: Joana D’Arc Germano Hollerbach
Endereço: Rua A, n° 51, Condomínio Monteverde, Bairro Quintas Guimarães Ferreira,
CEP 36570-430, Viçosa-MG
Telefone: (31) 8631-1964
E-mail: joana.germano@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pesquisador: Joana D'Arc Germano Hollerbach

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58566922.7.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.544.694

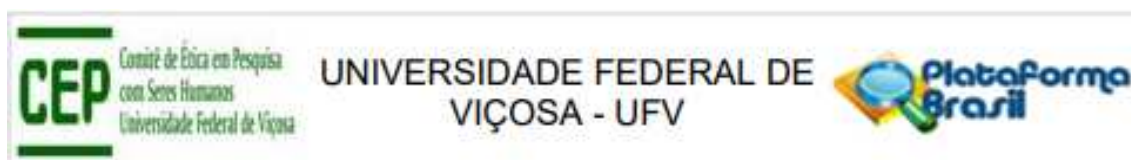
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Grande Área 7. Ciências Humanas, e se refere a uma pesquisa de mestrado em Educação.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO) e/ou do Projeto Detalhado:

1. RESUMO: A Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 tem se configurado como a tônica das discussões e debates sobre o Ensino Médio no Brasil, que, indubitavelmente, constitui-se como a mais problemática etapa da já comumente frágil Educação Básica pública em nosso país. Considerando esse cenário, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede pública de ensino do estado de São Paulo, tendo como eixo norteador as seguintes problemáticas: quais são os movimentos que estão sendo empreendidos para a reformulação da rede, quais os principais documentos produzidos para esse fim, quais as contradições aqui envolvidas e de que modo

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 8.544.894

gestores e educadores estão percebendo esse processo.

2. **METODOLOGIA:** A pesquisa utiliza abordagem qualitativa orientada pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Técnicas de recolha de dados informadas: pesquisa bibliográfica, a análise de conteúdo, a análise documental (documentos de livre acesso) e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores de escolas da Rede Pública de São Paulo. Já

foram levantados os seguintes documentos para exame: Lei nº 13.415/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM); Guia de implementação do Novo Ensino Médio; Matrizes das unidades curriculares dos aprofundamentos que compõe os itinerários informativos; Currículo Paulista Etapa Ensino Médio; Documento padrão de formação Novo Ensino Médio; Cartilha do Novo Ensino Médio; Exposição de motivos da MP nº 746/2016.

3. **HIPÓTESES:** Não se aplica.

4. **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:** Serão, no total, dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e dois docentes efetivos das escolas que concederem a autorização para a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores,

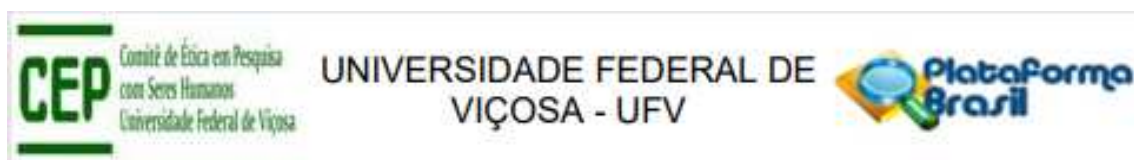
Objetivo Primário:

Conforme explicitado na introdução do presente projeto, a pesquisa tem por objetivo investigar o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede pública de ensino do estado de São Paulo, tendo como eixo norteador as seguintes problemáticas: quais são os movimentos que estão sendo empreendidos para a reformulação da rede, quais os principais documentos produzidos para esse fim, quais as contradições aqui envolvidas e de que modo gestores e educadores estão percebendo esse processo.

Objetivos Secundários:

Realizar apontamentos gerais sobre a Lei nº 13.415/2017 mediante recurso aos documentos legais produzidos sobre ela e as posições já consolidadas no âmbito da literatura acadêmica;

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2318 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.544.694

Identificar categorias fundamentais constituintes dos trabalhos acadêmicos realizados entre os anos de 2017 e 2022 que abordam a implementação da lei em redes estaduais de ensino pelo país;
Resgatar, através da pesquisa bibliográfica e de dados empíricos, os contextos nacional e estadual de implementação da Reforma do Ensino Médio;

Analisar os documentos produzidos pela rede estadual de São Paulo para a implementação da reforma do Ensino Médio.

Compreender as contradições identificadas no processo de implementação da reforma na rede estadual de São Paulo.

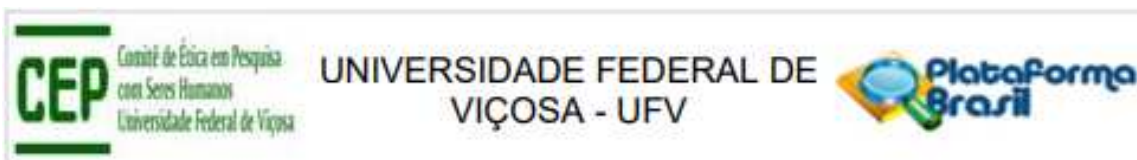
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possíveis constrangimentos ao expor suas opiniões, percepções e vivências profissionais e pessoais, a mobilização emocional frente aos conteúdos abordados nas questões da entrevista, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Além dos riscos já mencionados, há a possibilidade do risco de quebra de sigilo e violação de dados, sendo este comum a todas as pesquisas realizadas com seres humanos, podendo ser potencializado pela realização da entrevista em ambiente virtual que impõe limitações à pesquisadora para assegurar total confidencialidade. Neste sentido, salienta-se que, como medida de proteção, todos os dados coletados serão analisados em caráter científico e, portanto, serão registrados sem menção aos dados de identificação do participante e serão armazenados com cautela em dispositivo eletrônico local, apagando os dados em todas as plataformas virtuais, de modo a evitar vazamentos de informações. Contudo, apesar da consciência da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará trabalhar de forma a evitar a sua ocorrência, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões.

A pesquisa contribuirá para a análise da legislação educacional atual e como ela interfere na proposta de ensino a ser realizada pelos institutos federais. Os benefícios indiretos incluem ampliação dos estudos relacionados às políticas educacionais e história da educação brasileira,

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.544.694

principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Outro benefício é a possibilidade de os professores e gestores avaliarem qualitativamente a Reforma do Ensino Médio e serem ouvidos quanto aos desafios como docentes e servidores dessas instituições de ensino diante dessa política educacional.

Riscos e benefícios foram apresentados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem utilizar a abordagem qualitativa orientada pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, empregando as seguintes técnicas de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, a análise de conteúdo, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

O estudo é unicêntrico;

Não há patrocinador;

A Universidade Federal de Viçosa é Instituição Participante;

O estudo é nacional;

Envolve 6 participantes;

Não haverá armazenamento de amostras em banco de material biológico no Brasil ou fora;

A previsão de início: 01/7/2022

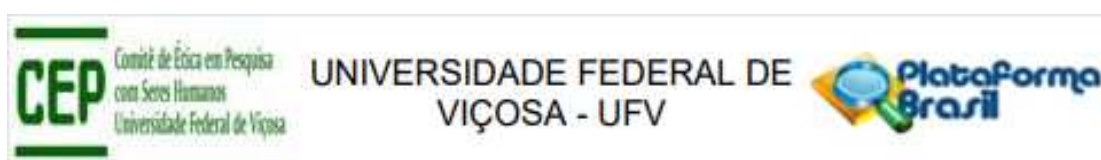
A previsão de encerramento: 31/12/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador nesta versão:

Sem pendências:

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.544.694

- Cronograma-modificado
- Autorização prévia da Escola Estadual Prof. Aggeo Pereira do Amaral
- Formulário PB modificado
- TCLE modificado
- Termo de sigilo e confidencialidade
- Carta resposta às pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

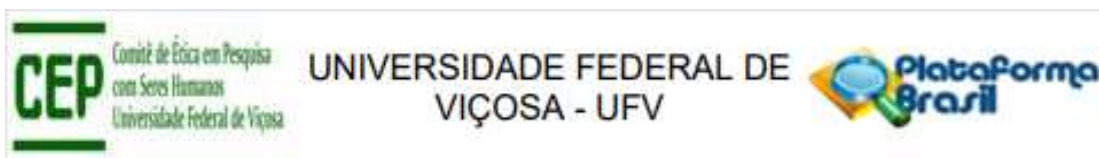
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1701164.pdf	19/07/2022 11:14:34		Aceito
Outros	Carta_Resposta.odt	19/07/2022 11:13:25	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
Outros	termo_de_sigilo.pdf	19/07/2022 11:13:04	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_aggeo.pdf	30/06/2022 17:07:17	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa_Modificado.docx	30/06/2022 17:06:37	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado.docx	30/06/2022 17:06:28	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.544.694

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/05/2022 06:12:47	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_SEMIES TRUTURADA.docx	18/04/2022 21:22:37	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	09/04/2022 07:53:22	ANDRE RANDAZZO ORTEGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 26 de Julho de 2022

Assinado por:
Érica nascif Rufino Vieira
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ARTIGO V - Ensaio: educação e escola para o socialismo

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo anunciar e defender aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico, tendo em vista não só o que a literatura defende como sendo o entendimento desses conceitos, mas também colocando proposições no sentido de fomentar a luta revolucionária da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista de produção. Para tanto, estabelecemos discussões sobre os conceitos de educação e escola, buscando suas complexidades. Em seguida, debatemos a respeito de contribuições teóricas e históricas, principalmente de Mészáros, Gramsci, Krupskaya e Pistrak, na perspectiva de fundamentação da educação e da escola para o socialismo. Apontamos para a necessidade de ruptura com a noção de educação e escola capitalistas burguesas e realizamos algumas considerações qualitativamente distintas destas, visando iniciar um debate tendo em perspectiva o compromisso de construção e efetivação da alternativa socialista.

Palavras-chave: Teoria marxista. Educação Escolar. Gramsci. Mészáros. Escola Única do Trabalho. Pedagogia Socialista.

De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades

(Karl Marx, Crítica ao Programa de Gotha, 1875)

1 INTRODUÇÃO

Em grande medida a produção acadêmica sobre a educação no Brasil é caracterizada pela abordagem em uma perspectiva crítica, tratando de temas sensíveis como as questões socioeconômicas que impactam diretamente os processos educativos, a marca histórica do acesso à escola de maneira restrita e elitista, as fragilidades dos sistemas públicos de ensino que sofrem com problemas estruturais e subfinanciamento, a precarização da profissão docente, dentre outros.

É claro que refletir sobre esses temas é uma atividade de suma importância para começarmos a modificar a realidade, já que a compreensão dos problemas é condição essencial para a elaboração das soluções. Há de se destacar também a validade dessas investigações para o campo científico e para a ampliação de debates e perspectivas nas universidades e nas instituições escolares, permitindo aos sujeitos uma postura crítica ante suas próprias condições de atuação enquanto alunos, docentes, gestores, etc.

Não obstante, queremos pontuar nosso entendimento de que há espaço para outros tipos de reflexões, como, por exemplo, aquelas que se propõem a defender uma visão específica não só para a educação como um todo, mas também para as instituições escolares. Sendo assim, é nessa seara que o presente ensaio se enquadra. Nas próximas linhas, nosso objetivo é o de anunciar aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico, tendo em vista não só o que a literatura defende como sendo o entendimento desses conceitos, mas também colocando proposições no sentido de fomentar a luta revolucionária da classe trabalhadora para a superação do sistema capitalista de produção e a construção de uma sociedade socialista, tarefa que tratamos com a necessidade de ser o objetivo maior de nosso tempo histórico.

2 COLOCANDO OS PINGOS NOS IS

Antes de mais nada, deixemos clara nossa posição. O sistema capitalista de produção, em todo o nexo indissociável que cria entre a infraestrutura e a superestrutura, representa a causa primeira de toda a desigualdade social, da alienação do trabalho humano, da exploração de países ricos em detrimento de países pobres e da miséria à qual está condenada 1,3 bilhão de pessoas em todo o mundo⁵⁶.

Como dissemos na introdução, a superação do capitalismo e a luta pela efetivação da alternativa socialista deve ser o objetivo maior de nosso tempo e o compromisso em torno do qual devem orbitar todos os trabalhadores do mundo, independentemente de suas nacionalidades, credos, raças e gêneros, pois o que os une, isto é, a condição de classe explorada e dominada que sustenta com seu trabalho a concentração de capital nas mãos da alta burguesia global, é muito maior do que os possa separar. Tal objetivo, como já Marx e Engels afirmaram no *Manifesto do Partido Comunista*, será alcançado através da ação revolucionária, que consistirá na tomada dos meios de produção de riqueza pelos trabalhadores e a eliminação da sociedade de classes (MARX; ENGELS, 2004). A burguesia, enquanto burguesia, deve deixar de existir, de mesmo modo que todas as instituições criadas sob seu domínio e direção, dando lugar à um modelo qualitativamente superior, o socialismo, uma sociedade verdadeiramente justa, solidária e empenhada na supressão de toda e qualquer forma de desigualdade e exploração (MARX; ENGELS, 2004).

Com efeito, mediante a concretização da vitória proletária na luta de classes, o ser humano conquistará sua plena emancipação. No entanto, a busca pela emancipação não só pode como deve começar ainda como parte do movimento de tomada de consciência da classe trabalhadora que antecede o próprio processo revolucionário. A partir das contradições inerentes ao sistema capitalista, há de travar uma luta pela hegemonia e pela construção de uma filosofia de mundo própria do proletariado, condição *sine qua non* para o caminho até o socialismo, e é nesse aspecto que os conceitos sobre os quais versaremos aqui ganham relevância. Isto posto, começamos a tratá-los.

Quando nos referimos aos conceitos de educação e escola, sobre o que estamos falando especificamente? Esses termos parecem simples somente quando tomados com base no senso

⁵⁶ Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765812#:~:text=Os%20resultados%20apontam%20que%201,%2C%20%2C%20A1gua%20pot%2C%20A1vel%2C%20entre%20outros.> Acesso em 08 jun. 2023.

comum, uma vez que foram tratados em bases muito mais profundas por grandes pensadores da história contemporânea.

O conceito de educação que nos apropriamos está fundamentado na obra *Cadernos do cárcere*, de autoria do marxista italiano Antonio Gramsci. Segundo ele, a educação é um processo amplo que engloba a totalidade da vida dos indivíduos: “toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época” (GRAMSCI *apud* META, 2017, p.232).

Da citação, depreende-se que o que Gramsci entende por educação se refere à própria formação do indivíduo com ser social, o homem atual de sua época, introjetando valores, conhecimentos e saberes específicos da cultura produzida pela comunidade na qual ele está inserido. Trata-se, portanto, da conformação da criança, do adolescente e do adulto com o mundo ao seu redor, sendo a escola uma fração (obviamente com uma grande dose de relevância) de todo esse percurso. Na perspectiva de Attilio Monasta (2010), justamente por isso é que Gramsci entende que os processos educativos estão disseminados em vários espaços, inclusive naqueles que não consideramos educacionais formais por excelência, como a igreja, a família e, notadamente, o trabalho.

Corroborando com a supramencionada perspectiva gramsciana sobre a educação estão as ideias do filósofo húngaro István Mészáros em seu livro *A educação para além do capital*. Mészáros converge para a mesma acepção de Gramsci sobre educação ao considerá-la como um processo de aprendizagem assim definido:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo e não está menos certo atualmente: "A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender [...]. Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa é decidida, para o bem e para o mal - não apenas para nós próprios como indivíduos, mas simultaneamente também para toda a humanidade - em todas aquelas inevitáveis horas que não podemos passar “sem aprender”. Isso porque a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 47-49).

Pelo que se verificou dessas breves reflexões, deve compreender o leitor que ao nos referirmos ao conceito de educação, aludimos à sua noção mais abrangente, como uma relação entre gerações que conforma os indivíduos, introjeta normas e valores e que ocorre em todos os momentos, pois é a própria vida dos indivíduos. Feitas essas ponderações iniciais, passemos ao próximo conceito.

De que se trata a escola? Em síntese, a escola representa a educação institucionalizada, uma fração do processo da educação que é a totalidade da vida. Sobre essas linhas iniciais, não deve o leitor achar que minimizamos o papel da escola ou que o consideramos secundário, ao contrário, a bibliografia a partir da qual definimos esse conceito coloca as instituições escolares em um papel determinante para o contexto social.

Gramsci abre o debate sobre a escola ao situá-la, ao lado da educação, como parte do Estado Ampliado, assim definido nos *Cadernos*: “Por enquanto, pode-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de ‘Sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da sociedade política ou Estado [...]” (GRAMSCI, 2022, p. 21).

Enquanto parte integrante do Estado Ampliado, as instituições escolares ocupam função estratégica, a saber, exercem papel na construção da hegemonia de classe em um determinado bloco histórico⁵⁷. É, pois, através do controle das instituições escolares que a classe dominante no capitalismo, a burguesia, potencializa a sua força diretiva em todo o conjunto social. Nisso reside uma das principais contribuições do pensamento gramsciano, a superação da dualidade escola-sociedade. De acordo com Paolo Nosella:

Gramsci marcou o pensamento pedagógico ultrapassando os limites conceituais da sociologia da educação tradicional, que entendia a educação como um reflexo da sociedade ou um instrumento que prepara os homens, técnicos, para entrarem na sociedade e, então, se tornarem políticos. Gramsci superou em raiz a dualidade escola-sociedade, “politicizou” a relação pedagógica e “educou” a relação de hegemonia (NOSELLA, 2013, p.51)

Com base na citação, entendemos que para Gramsci a escola não pode ser compreendida a partir de uma visão idealista que insiste em tratá-la como um mundo à parte descolado das condições materiais de produção da existência no conjunto da sociedade. Sob esse prisma, elas seriam imunes às consequências das desigualdades econômicas, da exploração do trabalho e capazes, por seus próprios meios, de garantir oportunidades iguais para todos. Acepções dessa natureza, que como vimos se mostram falaciosas quando postas à crítica gramsciana, continuam a sustentar a posição hegemônica burguesa no *locus* de disputa que é o Estado Ampliado.

⁵⁷ Gramsci utiliza o conceito de bloco histórico a partir dos escritos de Georges Sorel. Por uma definição, “o bloco histórico é uma unidade dialética entre as forças produtivas, relações de produção e a superestrutura jurídico-político num dado momento histórico” (GALASTRI, 2013, p. 82).

Para aprofundar essas reflexões, devemos resgatar mais um conceito gramsciano, o de intelectuais orgânicos. Nos *Cadernos*, Gramsci apresenta os intelectuais orgânicos nos seguintes termos:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador da nova cultura, de um novo direito, etc., etc (GRAMSCI, 2022, p. 15)

Como se observa da citação, Gramsci considera os intelectuais orgânicos como instrumentos de classe, e não como uma classe em si. A partir de seus conhecimentos sistematizados, esses intelectuais são capazes de intervir na prática social, atuando inclusive em funções educativas de conformação dos indivíduos às condições sociais vigentes:

Os intelectuais são os prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa da sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2022, p. 21).

Para compreendermos melhor o exposto, vamos refletir sobre um exemplo simples. Em 2017, atendendo às pressões das elites do mercado financeiro, do setor industrial e também de organismos internacionais, o governo brasileiro aprovou uma série de mudanças na legislação trabalhista através da Lei nº 13.467/2017, flexibilizando regras e direitos e diminuindo a intervenção do Estado nas relações capital-trabalho. A lei, alinhada às tendências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, atendia aos interesses dos grupos dominantes e dirigentes e prejudicava os trabalhadores, inclusive enfraquecendo a mobilização dos sindicatos ao retirar a contribuição obrigatória. Para gerar um consenso entre as massas, os intelectuais orgânicos da burguesia (economistas, analistas, consultores financeiros, cientistas políticos) entraram em ação com sucessivas inserções nos noticiários defendendo a validade das mudanças na legislação trabalhista, que segundo eles estava ultrapassada. Nesse cenário, a flexibilização dos direitos era necessária para gerar mais vagas de emprego, uma lógica que

pode ser traduzida na expressão “todos os direitos e desemprego, ou menos direitos e emprego”⁵⁸.

Já a diminuição do papel do Estado nas relações capital-trabalho era a promessa do fim dos encargos que, conforme esses intelectuais, pesavam contra os valores dos salários e atravancavam a autorregulação do mercado. Mediante esse processo, verifica-se a importância da ação dos intelectuais orgânicos e a natureza política e educativa de direção da função que eles cumprem. No caso supramencionado, os economistas, analistas, consultores, enfim, os intelectuais orgânicos da burguesia, participaram de maneira decisiva da criação de um consenso nas classes subalternas para a aceitação da nova lei trabalhista.

Pode se questionar o leitor sobre a relação da discussão sobre a escola e a necessidade das ponderações gramscianas sobre os intelectuais. Para fazermos a conexão de forma direta, basta compreendermos que são as instituições escolares que em diferentes graus de especialização, formam os intelectuais orgânicos. Em suas reflexões sobre a educação na Itália do início do século XX sob as reformas do ministro fascista Giovanni Gentile, Gramsci aponta para o fato de que a distribuição das escolas de diferentes níveis define o tipo de intelectual que se forma: para os trabalhadores era dada uma formação precária e fragmentada que não possibilitava a atuação enquanto intelectuais orgânicos de sua classe, enquanto para as classes dominantes era oferecida uma formação ampla, própria daqueles que, na vida adulta, exerceriam funções políticas de direção (GRAMSCI, 2022).

À luz do que foi discutido até aqui, cumprimos uma primeira tarefa do presente ensaio, a saber, a de situar o leitor nos conceitos de educação e escola, que, por mais simples que pareçam sob a ótica do senso comum, guardam complexidades. A educação é, pois, um processo amplo, a totalidade da vida, e a escola, por seu turno, uma fração desse processo, a educação institucionalizada. Com efeito, escola e educação não são dimensões separadas uma da outra, pois influenciam-se mutuamente. Ambas fazem parte da superestrutura que Gramsci denominou Estado Ampliado, e caracterizam-se como espaços de disputas por hegemonia.

⁵⁸ Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>. Acesso em 30 jan. 2023.

3 SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SOCIALISMO

Em vista do que foi discutido anteriormente, qual deve ser o papel da educação para o socialismo? Mészáros contribui com elaborações dessa natureza ao colocar a sua importância na “transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79) dada a necessidade de se combater o que o autor chama de doutrinação permanente da sociedade capitalista, que promove a internalização de determinados valores a todos, mas que, em última instância, atendem aos interesses de manutenção e reprodução do capital. Diz-nos o autor:

As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista sujeitando os indivíduos - como uma questão de dominação estruturalmente assegurada - ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudesse fugir à áspera situação da escravidão assalariada. Assim, o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período da educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminatória e elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p.80-81).

Em resposta à dominação das condições reais da vida cotidiana pelo *ethos* capitalista, as mudanças qualitativas da educação sob a perspectiva socialista devem romper com a ideia da inalterabilidade do sistema, desvelando que, por trás de tais ideias, há uma burguesia e um Estado capitalista atuando em prol de interesses próprios, opostos aos dos trabalhadores e desmistificando as relações sociais e de produção enquanto realidades dadas e estabelecidas naturalmente. Assim sendo, o ambiente de trabalho, o sindicato, as praças, as sedes dos movimentos sociais, os diretórios dos partidos políticos, enfim, todos os espaços possíveis nos quais os trabalhadores possam se reunir para debater, estudar e refletir sobre a sua própria condição, se tornam focos de resistência, pois se, como dissemos anteriormente, os processos educativos estão disseminados, as possibilidades de enfrentamento à doutrinação capitalista também estão. Para usar uma expressão do jargão popular, é um “trabalho de formiguinha”, que envolve esforço significativo de mobilização e perseverança, mas que não pode e nem deve esperar pelo “momento”. Como nos ensina Mészáros (2008), ao refletir sobre o exemplo da educação cubana pós-revolução de 1959, as mudanças têm que ter vez aqui e agora se quisermos realmente construir uma alternativa socialista sustentável.

Outro ponto a se destacar é que a educação para o socialismo deve possibilitar a transcendência positiva da autoalienação do trabalho (MÉSZÁROS, 2008), de modo a

recuperar a categoria trabalho como atividade humana de produção da existência material e intercâmbio com a natureza e, portanto, bem inalienável de todos os indivíduos e parte da essência destes enquanto seres sociais. Tal resgate, primordial para o enfrentamento ao sistema capitalista de produção desde os primeiros escritos de Marx e Engels, opõe-se à noção reducionista do trabalho assalariado (muitas vezes sinônimo de emprego ou profissão) que nada mais é do que uma forma de trabalho estranhado, explorado, no qual o bem produzido não pertence a quem o produziu (MARX, 2010).

Para falarmos em termos mais assertivos, vamos tratar sobre dois exemplos de ações que estão em curso e uma sugestão envolvendo a educação para o socialismo. O primeiro exemplo leva em conta uma experiência local que consiste em reuniões e cursos ministrados na sede do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em Sorocaba, cidade do interior de São Paulo na qual reside o autor do presente ensaio. Em pouco mais de um ano, membros dos quadros do partido, lideranças regionais e professores convidados ministraram aulas sobre história do Brasil, formação política e feminismo. Foram discutidos autores como Heleieth Saffioti, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior. Os encontros foram frequentados por homens e mulheres de todas as idades e níveis de escolaridade, e se mostraram profícuos ao estimular os presentes a compreender de maneira crítica sobre problemas cotidianos como violência, desigualdade social, racismo, misoginia, entre outros⁵⁹.

Já o segundo exemplo possui abrangência nacional, e está no projeto de criação dos Centros Socialistas, idealizado pelo professor de filosofia e direito da Universidade de São Paulo (USP) Alysson Mascaro. Em carta aberta endereçada ao deputado federal do PSOL do Rio de Janeiro Glauber Braga e publicada no *blog* da editora Boitempo, Mascaro ressalta a urgência de se travar uma batalha ideológica contra o capitalismo e iniciar o processo de preparação das massas para a transformação social. Ante a necessidade de se cumprir essa tarefa, diz o filósofo: “Ao assim se nomear, o Centro Socialista expressa o eixo principal de toda a luta ideológica. A nomeação é a única possibilidade de instaurar, de modo material e consequente, o sentido verdadeiro e científico da luta pela superação do capitalismo” (MASCARO, 2021, s.p.).

Prosseguindo, Mascaro aponta para o fato de que os Centros Socialistas devem pautar suas atividades com base no estudo e na ação, orientando intervenções concretas na realidade na qual decorre a luta de classes. O jurista reconhece os vários desafios inerentes à organização

⁵⁹ Para acessar registros dos encontros, acessar a página do PSOL - Sorocaba na rede social *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/psolsorocaba>. Acesso em 28 dez. 2022.

dos Centros Socialistas, mas defende que a importância e o valor dessa experiência devem ser os motivadores da resistência em torno deles (MASCARO, 2021).

Por fim, para falar de uma sugestão, destacamos aqui as possibilidades abertas com os novos meios de comunicação, notadamente as plataformas digitais de compartilhamento de conteúdos. Muitos têm utilizado essas plataformas como ferramentas para atingir uma parcela do público que não mais acompanha as mídias tradicionais (televisão, rádio e jornal) e anseia por uma linguagem direta e atrativa. O uso desse tipo de linguagem aliado aos recursos possíveis e disponíveis pode ajudar na criação de conteúdos em prol da batalha ideológica da educação para o socialismo. É claro que devemos considerar o fato de que nem o acesso às redes ou aos aparelhos eletrônicos é universal, e que milhões entre a classe trabalhadora não podem ser atingidos dessa forma, ao menos não diretamente, mas levar em conta as vastas opções que as plataformas digitais disponibilizam é abrir uma nova frente de embate e, portanto, mais uma peça na busca de nosso objetivo.

Com relação aos materiais e conteúdos, eles podem funcionar tanto no sentido da divulgação científica, o que torna imperiosa a tarefa da comunidade acadêmica se conectar com as massas e tornar cada vez mais acessível e didático os resultados de suas pesquisas, mas devem, acima de tudo, oferecer um “convite à reflexão”, abordando temas corriqueiros e naturalizados no dia-a-dia, e portanto facilmente identificáveis pelos trabalhadores, para que possam, num primeiro momento, tomar consciência das formas de exploração e dominação capitalistas e, posteriormente, adotar perspectivas de mobilização social.

As reflexões até aqui realizadas não esgotam as possibilidades de construção da educação para o socialismo que, como já dissemos, são muitas. Também são diversos os desafios que devem ser enfrentados durante todo esse processo, mas compreendemos que eles devem ser encarados como barreiras a serem superadas pelo esforço coletivo e não como fatores impeditivos na busca de nosso objetivo. Ante esse cenário, todos aqueles que também defendem a mudança qualitativa na educação devem ter em seus horizontes que a tarefa não é a de reformar a educação capitalista, mas sim a de romper com ela.

4 SOBRE A ESCOLA PARA O SOCIALISMO

Nossa exposição sobre a escola para o socialismo se pauta em perspectivas teóricas, como a escola unitária de Gramsci, e também no valor histórico da experiência de construção da pedagogia e da escola na União Soviética (URSS) nos primeiros anos pós-revolução russa de 1917, tendo em Nadezhda Krupskaya e Moisey Pistrak dois de seus principais expoentes.

De partida, há de se destacar que, do mesmo modo que a educação, não há reforma possível para a escola capitalista. Segundo Mészáros:

A educação institucionalizada [escola], especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor).

Sob os termos do filósofo, depreende-se que o funcionamento da escola capitalista serve a dois grandes propósitos: 1) formar os quadros técnicos necessários à produção; 2) transmitir valores que legitimam o sistema capitalista. Logo, levando em conta os objetivos aqui propugnados, está claro para nós que os intentos da escola capitalista não servem à classe trabalhadora e que não há alternativa possível que não a substituição desse modelo por outro qualitativamente diferente.

Como destacamos na seção 2 do presente ensaio, Gramsci coloca a escola no cerne das lutas travadas pela hegemonia. Segundo o pensador sardo, o processo de emancipação da classe trabalhadora deve começar a partir dos embates que têm espaço no Estado Ampliado, cabendo aos seus intelectuais agirem como construtores de uma consciência e de uma filosofia de mundo próprias. No entanto, a questão que se coloca como o grande desafio reside justamente na formação desses intelectuais.

Dispondo dos meios para assegurar as relações de dominação, a burguesia dita, em linhas gerais, o funcionamento das instituições escolares de modo a forjar os diferentes tipos de intelectuais de que necessita. Além disso, dispõe, também, de intelectuais que atuam para estruturar uma concepção burguesa de educação e concretizá-la através de políticas públicas de envergadura, capazes de alterar significativamente a realidade de gestores, docentes e educandos.

Ao promover um ensino desigual e elitizado, a classe dominante objetiva garantir os meios de sustentação de sua hegemonia, dificultando a constituição de intelectuais da classe trabalhadora através de uma formação fragmentada e precária, muitas vezes voltada para a

profissionalização precoce para alocação em um emprego. Como Gramsci nos alerta, as massas, com essa formação deficitária, deixam de desempenhar funções intelectuais, pois mesmo no trabalho manual mais simples requer o trabalho intelectual. Com efeito, não há atividade humana prática que possa prescindir da teoria. A questão que se coloca é que sob esses termos a imensa parte dos trabalhadores não exercerá o papel de intelectual na sociedade, pois não foi para isso preparada. Sem seus próprios intelectuais, os trabalhadores estarão em desvantagem na luta pela hegemonia.

Ante o exposto, o que se põe como tarefa da escola para o socialismo é a de buscar os meios para a formação de intelectuais da classe trabalhadora. Como aponta Galastri (2013), estudioso da obra de Gramsci, a consecução desse processo pode induzir a cisão no bloco histórico capitalista e abrir caminho para a transição, uma vez que o bloco não é um dado natural, mas uma construção histórica aberta à transformação e ação. Aqui, a escola e a educação para o socialismo devem juntas desempenhar a função de desmistificação do *status quo* capitalista, da autoalienação do trabalho e quaisquer outras ideologias burguesas. A partir da crítica, as classes subalternas podem, como um passo seguinte, construir uma visão de mundo própria, garantir sua autonomia intelectual e orientar sua ação política (GALASTRI, 2013).

É certo que essas ponderações sobre a formação dos intelectuais da classe trabalhadora estão na base da grande proposição gramsciana para a organização da escola, a escola unitária, uma das mais importantes fontes das quais a escola para o socialismo pode beber.

A primeira formulação sobre a escola unitária nos *Cadernos* aparece no Caderno 12, em meio à discussão sobre a crise da escola italiana diante da emergência e consolidação da grande indústria. Diz-nos o pensador, em seu esforço inicial de definição, que se trata de uma: “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2022, p.34).

Nota-se, desse primeiro trecho, que Gramsci está atento a uma questão que, como já dissemos, está na pauta primária da escola para o socialismo, o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual dos educandos, ou seja, sua formação integral. Sobre essa questão, já Marx guardou suas contribuições. Para um dos pais do socialismo científico, a questão da formação que contemple todas as capacidades dos indivíduos, é o caminho pelo qual se constitui a politecnia, isto é, a formação intelectual, corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 2011). Assim sendo, é possível compreender que esse certame está no cerne

da crítica marxista à sociedade capitalista burguesa. No entanto, nos parece claro que com a concepção da escola unitária gramsciana, esse debate toma ainda mais fôlego.

Para o marxista italiano, “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2022, p.41). Da menção de Gramsci, temos por certo que jamais se deve restringir a formação de crianças e jovens à mera aprendizagem dos aspectos técnicos que envolvem os diversos ramos da produção e do trabalho, ao contrário, ela deve ser ampliada substancialmente no sentido de abarcar também a compreensão do papel que o trabalhador ocupa na produção, as formas de organização, planejamento e funcionamento desta, as condições de vida das classes subalternas, os meios de luta e resistência de que dispõem mesmo sob o jugo do Estado capitalista, enfim, toda sorte de estudos que possibilitam a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Na escola unitária, o trabalho é tomado como um princípio educativo, ou seja, o objetivo geral a que se propugna considerar as relações que os seres sociais constituem entre si e também com a natureza (NOSELLA, 2013). Nela, a união entre teoria e prática é indelével, pois a escola está em íntima relação com a sociedade (em todos os seus aspectos) e sob essa premissa deve se estruturar. Do contrário, corremos o risco de recair na visão idealista da escola e suas fraseologias (que a escola é imune às desigualdades econômicas, à exploração do trabalho e capaz de, por seus próprios meios, aplacar tais questões e garantir oportunidades iguais para todos) que tanto interessam à continuidade da hegemonia burguesa e com as quais devemos romper tanto antes quanto for possível.

Um último aspecto digno de nota para a reflexão ora travada é o caráter essencialmente público da escola unitária, questão abordada por Gramsci nas palavras seguintes:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas (GRAMSCI, 2022, p. 37).

A respeito desse prospecto, não há outra alternativa para a escola para o socialismo que não seja ser pública e gratuita, com o Estado como ente responsável pela manutenção e provimento da instituição em si e também dos educandos, atendendo todas as suas necessidades e garantindo acesso e permanência. Há de se destacar o fato de que aqui há um caminho pavimentado que já pode ser trilhado, pois os Estados burgueses mais desenvolvidos (ou

aqueles em via de desenvolvimento, como é o caso do Brasil) já buscam assegurar a oferta de um sistema público de ensino. Cabe, então, que cada vez mais sejam pressionados quanto ao destino de recursos suficientes e à promoção das garantias de acesso e permanência dos educandos. Entre as miríades de contradições presentes no sistema capitalista, essa é, sem dúvida, uma das mais valiosas a ser explorada na luta da classe trabalhadora pela hegemonia.

As ponderações até aqui registradas sobre a escola unitária não esgotam a profundidade da discussão da obra gramsciana, servindo apenas como pontos de apoio para o objetivo o qual nos propomos no presente ensaio⁶⁰. Dessas poucas notas, podemos concluir que uma concepção de escola para o socialismo deve reconhecer em Gramsci uma fonte rica e profícua para suas formulações. Não obstante, como dissemos no início da presente seção, o debate aqui estabelecido deve voltar suas atenções também aos valores do passado histórico, notadamente os anos do pós-revolução russa de outubro de 1917, época na qual se debateu firmemente a respeito de diversos temas, e em diferentes níveis, sobre como estruturar a escola na sociedade soviética.

Sem dúvidas, a revolução de outubro de 1917 inaugurou um contexto único no qual uma nação socialista começou a ser construída do início. Como nos dá conta o historiador Eric Hobsbawm (1995) os primeiros anos da Rússia Soviética foram uma verdadeira luta pela sobrevivência. Tendo de arcar com as desastrosas consequências da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e lidar com o movimento contrarrevolucionário dos “russos brancos” que empurrou o país para uma Guerra civil (1918-1920), as lideranças bolcheviques ainda nutriam a expectativa de que o ardor revolucionário tomasse conta dos países europeus, inclusive as grandes potências (Inglaterra, França, Alemanha), o que, com efeito, não correu (HOBSBAWM, 1995).

Ante esse cenário de desolação e pobreza generalizada, a Rússia, que nem mesmo figurava na primeira prateleira das nações mais industrializadas da Europa, viu-se diante de uma rara e desafiadora oportunidade: estruturar, desde a fundação, um sistema de educação totalmente distinto do viés capitalista de acordo com os objetivos da sociedade que a revolução visava construir.

Krupskaya e Pistrak foram dois nomes destacados em todo o processo de elaboração da pedagogia e da concepção de escola na URSS. A primeira foi voz ativa no Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), instituído pelo Comitê Central do Partido Comunista Soviético (PCS) ainda em 1917. Já o segundo teve sua obra escrita em grande medida a partir

⁶⁰ Para maiores aprofundamentos sobre a escola unitária de Gramsci, recomendamos NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez editora, 2010.

da experiência de direção de uma Escola-Comuna, ação pioneira na construção do novo sistema educacional soviético. Sobre esses e outros educadores, nos diz Freitas (2017):

N. K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky e P. N. Lepeshinsky, secundados por M. M. Pistrak e V. N. Shulgin, entre outros, deram a tônica das concepções e práticas esperadas pelas mudanças educacionais deste período. Embora com diferenças de ênfase, esse grupo compartilhava a ideia de que a educação era fundamental na construção de uma nova sociedade sem classes, propondo, nas palavras de Krupskaya, que o magistério criasse, pela sua prática, uma nova escola destinada a formar lutadores e construtores deste futuro aberto pela revolução russa (p.18).

Observa-se, portanto, que para os autores que aqui serão trabalhados, foi delegada à escola a função de forjar uma juventude pronta a trilhar o caminho aberto pela revolução.

As primeiras proclamações a respeito da escola soviética (referida nos documentos da época e nos dizeres dos autores ora estudados como Escola Única do Trabalho, termo que ocasionalmente utilizaremos) dão conta do seu caráter plenamente secular, gratuito, geral obrigatório e politécnico (KRUPSKAYA, 2017). Também está na base da proposta a responsabilidade do Estado sobre os custos de construção e implementação das escolas, material escolar e vestimentas dos educandos (COMITÊ, 2017). Outro ponto de interesse para nossa discussão é a organização do ensino em dois ciclos (1º e 2º graus) que abrange até os 17 anos. Se considerarmos que essa discussão estava sendo travada em 1918, em meio à guerra, o feito representado pelas proposições sobre a escola soviética se tornam ainda mais relevantes, pois enquanto que em países capitalistas periféricos como o Brasil sequer havia um sistema educacional primário de ensino público⁶¹, a Rússia pós-revolucionária, longe de dispor de recursos abundantes, buscava consolidar uma educação pública universal até o fim da adolescência. Aqui podemos considerar que a diferença entre o que se propõe a escola socialista e a escola capitalista não de mera aparência, é de premissa.

Krupskaya aponta para a necessidade de se romper com o caráter de classe da escola burguesa, o que só será possível se a própria finalidade da escola for alterada:

A população está interessada em uma escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social (KRUPSKAYA, 2017. p.70).

⁶¹ Conforme Saviani (2013) e Romanelli (2014), na época mencionada, o Brasil passava por reformas escolares de iniciativa de alguns governos estaduais, tais como o de São Paulo, a partir da criação dos Grupos Escolares. As ações, no entanto, não se expandiram a ponto de massificar o acesso ao ensino escolar para toda a população, nem mesmo ocorreram de maneira unificada, sendo marcadas por uma ampla desigualdade em sua implementação. Na década de 1920, 70% da população brasileira era analfabeta.

Uma vez colocados no horizonte esses objetivos, pode-se começar a desconstruir algumas das falácias da escola de classes e também da própria sociedade burguesa, o que, como já mencionamos, deve ser o papel da educação e da escola para o socialismo. Nessa seara, Pistrak irá caracterizar uma pedagogia marxista, empenhada na preparação de novos sujeitos envolvidos na tarefa de construção de uma nova sociedade (PISTRAK, 2018).

Segundo o pedagogo soviético, a pedagogia marxista é uma “teoria *sociopedagógica* ligada às questões de desenvolvimento das relações sociais atuais, iluminadas pelo marxismo” (PISTRAK, 2018, p.30, grifo do autor). Observa-se, portanto, que por suas próprias formulações, a teoria sociopedagógica marxista reconhece a escola em suas relações com a sociedade e a política, conectando-se, assim, com a concepção gramsciana, já mencionada.

Sob o prisma apresentado, encontramos em Krupskaya e Pistrak algumas reflexões sobre os pormenores do que deve ser ensinado na Escola Única do Trabalho. Enquanto que a revolucionária fala do estímulo ao senso crítico, que deve ser trabalhado notadamente na etapa da formação secundária, destinada aos adolescentes, o diretor da Escola-Comuna menciona a necessária ligação do ensino com a atualidade. Para desenvolver o assunto, acreditamos que o diálogo entre os autores é a forma mais adequada.

Nos escritos de Krupskaya, a questão é abordada levando-se em conta que na adolescência o “pensamento crítico funciona de forma particularmente forte” (KRUPSKAYA, 2017, p.74). Segundo a pensadora, essa é uma etapa crucial na formação da visão de mundo do indivíduo, na qual se deve levar em conta que o jovem comunista

[...] deve ainda *saber* muito. Em primeiro lugar, ele deve compreender o que está acontecendo em sua volta, ele deve entender o mecanismo do sistema existente [...]. O comunista deve também estudar as leis de desenvolvimento da sociedade humana. Ele deve conhecer a história do desenvolvimento das forças econômicas, o desenvolvimento da propriedade, a divisão em classes, o desenvolvimento das formas de Estado. Ele precisa entender a sua interdependência, saber como, a partir de uma determinada ordem social, crescem os pontos de vista religiosos e morais (KRUPSKAYA, 2017, p.91).

Em sentido complementar às afirmações de Krupskaya, Pistrak (2018) sistematiza uma correlação estudo-atualidade, ou seja, a necessária reflexão, profunda e sistemática, daquilo que na ordem do dia deve ser compreendido, como uma espécie de realidade posta na qual o estudo deve penetrar e dominar. Aplicando essa perspectiva como uma proposta válida para a escola para o socialismo, tendo em vista o século XXI, os estudos devem se voltar para a compreensão do capitalismo no seu atual estágio de desenvolvimento, entendendo a lógica representada pelo

ideário neoliberal de redução do papel do Estado na economia e a automatização e internacionalização da produção sob a égide do modelo Toyotista empregado após a terceira revolução industrial. Os educandos devem também investigar sobre o significado do novo modelo de acumulação flexível de capital, a pressão feita sobre os direitos trabalhistas, que têm conduzido à precarização de todas as formas de trabalho assalariado, as tentativas de desmobilização da classe trabalhadora, a ideologia de consumo, que tem custado caro ao planeta nas questões ambientais, ou, ainda, as reais determinações da concentração de riquezas duas vezes maior entre o 1% mais ricos que os 60% mais pobres em todo o mundo⁶². É claro que essas questões são apenas provocações que não podemos aprofundar no presente momento, mas que representam algumas das possibilidades plausíveis de se garantir aquilo que já Krupskaya e Pistrak propuseram.

Ainda assim, não obstante a relevância do que já foi debatido, tudo o que diz respeito às propostas que foram elaboradas para a escola soviética está embasado pelo princípio do trabalho (como até mesmo uma de suas denominações nos dá a entender, Escola Única do Trabalho). Pistrak (2018) advoga que o trabalho é um elemento social e socioeducativo que deve permear toda a escola, e alerta para os desafios que se colocam para este sempre esteja em conexão com a vida, não podendo ser tratado de maneira isolada:

O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o ensino desenvolvem-se como um todo único e inseparável. A questão fundamental da escola não é uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa, entre trabalho e ensino), mas tornar ambas partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2018, p.68).

Acreditamos que a escola para o socialismo deve colocar o trabalho como um de seus pilares, compreendido em suas relações com a vida dos educandos, com a ciência e o estudo da sociedade como um todo. No entanto, não devemos confundir a noção de formação centrada no trabalho aqui fundamentada com aquilo que sob termos análogos está descrito na legislação sobre a escola burguesa. Vamos nos ater brevemente a esse assunto tomando algumas leis brasileiras como exemplo.

A Constituição brasileira coloca em seu art. 205 que a qualificação para o trabalho é um dos objetivos da educação nacional (BRASIL, 1988). O mesmo faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), avançando em direção ao aprofundamento da questão ao

⁶²Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/19/1percent-mais-ricos-do-mundo-detem-mais-do-dobro-de-69-bilhoes-de-pessoas-aponta-ong.ghtml>. Acesso em 09 jan. 2023.

definir a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, s.p.) e ao desdobrá-la mais firmemente quando se refere ao Ensino Médio, como expresso no inciso II e no parágrafo 4º do art. 35 (BRASIL, 1996). O ápice da discussão, no entanto, se dá quando a lei dispõe sobre a educação profissional articulada ao Ensino Médio, na seção IV-A. Nos artigos, está descrito que a formação profissional envolve preparação geral para o trabalho e também a habilitação profissional. Sob esses termos, está claro que a habilitação profissional oferece uma formação para que o educando do Ensino Médio obtenha um emprego. A esse respeito, cabe deixarmos claro que a formação para conseguir um emprego, como ditada pelas leis educacionais brasileiras, não está de acordo com a visão do trabalho como princípio educativo, de Gramsci, ou do trabalho como pilar da escola, como em Pistrak, e, portanto, também em desacordo com a visão que defendemos neste ensaio. Isso se deve basicamente por alguns motivos.

Em primeiro lugar porque à semelhança da divisão entre as diferentes unidades escolares na Itália da década de 1920, em que aos filhos da elite era oferecida uma formação de ampla base humanista e para os filhos das classes subalternas era relegada uma formação precária para alocação em um emprego, o ensino profissionalizante no Brasil se constituiu a partir da categoria da dualidade estrutural. Segundo Kuenzer (2017), a divisão histórica da formação escolar, desde os primórdios da organização do sistema educacional do país nas décadas de 1930 e 1940 consiste na formação profissional de nível médio para os mais pobres e o ensino propedêutico para os mais ricos, que dão prosseguimento nos estudos no Ensino Superior. Há, portanto, uma total oposição entre o que a escola burguesa entende e pratica no sentido de formar para o trabalho e o caráter único e sem classes da escola para o socialismo.

Segundamente, temos de compreender que apesar da semelhança do uso da grafia dos termos empregados para a escola capitalista e para a proposta socialista, há nesta última uma diferença qualitativa, isso porque a noção de profissionalização estabelecida pela primeira leva em conta a visão reducionista do trabalho assalariado, e, portanto, alienado, sinônimo de emprego ou profissão. Para nós e para os autores sobre os quais nos debruçamos, como já foi exposto, o trabalho é uma relação entre o ser humano e a natureza, processo no qual se constroem a sociedade e o ser social, e, portanto, bem inalienável de todos. Por adotar essa visão abrangente sobre o trabalho, a escola para o socialismo deve rejeitar por completo qualquer forma de profissionalização precoce, pois a formação escolar não deve se restringir ao aprendizado de aspectos técnicos de um ofício. Essa perspectiva encontra respaldo nos escritos de Krupskaya (2017), uma vez que a educadora, ao lado de Lenin e de outros membros do Narkompros, opôs-se ao desejo de um grupo de sindicalistas em impor o ensino

profissionalizante na Rússia soviética, argumentando que a escola deveria primar pela formação integral politécnica.

Isto posto, temos terceiramente, e por fim, que a escola centrada no trabalho que aqui defendemos deve cumprir a função de tomada de consciência da classe trabalhadora na superação do sistema capitalista, tendo em vista, para além do que já foi discutido, uma forte noção de coletividade, que deve ser criada através da autodireção dos estudantes sobre a vida escolar. Na perspectiva de Pistrak (2018), a autodireção é a diretriz para guiar as novas gerações na construção da nova sociedade soviética, uma vez que desenvolve determinadas habilidades: “1) habilidade de trabalhar coletivamente - habilidade de encontrar seu lugar no coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa (PISTRAK, 2018, p.52).

A autodireção na escola acaba por se transferir para os processos sociais, sendo, portanto, de utilidade teórica e prática e deve ser levada a cabo com o apoio e o interesse da comunidade e do povo pelas questões da vida escolar (KRUPSKAYA, 2017). Há de se destacar que tanto Krupskaya quanto Pistrak se opõem à interferência de um governo central na administração das unidades escolares. De fato, é *mister* que a escola para o socialismo deve buscar, para sua gestão, os princípios mais benéficos possíveis para a coletividade, envolvendo a comunidade nas suas questões estruturais e nas suas atividades e projetos. Para exemplificar essa questão, podemos recorrer ao conceito de trabalho social, de Pistrak (2018), através do qual o autor se refere às tarefas que os estudantes devem desempenhar em relação ao cuidado e valorização do ambiente público (praças, vias de circulação, jardins, monumentos naturais, patrimônio histórico).

Pelo exposto, reunidos os elementos que podem convergir nas teorias da escola unitária de Gramsci e na Escola Única do Trabalho, sustentada através de Pistrak e Krupskaya, entendemos ter dado conta de uma breve exposição sobre o que pensamos sobre a escola para o socialismo e sua necessária fundamentação teórica.

5 O QUE PODEMOS APRENDER? (INCONCLUSÕES)

Por oportuno cabe-nos destacar que a respeito da discussão realizada neste ensaio, não se pode simplesmente concluir, ainda mais em se tratando dessas poucas páginas. O que buscamos realizar dentro de nossos limites foi anunciar e defender aspectos de uma concepção de educação e escola sob o prisma da teoria marxista e do socialismo científico. Acreditamos que os conceitos, separados no texto apenas para fins didáticos, estão articulados e têm um papel importante a cumprir no movimento de tomada de consciência da classe trabalhadora, na disputa por hegemonia e na ressignificação do trabalho, com todos estes apontados para a superação do sistema capitalista e construção da alternativa socialista. Sobre essa questão, Mézáros estabelece:

[...] o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva e continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos sociais, conscientes dos desafios que têm de confrontar como indivíduos sociais, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios [...]. É desse modo que a educação socialista pode definir-se como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica em geral em andamento em qualquer momento (MÉSZÁROS, 2021, p. 88-89).

Tendo em vista as possibilidades que se apresentam, refletimos em nosso texto sobre algumas questões da educação e da escola para o socialismo. Sobre a primeira, entendemos que há a necessidade de atuação considerando que ela está presente em todos os âmbitos da vida dos seres sociais, sendo, portanto, palco de uma disputa que deve ser travada contra o *ethos* capitalista que a permeia. Já sobre a segunda, entendemos que as contribuições teóricas de Gramsci, e sua escola unitária, e os registros de Krupskaya e Pistrak sobre a elaboração de uma pedagogia e de uma escola no pós-revolução russa de outubro de 1917, constituem os fundamentos indispensáveis para a construção da escola para o socialismo. Num esforço de síntese, podemos proclamar que a escola para o socialismo deve: 1) ser pública, gratuita, única, universal e laica; 2) prezar pela formação integral e politécnica de seus estudantes, jamais restringindo-se de qualquer forma; 3) ser um instrumento de formação de intelectuais das classes subalternas, capazes de atuar na construção de uma filosofia de mundo dos trabalhadores; 4) colocar o trabalho como seu princípio educativo fundamental, orgânico ao trabalho escolar, acabando com a visão reducionista do trabalho alienado sob a ótica capitalista; 5) estimular a autodireção dos estudantes em conjunto com a comunidade, guiando suas ações em direção a esta sob a perspectiva da coletividade.

Tais proclamações são apenas alguns apontamentos iniciais de uma discussão muito mais abrangente que requer estudos que as possam destrinchar. Com efeito, a escola para o socialismo não será sozinha a responsável pela transformação da sociedade capitalista, mas é um de seus pilares. Com base na perspectiva gramsciana, resume Dermeval Saviani:

Em sua investigação sobre o princípio educativo, [Gramsci] reafirma a convicção em relação à importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico (SAVIANI, 2013, p. 71).

A respeito dos desafios que se colocam ante a tarefa da construção da sociedade socialista, devemos considerar que o sistema capitalista utilizará de todos os seus meios para frear o avanço de qualquer perspectiva educativa e escolar dissonante e questionadora. Ainda assim, o caráter contraditório do capitalismo permite que haja resistência e se caminhe no sentido da emancipação intelectual da classe trabalhadora. Pistrak explora essa questão definindo:

Concretamente, o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual lugar que deve ser ocupado por cada adolescente nesta luta; e, em quarto, saber conduzir esta luta no seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício (PISTRAK, 2018, p.41)

Em vista da necessidade de se aprofundar sobre os temas e sobre tudo o que foi dito até aqui, definimos um princípio geral orientador que pode figurar no horizonte daquilo que buscamos conquistar e que foi em parte tomado como epígrafe do presente ensaio:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: "De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!" (MARX, 2012, p.31-32).

Ao final, não podemos concluir outra coisa senão que devemos ter clara a existência e aprender com as teorias e as experiências de concepções de educação e escola qualitativamente diferentes daquelas produzidas pela sociedade capitalista burguesa. Outros horizontes são possíveis.

REFERÊNCIAS

- COMITÊ. Deliberação do Comitê Executivo Central de toda Rússia. *In*: KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. *In*: KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos *Cadernos do Cárcere*. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRUPSKAYA, K. Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KUENZER. Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editora Navegando, 2011.
- MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MASCARO, Alysson Leandro. Sobre os Centros Socialistas. **Blog da Boitempo**, 05 marc. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/03/05/alysson-mascaro-sobre-os-centros-socialistas/>. Acesso em 15 dez. 2022.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.
- META, Chiara. Educação. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo 2017.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Coleção Educadores. Trad. Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.
- NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha;

SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

PISTRAK, M. Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librorum Editora, 2013.

CONCLUSÕES GERAIS

A pesquisa que deu origem à presente dissertação de mestrado teve como objetivo geral investigar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 na rede pública do estado de São Paulo. O desenvolvimento de nosso estudo também nos permitiu contemplar alguns objetivos específicos, os quais podemos elencar:

- Realizar um levantamento bibliográfico para compreender como a problemática envolvendo a implementação da reforma nas redes estaduais pelo Brasil têm sido abordadas no âmbito da literatura acadêmica;
- Exercitar o materialismo histórico-dialético como lente para a compreensão dessa política educacional a partir de um estudo de referencial teórico; (ver se se estenderá para alguma conclusão)
- Apresentar um panorama, ainda que breve, sobre a gestão do governo estadual sob a rede pública de São Paulo, com enfoque nas reformas realizadas a partir dos anos 1995 na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, quando se inicia a gestão encabeçada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB);
- Identificar os elementos presentes no âmbito da implementação da nova lei na rede estadual paulista através da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos oficiais e programas engendrados pelo governo do estado, e, também, da realização de entrevistas com docentes e gestores que trabalham em duas escolas pertencentes à rede;
- Por fim, anunciar, como um exercício teórico de reflexão, uma concepção de educação e escola qualitativamente distinta da visão sob a égide do sistema capitalista de produção, estruturando o debate a partir de contribuições teóricas e históricas.

À luz do que foi exposto até aqui, e num esforço de síntese, formulamos as seguintes reflexões à guisa de conclusão:

- a) A Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 integra parte dos movimentos de uma reforma empresarial da educação brasileira impulsionada após o golpe de 2016 que destituiu o governo da presidenta Dilma Rousseff. Ela surge no sentido de sedimentar uma ideologia burguesa de educação que

ocorre na esteira de uma forte política neoliberal comandada por um grupo de homens brancos, ricos que encabeçam um governo sem a representatividade de minorias, mulheres, negros, e que ataca frontalmente os direitos sociais e dos trabalhadores através de medidas como a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Emenda Constitucional nº 95/2016. Trata-se, portanto, de uma política educacional que atende aos interesses das classes dominantes e dirigentes, visa a formação de mão de obra barata para o setor produtivo, busca conformar a classe trabalhadora ao *status quo* vigente e aprofunda desigualdades entre estudantes em um país que já carrega as marcas de um sistema educacional excludente e dual;

- b) Uma profusão de trabalhos acadêmicos voltados para o entendimento dos impactos provocados pela Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de ensino por todo Brasil foi produzida nos últimos anos. Nossa investigação nos indica a proeminência de 4 categorias de análise que compõe o grosso do conteúdo desses trabalhos: ações iniciais para implementação da Lei nº 13.415/2017; ausência de diálogo com os sujeitos da educação e autoritarismo na reforma; mudanças curriculares e ensino integral; e, por fim, atuação e ingerência dos setores privados. Em síntese:
- i) A partir da primeira categoria formulamos o conceito da Proto-Reforma do Ensino Médio, que engloba um conjunto de práticas e processos que visaram implementar a Reforma do Ensino Médio nas redes públicas estaduais de ensino no interstício de 2016 e 2021. O processo foi marcado pela movimentação não uniforme das Secretarias Estaduais de Educação, adesão aos programas de apoio (ProEMTI, ProBNNC e ProNEM) e elaboração de projetos-piloto, sempre perpassados por conflitos e crises.
 - ii) A discussão sobre a segunda categoria, por seu turno, nos permitiu compreender a complexidade dos processos de formulação da Reforma do Ensino Médio e o impacto nas redes estaduais de ensino, notadamente a partir da visão de que se trata de uma política educacional de cunho autoritário. Sobre esse autoritarismo e o caráter impositivo da lei, verificou-se um embate de narrativas presente nos trabalhos analisados, entre aqueles que endossam a noção da lei autoritária e aqueles que enfatizam a participação dos sujeitos da educação na tomada de decisões e a satisfação destes com as mudanças propostas.
 - iii) Já sobre a terceira categoria, identificamos a discussão em torno das mudanças curriculares que deram proeminência às disciplinas de Português e Matemática, visando os resultados nas avaliações em larga escala, a diversificação dos

currículos na forma dos itinerários formativos e, por último, sobre a implementação do ensino integral, segundo os autores, reduzido à noção simplista do aumento da carga horária e do tempo de permanência dos estudantes na escola.

- iv) Por fim, a categoria atuação e ingerência dos setores privados demonstra como os interesses de agentes ligados ao capital e aos setores privados se fizeram e ainda se fazem presentes no processo de elaboração e implementação da Lei nº 13.415/2017. Corroborando com outras teses já apresentadas, nosso estudo nos mostrou a importância desse debate no conteúdo dos trabalhos analisados, ao passo em que desvelou um pouco mais sobre a profusão e complexidade das formas e níveis através dos quais os setores privados se fazem presentes nessa política educacional, desde os financiamentos do Banco Mundial, passando pela busca da formação de mão de obra barata e culminando na atuação de instituições como o Instituto Corresponsabilidade pela Educação;
- c) Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, a implementação da Reforma do Ensino Médio se estruturou a partir do tripé composto pelo Currículo Paulista e pelos programas Inova Educação e Novotec. Mediante um exame dos documentos produzidos pelo governo estadual, através da SEDUC-SP em perspectiva com as justificativas apresentadas pelo governo federal na Exposição de Motivos nº 84/2016, conclui-se que esta se transportou com fluidez para as ações engendradas pelo estado de São Paulo por ocasião da concretização da Lei nº 13.415/2017, sendo que esta se deu em torno de uma visão de educação que busca mascarar suas contradições sob a capa da modernidade de uma educação flexível para o século XXI que acompanha as mudanças no setor produtivo ditadas pelo Toyotismo. Além disso, a breve investigação sobre a condução das políticas e dos programas para a educação pública estadual nos anos do PSDB à frente do governo paulista mostra que há antecedência e continuidade entre o que já vinha sendo realizado e a reforma;
- d) Ainda sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo, a investigação conduzida por meio das entrevistas com gestores e docentes revelou que é unívoca a percepção de que tudo foi feito no sentido de apresentar a nova lei já como proposta finalizada, e se resumiu a reuniões feitas por órgãos da burocracia estadual. Além disso, constatou-se que houve uma preocupação dos profissionais com relação à implementação da reforma em meio à pandemia de Covid-19, o que contribuiu para tensionar todo o processo. No entanto, também ficou claro que, apesar desse

cenário, a partir de sua atuação prática e intelectual, os sujeitos da educação acabam por moldar aspectos centrais quando verificamos o processo por meio do qual a política se efetiva em seu movimento real. Outra conclusão a que se chegou foi que a questão dos itinerários formativos permanece uma problemática central quando analisamos a percepção dos gestores e docentes entrevistados no que se refere à implementação da Lei nº13.415/2017. Os entrevistados também demonstram terem se dado conta da inconsistência da possibilidade de escolha por parte dos alunos pelo que estudar, como divulgado através do discurso oficial e publicitário sobre a reforma. Descortinado o otimismo inicial pela nova política, permaneceu a percepção de uma fragmentação de conteúdos e currículos e a ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas”, que pautam a formação dos estudantes pelo mínimo, o que reforça o entendimento de que a Reforma do Ensino Médio é mais um movimento no caminho da reforma empresarial da educação no Brasil e da consolidação da ideologia burguesa de educação. Por fim, as entrevistas permitiram averiguar os resultados da confluência entre décadas de processos de “captura” da subjetividade dos trabalhadores através do “espírito do toyotismo”, e os efeitos das políticas de *accountability* aplicada aos sistemas públicos de ensino através da reforma empresarial da educação, exprimido pelo sentimento do “queremos fazer dar certo”. Em outras palavras, conclui-se que docentes e gestores assumem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da Reforma do Ensino Médio, mesmo tendo ela sido feita à revelia de suas opiniões, experiências, vivências e práticas;

- e) Por fim, conclui-se que apesar das dificuldades e desafios impostos, a contribuição teórica e histórica de autores como Gramsci, Krupskaya, Mészáros, Pistrak nos permite pensar uma concepção qualitativamente distinta de educação e de escola sob a ótica da promoção da emancipação da classe trabalhadora e da superação da sociedade capitalista no sentido da efetivação da alternativa socialista. A noção de educação deve ser, portanto, ampla, reconhecendo sua amplitude para todos os aspectos da vida. Já a escola deve ser laica, pública e gratuita, prezando pela constituição de intelectuais entre as classes subalternas através de uma formação integral e politécnica dos estudantes, que coloca o trabalho (atividade humana de produção da vida) como um princípio educativo e que estimula a autodireção dos estudantes em conjunto com a comunidade, orientada por uma perspectiva de coletividade.

Não obstante tais conclusões, não há como esgotarmos quaisquer das assertivas supramencionadas nos limites da presente pesquisa. Ademais, como afirmamos na introdução desta dissertação, nosso estudo trata de um objeto vivo no qual mudanças e contradições se processam a todo momento, uma vez que o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, tanto na rede estadual paulista, quanto em todo o Brasil segue em andamento.

No decorrer do último ano de realização de nossas investigações, alguns acontecimentos nos permitem traçar um panorama sobre os rumos do Ensino Médio no Brasil. Sendo assim, é *mister* pontuar que as primeiras consequências concretas da Lei nº 13.415/2017 estão sendo sentidas por docentes e estudantes e vêm ganhando projeção através do noticiário da grande mídia, indicando que as polêmicas que envolvem a política têm transbordado o campo dos estudos acadêmicos.

Em fevereiro de 2023, o portal de notícias da revista Exame noticiou os efeitos das mudanças curriculares trazidas pela Reforma do Ensino Médio, nas quais os componentes clássicos dessa etapa de formação perderam espaço para outras aulas:

Enquanto disciplinas como História, Sociologia e Educação Física perdem espaço, matérias fora do comum ou com nomes nada explicativos como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” começam a fazer parte da realidade de estudantes do ensino médio nas redes públicas do país⁶³.

A mesma matéria também menciona um amplo sentimento de insatisfação entre docentes, pais e alunos com os rumos do Ensino Médio⁶⁴.

O sítio eletrônico do G1, portal pertencente ao grupo Globo, noticiou, em março de 2023, o aumento das manifestações de insatisfação entre estudantes e especialistas para com a reforma. No mesmo texto, é destacada a fala de estudantes da rede pública paulista sobre como os itinerários formativos têm retirado da grade matérias clássicas cobradas nos vestibulares de ingresso para as principais universidades do país: “Retiraram matérias básicas da nossa base curricular. Eu acho que nós não deveríamos priorizar os itinerários, e sim essas matérias, porque essas matérias vão estar no vestibular”⁶⁵.

Ainda sobre esse tema, o *site* da Folha de São Paulo/Uol trouxe, em abril de 2023, a seguinte manchete: “Alunos ficam sem aula de biologia, história e química no 3º ano do novo

⁶³ Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em 05 jul. 2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em 05 jul. 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/16/novo-ensino-medio-e-alvo-de-criticas-de-alunos-e-especialistas-em-educacao.ghml>. Acesso em 05 jul. 2023.

ensino médio em SP”⁶⁶. O conteúdo da reportagem, que trata da rede pública estadual, alude para a expressiva perda de espaço das disciplinas padrão do Ensino Médio, cujo acesso se tornou condicionado à escolha do determinado itinerário formativo que apresenta tal disciplina. No entanto, essa escolha invariavelmente leva à exclusão das demais disciplinas, já que estas figuram em outro arranjo. Destarte, o estudante sempre terá prejuízos em sua formação, pois cursará uma matéria em detrimento das demais⁶⁷.

Essas informações veiculadas na mídia em tempos recentes exprimem uma das formas com as quais se processa a constatação de que a Reforma do Ensino Médio aprofunda desigualdades entre os estudantes brasileiros. Há de se destacar que nossa investigação obteve resultados semelhantes, já que entre gestores e docentes entrevistados para fins deste estudo houve aqueles que pontuaram a mesma questão, como demonstrado no Artigo IV. Ante o exposto, podemos nos questionar, como perguntas a serem respondidas em estudos futuros: quais serão os efeitos a médio e longo prazos de uma política educacional que aprofunda desigualdades em um país que já carrega, historicamente, as marcas da exclusão da ampla maioria de sua população do acesso à educação?

Foi também em abril de 2023 que, sob forte pressão, o governo federal anunciou a Portaria nº 627/2023, que suspendeu o cronograma de implementação da Reforma do Ensino Médio e as mudanças que seriam realizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2024, que visavam adequar a prova ao novo currículo. O entendimento da edição dessa portaria e seus efeitos requer uma breve reflexão sobre alguns acontecimentos anteriores.

No dia 30 de novembro de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu a disputa eleitoral pela Presidência da República contra o candidato à reeleição Jair Bolsonaro. A vitória de Lula marcou o retorno do PT à chefia do executivo federal após o golpe de 2016. Como a Reforma do Ensino Médio foi um produto do governo Temer, que sucedeu o governo da petista Dilma Rousseff, uma das expectativas de parte do eleitorado lulista era a de que o seu governo poderia revogar a política tão logo ele assumisse o cargo. Corroborava essa tese a oposição feita pelo PT no Congresso Nacional por ocasião da tramitação da MP nº 746/2016, como mencionado no Artigo I.

Entretanto, o ministro da educação do governo Lula, Camilo Santana, não sinalizou interesse da pasta em revogar a Lei nº 13.415/2017, mas apenas em rever a política. Com o

⁶⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos- ficam-sem-aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em 05 jul. 2023.

⁶⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos- ficam-sem-aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em 05 jul. 2023

aumento da pressão popular e a realização de uma série de atos nos primeiros meses de 2023, o MEC editou a Portaria nº 627/2023, através da qual o cronograma de implementação da reforma, oficializado por outro dispositivo legal, a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, foi suspenso. Além disso, como supracitado, foram suspensas também as mudanças e adaptações previstas para o ENEM de 2024, o primeiro a levar em conta as mudanças da nova política. Para além, foi lançada uma nova consulta pública e criada uma subcomissão no Senado Federal para tratar do tema⁶⁸.

Não obstante, no momento em que se encerra a redação desta dissertação (outubro de 2023), não há qualquer indício concreto de que a Reforma do Ensino Médio possa ser revogada. As mais recentes movimentações do governo federal se deram em agosto de 2023, quando da apresentação, pelo MEC, de um documento no qual se pretende ampliar a carga horária das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio⁶⁹, e em outubro, com a instituição do Projeto de Lei nº 5230/23⁷⁰. Ambas as propostas, resultados da consulta pública supramencionada e que ainda será discutida no Congresso Nacional, buscam minorar os efeitos prejudiciais da supressão dos conteúdos tradicionalmente trabalhados nessa etapa de formação e cobrados nos vestibulares das principais instituições de Ensino Superior brasileiras. A mais aguardada das mudanças aqui propostas refere-se à substituição dos itinerários formativos pelos percursos de aprofundamento: linguagens, matemática e ciências da natureza; linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza⁷¹. Ainda assim, somente o tempo dirá se essas mudanças poderão apontar para o caminho da revogação da reforma ou se se trata de uma mera mudança de nomenclatura.

Pelo exposto, nosso estudo se encerra manifestando a necessidade de que os novos e constantes estudos sejam direcionados para o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, tanto no estado de São Paulo, quanto em todo o Brasil. Trata-se de um tema complexo e abrangente que tem pautado, e aparentemente ainda pautará por considerável tempo, os principais debates sobre os rumos do Ensino Médio em nosso país.

⁶⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2023/06/debatedores-pedem-revogacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 05 jul. 2023.

⁶⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/08/novo-ensino-medio-mec-consulta-publica.ghtml>. Acesso em 10 ago. 2023.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em 11 nov. 2023.

⁷¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em 11 nov. 2023.