

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: RETROCESSOS E INTENCIONALIDADES

Maria José Pires Barros Cardozo

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: isoamri@bol.com.br

Francisca das Chagas Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão. E-mail: fransluma@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da atual reforma do ensino médio no Brasil. Como procedimentos metodológicos utilizam-se as pesquisas bibliográfica e documental. Analisam-se as reformas que o ensino médio sofreu a partir do século XX, situa-se a ênfase dada às competências nas reformas de 1998 e discorre-se sobre os principais aspectos da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Conclui-se que estes instrumentos legais promovem uma contrarreforma do ensino médio, acentuando a dualidade estrutural que historicamente marca essa etapa da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio. Contrarreforma. Competência. Empregabilidade.

SECONDARY EDUCATION COUNTERREFORM: REGRESSION AND INTENTIONALITIES

ABSTRACT

This article presents some reflections on the current reform of secondary education in Brazil. As a methodological procedure, it has been used bibliographical and documentary research. The reforms that secondary education has suffered from the twentieth century are analyzed, the emphasis is placed on the competences in the reforms of 1998 and it is discussed the main aspects of Law nº 13.415 of February 16, 2017 that changes the Law of Guidelines and Bases of Education - LDB nº 9.394 / 1996 and Law nº 11.661, of August 5, 2005, of Provisional Measure nº 746 of September 22, 2016, which instituted a Policy to Promote the Implementation of Full Time High School Education and Ordinance nº 1.145 of October 10, 2016, which instituted the Program for the Promotion of the Implementation of Integral Time High Schools. These legal instruments take us to the conclusion that a counter-reform of secondary education is promoted, accentuating a structural duality that historically marks this stage of Basic Education in Brazil.

Keywords: High School. Counter-Reformation. Competence. Employability.

LA CONTRARREFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA: RETROCESOS E INTENCIONALES

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones acerca de la actual reforma de la educación secundaria en Brasil. Como procedimientos metodológicos se utiliza la investigación bibliográfica y documental. El estudio analiza las reformas que la enseñanza media sufrió a partir del siglo XX, se sitúa el énfasis dado a las competencias en las reformas de 1998 y destaca los principales aspectos de la Ley nº 13.415 de 16 de febrero de 2017 que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación-LDB nº 9.394 / 1996 y la Ley no11.161, de 5 de agosto de 2005, de la Medida Provisional nº 746 de 22 de septiembre de 2016, que instituyó la Política de Fomento a la Implementación de escuelas de educación Enseñanza Media en Tiempo Integral y la Portaria nº 1.145 de 10 de octubre de 2016, que instituyó el Programa de Fomento a la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media en Tiempo Integral. Se concluye que estos instrumentos jurídicos promueven una contrarreforma de la enseñanza media, acentuando la dualidad estructural que históricamente marca esa etapa de la Educación Básica en Brasil

Palabras clave: Enseñanza Media. Contrarreforma. Competencia. Empleabilidad.

1 INTRODUÇÃO

A história do ensino médio no Brasil expressa as contradições entre capital e trabalho, ou seja, a luta hegemônica entre a classe dominante e a dominada pela propriedade dos meios e da riqueza produzidos coletivamente no contexto da produção capitalista. Esse aspecto da luta de classes configura na política educacional a dualidade estrutural. No Ensino médio essa dualidade situa-se entre a formação propedêutica (concebida como estudos científicos que permitem a continuidade dos estudos em nível superior), a formação profissional (estudos para o desenvolvimento de atividades produtivas) e pela diferenciação educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres. Portanto, é no ensino médio a expressão mais evidente da dualidade educacional brasileira, consequência da divisão social do trabalho.

Por conseguinte, o estudo da atual contrarreforma do ensino médio remete-se às três funções clássicas atribuídas a esta última etapa da educação básica: propedêutica (aprendizagem prévia de uma matéria ou disciplina), profissionalizante (habilidades para o exercício de atividades produtivas) e formativa (desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social). Tais funções demarcam as reformas que esse nível de ensino vem passando desde o século passado até o contexto atual. As reformas são marcadas por tensões e embates

na legislação brasileira que, representam os interesses divergentes dos movimentos dos educadores, dos trabalhadores e da elite acerca da formação dos alunos.

Fundamentando-se nos aspectos evidenciados acima e, a partir de pesquisa bibliográfica e documental o presente artigo, contextualiza as Reformas que o Ensino Médio sofreu a partir do Século XX; situa a ênfase no modelo de competências da reforma do governo neoliberal de 1998 e discorre sobre os principais aspectos da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, alterou a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) nos artigos referentes ao Ensino Médio e a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas Médio em Tempo Integral e, a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

2 HISTORIANDO AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: O ENFOQUE NA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA OS POBRES

Nos primeiros séculos da colonização brasileira a economia baseava-se na produção monocultura e agroexportadora – pau-brasil, açúcar e café – e tinha como base o trabalho escravo de índios e negros. Segundo Saviani (2007) o objetivo principal da educação era a catequese dos índios e a organização de núcleos de formação profissional, organizados pelos jesuítas em função dos engenhos. No Império, com a chegada da corte portuguesa surgiram algumas iniciativas de regulação da educação brasileira, cujo arcabouço foi organizado em quatro graus: 1º grau-pedagogias, 2º grau-liceus, 3º grau-ginásio e 4º grau-academias.

Os liceus voltavam-se para “a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidas pelas ciências morais e econômicas”. (SAVIANI, 2007, p. 125). Essas modalidades de formação retratam a divisão de classes, pois aos segmentos empobrecidos foram ofertados aprendizagem de ofícios manuais, e, para elite, os estudos propedêuticos, para ingressar no ensino superior.

Durante o Império, o ensino secundário foi marcado exclusivamente pela função preparatória da elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo pautado nas humanidades. Segundo Romanelli (1978), com o Ato Adicional de 1834¹ pode se afirmar que além de normatizar essa dualidade referente à instrução das diversas camadas da população, atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, e, ao Governo Geral, o cuidar do ensino superior e de todos os níveis de ensino na Capital do Império.

Tal processo foi reiterado no período republicano com as legislações aprovadas para educação². Em 1931, a Reforma Francisco Campos incorporou a concepção de preparação dos adolescentes para a integração na sociedade e estabeleceu ao ensino secundário à formação de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos – e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Essa organização ratificou o caráter dual, com o ensino propedêutico para as elites e profissionalizante para os pobres para ingressarem nas fábricas que começavam se instalar no País em função da substituição do modelo agrário exportador para o urbano industrial.

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola. O secundário continuou direcionado para a formação da elite e foi dividido em dois ciclos: 1º (ginasial), com quatro séries e o 2º (clássico e científico) com três séries. Posteriormente as Leis de Equivalência (Lei 1.076/1950, Lei 1.821/1953 e Lei 3.552/1959) estabeleceram a correspondência entre o ensino secundário e o profissionalizante e, com a promulgação da LDB nº 4.024 de 1961, a equivalência plena, entretanto, conforme Romanelli (1978) manteve a estrutura tradicional do ensino: ensino pré-primário: escolas maternais e jardins de infância; ensino primário de quatro anos; ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos compreendiam o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola e formação de professores).

Em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692, o governo militar mudou a denominação do ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização compulsória no segundo grau, determinando aos adolescentes e jovens à habilitação profissional. A profissionalização obrigatória visou” ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência”. (SAVIANI, 2007, p. 362).

A profissionalização decretada gerou tensões e críticas dos empresários do ensino, da elite e, sobretudo dos trabalhadores que não aceitavam a terminalidade compulsória, uma vez que esta os privava de uma formação que os preparassem para o acesso ao ensino superior. Diante desse contexto, o governo aprovou os Pareceres 45/1972 e 76/1975. O primeiro introduziu as chamadas habilitações básicas e o segundo apresentou três propostas para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena; habilitação parcial mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias e; habilitação básica mediante qualificação inicial para ocupações que seriam definidas futuramente no emprego.

Para Saviani (2007), essa flexibilização manteve a tendência produtivista da educação, mesmo com a aprovação da Lei nº 7.044 em 1982, que extinguiu a profissionalização no ensino de 2º grau. Na análise de Kuenzer:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. (2002, p.30).

Com a abertura política, em 1986 o documento oriundo da IV Conferência Brasileira de Educação-CBE realizada em Goiânia, denominado *Carta de Goiânia*, destacou a questão da qualidade social da educação e, propôs para a Constituinte, entre outros aspectos, que o ensino médio articulasse a educação com o mundo do trabalho. Essa articulação também foi referendada no projeto LDB apresentado pelo Deputado Otávio Elísio³, decorrente da V CBE 1988, destacando como objetivo para o ensino médio a formação politécnica, baseada na articulação entre teoria e prática, considerando a multiplicidade dos processos produtivos.

Já o projeto substitutivo do deputado Jorge Hage, apresentado na ocasião do processo de tramitação da LDB, enfatizou a relação entre o ensino médio e a educação profissional, apontando para uma perspectiva de integração entre ambos e prevendo, inclusive a ampliação de sua duração e de carga horária. (FRIGOTO *et al.*, 2005).

Nesse contexto, a LDB aprovada em 1996 ressaltou no artigo 35 as seguintes finalidades para o Ensino Médio:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Segundo Frigotto e Motta (2017), o texto da LDB revela uma concepção de formação humana para atender às necessidades do mercado, ou seja:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Registra-se, ainda, que embora a LDB tenha aberto a possibilidade de articulação entre a formação propedêutica e profissional, a aprovação do Decreto 2.208 de 1997 vetou essa possibilidade, acentuando a expansão do ensino médio profissionalizante nas instituições privadas.

2 AS REFORMAS DOS ANOS 1990: A COMPETÊNCIA E A EMPREGABILIDADE EM QUESTÃO

A partir da década de 90 do século passado, com o avanço de novas estratégias de valorização do capital baseadas na reestruturação produtiva, ou seja, na transição do modelo de acumulação padronizado do taylorismo/fordismo para o modelo denominado produção flexível Harvey (1992). A acumulação flexível caracteriza-se pela diminuição do tempo de produção, aumento do giro do capital e redução de estoques, numa situação de produtos diferenciados, perecíveis e variados ao longo do tempo.

Nesse contexto, os Organismos Internacionais (OI) de hegemonia do capital – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional (AID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), etc passaram a desenvolver estudos e pesquisas que enfatizam os seguintes aspectos: relação custo/benefício, taxas de retorno para o capital e trabalho e relação entre qualificação/escolarização e salário. Os resultados dessas pesquisas culminaram com a elaboração de propostas para as reformas da educação, voltadas para atender aos imperativos

da acumulação do capital, sob a denominação de mundialização, financeirização, ou seja, do mercado.

Convém ressaltar que não se pode afirmar que as políticas educacionais brasileiras sejam totalmente oriundas das determinações dos OI, pois como ressalta Cunha (2002) há um axioma dominante de que o país é vítima desses organismos, temos que lembrar pessoas que já ocuparam cargos importantes no governo trabalharam nos OI antes ou depois de assumir ou deixar o cargo, a exemplo, podemos citar que Paulo Renato de Sousa foi nomeado ministro da Educação depois de trabalhar no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Cunha, 2002). Desse modo, a definição de reformas na educação, implementação de projetos na maioria das vezes tem mais ligação com a liberação de recursos do que com imposição de fato.

Embora a relação entre as propostas dos OI e as reformas implementadas na educação brasileira não sejam linear, as medidas tomadas no final do século passado tiveram influências das orientações internacionais que, priorizaram o caráter mercadológico da educação, com o objetivo de adequá-la às mudanças ocorridas na organização do trabalho. Nessa perspectiva, as reformas do ensino médio e técnico, tiveram como eixo basilar o modelo de competência que,

[...] põe em lugar da relação definida pela qualificação, uma outra que é marcada pela imprecisão, pela fluidez, pela instabilidade, em que o saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro conjunto de capacidades gerais e mal definidas que tendem a crescer com a aceleração das valorizações das organizações e das atribuições (de cargos). Quanto menos empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais qualificações são substituídas por “saber ser”. (FERRETI, 1997, p. 259).

O direcionamento para as competências segundo Duarte (2001), modificou o currículo que, passou a ser baseado no lema “aprender a aprender”, supervalorizou o método do conhecimento em detrimento do conhecimento como produto e buscou a formação de “indivíduos capazes de adaptarem-se e readaptarem-se ao mercado do trabalho em constante mutação”. (DUARTE, 2001, p. 64).

A LDB nº 9.394 de 1996 também, seguiu a lógica das competências, uma vez que conforme já citamos, o artigo 35 estabelece como uma das finalidades do ensino médio a preparação básica para o trabalho e a formação para a cidadania de modo que o educando pudesse continuar aprendendo e se adaptasse à flexibilidade das novas condições do mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), aprovados em 1998, ressaltaram que o Ensino Médio deveria preparar os alunos para o futuro, mediante a vinculação da educação com a produção e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Nesses instrumentos orientadores do currículo a competência figurava como um das principais dimensões da formação dos alunos. A defesa da formação por competências estava “calcada nas demandas de formação decorrentes das necessidades provocadas pela reestruturação produtiva e conseqüente mudança no padrão de relações sociais e de trabalho.” (BARRETO, 2002, p. 358). As DCNEM destacavam que a preparação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]” (BRASIL, 1999, p. 86).

Para Oliveira (2002, p. 298) a lógica das competências

[...] vai ao encontro das características atuais do desemprego estrutural, precarização do trabalho, e se identifica com a inculcação dos valores e objetivos da competitividade e individualidade, da dinâmica da produção e do consumo, próprio do estágio atual de acumulação capitalista. Desse modo, essas condições enfatizam a formação de novos trabalhadores que não apenas demonstrem novas *competências*, técnicas, ou novos requisitos técnicos de qualificação, mas que sejam viáveis segundo aqueles valores e objetivos. (Grifos da autora)

Convém destacar, que a Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também se fundamentou na lógica das competências ao estabelecer os seguintes objetivos para a avaliação do desempenho do aluno:

- I- conferir ao cidadão parâmetro para a autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II- criar referencial para os egressos de qualquer modalidade de acesso à educação superior;
- III- fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV- constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

O Documento intitulado “*Eixos cognitivos do Enem*”, publicado pelo MEC em 2002, igualmente aos documentos citados anteriormente, ressaltou as competências, destacando que elas seriam necessárias aos alunos para enfrentarem as exigências do mundo pós-moderno: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas. Nesse enfoque, a empregabilidade está

associada à noção de competências individuais na disputa pelo emprego, para mantê-lo ou conseguir outra ocupação, mesmo que informal e precarizada. Ou seja, o indivíduo deve ter os comportamentos e atitudes exigidas para movimentar-se de acordo com as novas características da relação entre capital e trabalho.

Desse modo, os idealizadores da reforma do ensino médio na década de 90 do século passado, utilizaram a noção de competência e de empregabilidade, visando a redução do aluno “a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (DUARTE, 2001, p. 55).

Na primeira década do século XXI deparamos com o ensino médio envolto em outra reforma, no âmbito do currículo. Em abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 07, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Essas estabeleceram as bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Para o ensino médio ressaltou a importância da articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, uma vez que o mesmo:

[...] como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2010, p. 35).

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2010, o Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE por meio do Parecer nº 5/2011 propôs novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram aprovados pelo CNE/CEB mediante a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Esses dois instrumentos orientadores do ensino médio indicaram a necessidade de articular conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos, que fossem capazes de integrar o mundo do trabalho, da ciência e da cultura.

Embora articulando as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, esses instrumentos legais articulam-se, também, com as políticas curriculares de âmbito internacional, pois pautaram-se no produtivismo da pedagogia das competências com o propósito de adequar a educação às "exigências decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho". (BRASIL, 2011, p. 02).

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), embora as novas DCNEM reafirmem a formação humana que tem como eixo (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), elas reforçaram as demandas da produção flexível que exigem um trabalhador polivalente, adaptável e responsável pela sua empregabilidade. Ou seja, um cidadão adaptável aos ditames do mercado de trabalho em constante mutação.

3 A LEI Nº 13.415/2017: INTENCIONALIDADES E LIMITES

A atual contrarreforma⁴ do ensino médio vinha sendo objeto de debate desde 2013 quando o deputado federal Reginaldo Lopes(PT-MG), por meio de um Projeto de Lei-PL de nº 6.840/2013⁵ propôs Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos os alunos; o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e; organização curricular, com opções formativas para os alunos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Esse PL teve, inclusivamente, uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, com o objetivo de instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização do currículo em áreas do conhecimento.

Há que ressaltar que no início de 2014 o Movimento Nacional pelo Ensino Médio – composto por dez entidades do campo educacional⁶– empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação com o objetivo de intervir no sentido da não-aprovação do Projeto de Lei (PL) no 6.840/2013. Para esse fim empreendeu debates, produziu documentos, além de criar uma petição pública. Destas ações, resultou um Substitutivo elaborado pelo Deputado Reginaldo Lopes, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação.

O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Contudo, antes de ir ao plenário foi preterido pela Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que retomou à versão inicial do PL 6.840/2013 em que estava proposta a ampliação da carga horária para mil e quatrocentas horas e a organização curricular em quatro itinerários formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas. A diferença é que no substitutivo as opções formativas não eram obrigatórias.

Assim, em setembro de 2016 o governo de Temer, que assumiu em virtude da deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff, freou o debate conduzido pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, e o governo de Temer impôs uma contrarreforma circunscrita ao funcionamento, estrutura e o currículo do ensino médio, que foram regulamentados pela MP 746 de 22 de setembro de 2016 e pela Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016. A MP alterou os artigos 24, 26, 35, 41, 44, 61 e 62 da LBD nº 9.394/1996 em vários aspectos.

Dentre as mudanças, destaca-se o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas. Isto implica em um tempo escolar de 7 horas semanais. Entretanto, deve-se atentar para o seguinte fato, segundo a PNAD de 2011, o Brasil tem um contingente de dois milhões de jovens que estudam e trabalham, só trabalham ou estudam e procuram emprego. Sendo assim, essas mudanças representam uma limitação para esses jovens de concluírem ou ingressarem no ensino médio, pois se eles podem perder a oportunidade de concluírem o ensino médio, uma vez que o ensino noturno será destinado apenas para os maiores de 18 anos.

A MP 746 alterou o artigo 36 da LDB, uma vez que determinou que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional. A modificação desse artigo constitui-se em ponto de tensão, resistências, debates e descontentamentos entre a comunidade acadêmica e os profissionais docentes e discentes das escolas do ensino médio, sobretudo, porque as disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia apareceram nas propostas como suprimidas do currículo e História e Geografia ficaram indefinidas.

Esses descontentamentos com a proposta em curso, inflaram movimentos, debates e pronunciamentos contra essa MP 746, que acabou sendo aprovada em 23 de setembro de 2016 na Câmara Federal e, depois de receber um total de 568 emendas apresentadas nas duas casas do Congresso Nacional, por senadores e deputados, das quais 148 o relator e senador Pedro Chaves (PSC-MS), as acolheu parcial ou totalmente. O aprovado, em 13 de fevereiro de 2017 no Senado, recebeu a denominação de Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016. Em 16 de fevereiro de 2017 esse PLV foi sancionado pelo Presidente Temer, transformando-se na Lei nº13.415. A lei manteve elementos da MP 746/2016, mas com algumas complementações e alterações. Dentre elas destacam-se:

Alterações na carga horária, conforme dispõe o artigo 1º:

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

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

Conforme já pontuou-se essa carga horária implica uma jornada diária de 7 horas. Assim, pondera-se que os jovens das classes média e alta já cumprem essa jornada, pois a maioria das escolas privadas já ofertam mais de 7 horas diárias de atividades escolares, além de outras atividades complementares, tais como: língua estrangeira, esportes, reforços escolares, simulados preparatórios, *etc.* Desse modo, concordamos com a tese de Sanchis (1997), quando afirma que toda vez que escasseiam as oportunidades de emprego, o sistema educativo procura formas de prolongar a permanência dos jovens na escola, a fim de conter a demanda por empregos.

Em Mészáros (2002) também, encontramos explicações para compreendermos essa contrarreforma, pois segundo ele, a retórica oficial sobre a centralidade da educação, apresentada como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, não condiz com a realidade, ou melhor, corresponde à inserção dos jovens no mundo do trabalho precário ou à condição de força de trabalho supérflua.

Quanto às áreas do conhecimento a Lei acima referida, manteve uma proposição igual à da MP Nº 746/2016, conforme expressa o artigo 4º:

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017. p.3)

Com base nesse artigo os alunos irão *escolher* sua trajetória formativa de acordo com *suas aptidões, vontades e necessidades*. Mas, questiona-se: será que aos 14-15 anos eles terão maturidade para essa escolha? Segundo Kuenzer (2017, p. 366), a escolha precoce por “uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando

para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas”.

Interroga-se, também: Eles irão escolher áreas do conhecimento ou disciplinas? Quem irá optar pela formação propedêutica ou profissional? A oferta desses eixos serão de acordo com a escolha, ou com o que o sistema oferecer? Como as escolas das zonas rurais irão oferecer esses itinerários? E os adolescentes e jovens das classes populares serão encaminhados para qual itinerário? As escolas privadas irão se submeter às determinações previstas nessa contrarreforma? O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) será organizado por áreas de conhecimentos?

Segundo Frigotto e Motta essa escolha:

[...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento. (2017, 368).

Portanto, corrobora-se com os autores acima citados e reafirma-se que essa contrarreforma está reforçando a dualidade estrutural do ensino médio e repetindo aviltamentos desde a Lei 5.692 de 1971, quando a profissionalização compulsória do antigo ensino de 2º grau impediu que os jovens das classes trabalhadores tivessem acesso ao perfil formativo que lhes possibilitassem o ingresso no nível superior. Esse retrocesso intenciona destinar os filhos das classes trabalhadoras para profissões de pouco prestígio social, subempregos, informalidade e até mesmo para o desemprego.

Infere-se que as *escolhas* restritas das opções formativas irão privar os alunos ao acesso do conhecimento científico que, no atual contexto prima pela interdisciplinaridade (articulação entre duas ou mais áreas do conhecimento) ou transdisciplinaridade (unidade de todas as áreas do conhecimento) e questiona as hierarquias e fragmentações da ciência, aspectos que as DCNEM aprovadas em 2012 buscaram enfrentar, ao proporem a articulação da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM.

Convém, ressaltar, ainda, a opção pela formação profissional da forma como está proposto nessa contrarreforma: inclusão de vivências práticas de trabalho; possibilidade de

concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições, reconhecimento de competências com instituições de educação a distância, *etc.* Esses, dentre outros aspectos previstos, poderão enfraquecer a qualidade da formação técnico-profissional, bem como, acabar com as boas experiências do ensino médio integrado, fortalecendo assim as instituições privadas e as desigualdades sociais, conforme revelam Frigotto e Motta:

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação. (2017, p. 368).

Essa questão também já foi evidenciada por Bourdieu e Passeron (1992) quando eles apontaram que:

[...] a composição das desigualdades escolares e classes e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos, transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de “nível” ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino (1992, p. 168).

Outro ponto a considerar é o proposto no 1º e 2º parágrafos da nova redação do Art. 35-A da LDB Nº 9.394 de 1996 que, estabelece o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017, p.2).

Conforme o exposto, o que irá determinar como serão abordados os conteúdos de artes, educação física, filosofia e sociologia é a BNCC, pois o texto da lei não deixa claro se essas disciplinas serão obrigatórias durante os três anos ou em apenas uma parte da formação, ou ainda como temas transversais. Sendo assim, como serão incluídos esses conteúdos na BNCC, os termos “estudos e práticas” não configuram disciplinas, mas conteúdos que podem ser inseridos em outras disciplinas. Caso a escolha do aluno seja para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC incluirá as disciplinas de Filosofia e Sociologia?

A lei em análise dispõe no artigo 13º que:

Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de dez anos por escola, contado da data do início do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser

formalizado entre as partes, que deverá conter no mínimo: I- identificação e delimitação das ações; II- metas quantitativas; III- cronograma de execução físico-financeira; IV- previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017, p.7).

Esse programa foi instituído pela Portaria Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 e, tem como objetivo de ampliar a oferta do ensino médio em tempo integral, com vistas ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Enem. É um programa focalizado, pois são poucas as escolas que irão participar e a principal intenção é a avaliação de desempenho dos alunos, uma vez que as escolas que não atingirem as metas previstas serão eliminadas. No artigo 18 da Portaria acima citada está previsto que a avaliação de desempenho utilizará como critérios:

§ 1º Taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculados;

§ 2º O desempenho no ENEM de acordo com os seguintes critérios:

I - 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa.

II - 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa.

§ 3º A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das 4 provas objetivas:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e
- d) Matemática e suas Tecnologias.

§ 4º A média no ENEM dos estados e do distrito federal será calculada pela média simples das escolas de ensino médio participantes do Programa, considerando as 4 provas objetivas mencionadas no art. 18, §3o, alíneas (BRASIL, 2016, p. 24).

De acordo com essa Portaria, presume-se que os alunos que se matricularem nessas escolas terão as quatro áreas de conhecimento, portanto, serão ilhas de preparação para as avaliações do Enem, uma vez que 572 é a quantidade máxima de escolas a serem contempladas e, no máximo 257.400 alunos. Desse modo, aqueles que optarem pelas poucas escolas que ofertarem ensino médio em tempo integral, poderão ter o mérito de aumentarem os indicadores do Enem, ou contribuirão para a responsabilização das escolas selecionadas, pois de acordo com o artigo 16º da Portaria nº 1.145, as escolas selecionadas para o Programa, serão submetidas a avaliações de processo e de desempenho para que nele se mantenham.

Assim, esse Programa reforça a meritocracia e a responsabilização, aspectos da política centralizadora e gerencial do MEC, no que se refere à articulação entre resultados e repasse de recursos, *inclusive*, conforme explicita Moreira (2014, p. 123):

[...] essa desmesurada competição entre as escolas e entre sujeitos que a constituem, a qual tende a ser gerada, sobretudo, pela crescente relação entre o aspecto do desempenho e critérios para a alocação de recursos, incidindo, muitas vezes, inclusive, em renumerações variáveis no âmbito dos sistemas de ensino.

Assim, há o reforço da ideologia do mérito fruto da política neoliberal, pautada na igualdade de oportunidades e, não de resultados, reforçando o preceito de que dadas as oportunidades o que irá diferenciar cada aluno será o mérito, as escolhas e o esforço. Isto avigora as diferenças sociais que, aparentemente são vistas como diferenças individuais de desempenho e naturaliza o foco da desigualdade social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises empreendidas ao longo deste artigo, considera-se que essa contrarreforma do ensino médio irá reforçar a fragmentação e a dualidade que marcam historicamente essa etapa de ensino, conforme explicita Saviani (1989, p. 13) “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente”.

Assim, considera-se que esse *novo* ensino médio retrata o pensamento de Bertold Brecht no poema *Parada do velho novo*⁷, que diz:

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém havia cheirado. [...] E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais que não gritavam. Assim marchou o Velho, travestido de Novo, [...].

Portanto, essa contrarreforma não tem nada de novo, uma vez que a sua implementação irá aprofundar a divisão entre os alunos que terão um ensino médio propedêutico e aqueles que frequentarão cursos técnicos de baixa qualidade, ou que optarão por itinerários formativos impostos pelo sistema ou escolas, tal como ocorreu com a reforma realizada em 1971 com a Lei 5.692. Quem irá optar pelo itinerário propedêutico, são os que têm a oportunidade de fazer as escolhas na educação tradicionalmente em virtude de eles terem condição econômica.

Outro ponto a considerarmos é a questão da BNCC, que passou por debate e consulta pública, e foi aprovada em 13 de abril de 2017, somente com indicações de conteúdos para a educação infantil e o ensino fundamental; a parte do ensino médio foi retirada. Assim, poderá ocorrer algo semelhante à formulação das DCNEM em 1999 pelos técnicos e consultores externos, com a pseudoparticipação de educadores. Portanto, corre-se o risco de surgirem diretrizes curriculares elaboradas em gabinetes, sem a devida participação

dos educadores e das entidades, que lutam por ensino médio que atenda aos reais interesses do adolescentes e jovens das classes populares.

Ressalta-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 13.005 de 2014, foi desconsiderado nessa contrarreforma como política de Estado. A universalização do ensino médio prevista na meta 3, não foi sequer mencionada. Ademais, a questão da infraestrutura das escolas e valorização dos profissionais da educação com condições dignas de salário e trabalho, são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação pública. Todavia, parece que o atual governo não está preocupado com essas questões estruturais. Apenas implantou uma contrarreforma por meio de Medida Provisória, convertida em Lei, sem atentar para o debate, contraposições, limites e retrocessos que a implementação dessas medidas pode trazer para o ensino médio público, pois o privado irá continuar com a formação propedêutica da elite para ser dirigente. Portanto, essa contrarreforma atende aos anseios históricos das classes média e alta: o acesso ao ensino superior e dos empresários: formação de força de trabalho para os empregos precários e reserva para manter os salários a baixo custo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba S. De Sá. As novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica. In: **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 353-366

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Clude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**: Institui o Exame Nacional do Ensino Médio: Brasília, 1998. Disponível em <http://inep.gov.br>. Acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL, CNE/SEB. **Parecer nº 5/2011**. Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011 Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 1.145**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

BRASIL. **Lei 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em maio de 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista brasileira de educação** v. 17 n. 49 jan.- abr. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma do ensino técnico: a crítica da crítica. In: **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRETI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.59 ago. 1997. p. 225-269

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, Vânia C. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 e lei (13.415/2017). In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acacia Z. A concepção de Ensino Médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acacia Z. Kuenzer (org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

KUENZER. Acacia; trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MOREIRA, Verônica L. C. **Impactos do Enem sobre o trabalho docente no ensino médio**. Curitiba: CRV, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In: **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Dagmar M. L. Zibas ; Marcia Ângela A. Maria Sylvia S. Bueno. (orgs.) Brasília: Plano. 2002 p. 279-288

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: EPSJ/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Recebido em: 25.09.2018

Aceito em: 01.10.2018

¹ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante o Império, com o objetivo de substituir Regência Trina pela Regência Una. Assim, coube às Assembleias Provinciais do país, pois a eleição dessa regência, teve um mandato de quatro anos. Esse instrumento alterou a Constituição de 1824 e, foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. O Ato Adicional garantiu, principalmente maior autonomia administrativa às províncias do Império. Com ele, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, que tiveram a função de controlar os tributos e gastos locais, além de nomear seus funcionários, apesar da presidência ser ocupada por um membro escolhido pelo governo central.

² Dentre as Reformas da Primeira República destacam-se: Reforma Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Maximiliano (1915) e; a Reforma Rocha Vaz (1925). Essas reformas ora colocavam o ensino secundário como preparação para o ensino superior, ora como prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura geral média do país. Ver: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU, 1974.

³ O deputado Otávio Olívio apresentou em 1988 Projeto nº 12.588 decorrente da V CBE, da Carta de Goiânia e da Declaração de Brasília e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Após a realização de audiências públicas, recebeu a contribuição de 13 projetos parlamentares. Com a relatoria da Deputada recebeu o nº 45/91 e foi a plenário, recebendo 1263 emendas. Em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto que, foi rejeitado pelo parlamento, pois já havia um projeto em tramitação. Em 1993 o projeto em tramitação na Câmara foi aprovado e encaminhado ao senado com a relatoria do Senador Cid Saboia sob o nº 101/93. Ver: LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzem. Iria Brzezinsk (Org.) São Paulo: Cortez, 1997.

⁴ O termo contrarreforma assenta na perspectiva que não aceita a concepção de reforma aos processos regressivos. E, ainda ao fato de que o ensino médio vinha desde 2002 sendo objeto de uma reforma que, mesmo com limites, contrapunha-se às medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no final dos anos 90 do século passado.

⁵ O PL foi resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento.

⁶ ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e

Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

⁷ Poema copiado do site http://nadadenovonofront.blogger.com.br/2003_05_01_archive.html. Acesso em 25 de janeiro de 2017.