



ENSINO MÉDIO

Desafios e Contradições

Mariangela Bairros e Patrícia Marchand
(organizadoras)



Copyright © Editora CirKula LTDA, 2020.

1º edição - 2020

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Tiragem: 500 exemplares para distribuição on-line

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

E59 Ensino médio: desafios e contradições [recurso eletrônico] / Mariângela
Bairros, Patrícia Marchand, organizadoras. – 1. ed. – Porto Alegre: CirKula,
2020.
226 p.: il.

ISBN: 978-65-89312-06-2

E-book

1. Ensino médio – Brasil. 2. Ensino médio em tempo integral. 3. Ensino público.
4. Políticas públicas – Ensino médio. I. Bairros, Mariângela. II. Marchand, Patrícia.

CDU: 373.5(81)

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

ENSINO MÉDIO

DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

MARIÂNGELA BAIROS
PATRÍCIA MARCHAND
(ORGANIZADORAS)


2020

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Luciana Hoppe

Marcelo Tadvall

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina (Buenos Aires).

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X-Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne), em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e Professora Titular da UFRGS.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle.

SUMÁRIO

- 09 **PREFÁCIO**
Alexandre José Rossi
- 13 **APRESENTAÇÃO**
Mariângela Bairros e Patrícia Marchand
- 19 **ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
O QUE ELE DIZ SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO?**
Mariângela Bairros
- 37 **AS DIFERENTES PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS GAÚCHAS**
*Patrícia Souza Marchand, Bruna Barbosa Weber
e Fernanda de Fraga Inácio*
- 61 **O NOVO ENSINO MÉDIO E OS VELHOS PROBLEMAS
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
Débora Brondani da Rocha
- 73 **DIRETORAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL: ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS PARA UMA POLÍTICA
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM GESTÃO DEMOCRÁTICA**
*Juliana Hass Massena, Mateus Saraiva, Ângela Both Chagas
e Maria Beatriz Luce*
- 99 **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
ANÁLISE DE CONTEXTO**
*Maria de Fátima Cossio, Susana Schneid Scherer, Rafael Martins
Farias e Luis Eduardo dos Santos Celente*

- 122 **IDEOLOGIA, HEGEMONIA E BNCC NO CONTEXTO DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**
Vinicius Luiz Correa e Monica Ribeiro da Silva
- 148 **ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO SUL: QUALIDADE SOCIAL E DESQUALIFICAÇÃO CONSERVADORA**
José Clovis de Azevedo
- 170 **PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A RESOLUÇÃO 343/2018 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS**
Jaqueline Moll e Simone Valdete dos Santos
- 194 **ENSINO MÉDIO E EMPREENDEDORISMO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**
Maria Raquel Caetano
- 222 **SOBRE OS AUTORES**

Prefácio

PREFÁCIO

O Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) foi criado em 2017 pelas professoras Mariângela Bairros e Patrícia Marchand, do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo desenvolve desde 2017 a pesquisa intitulada **Análise do impacto da Lei 13.415 de 2017 que estabelece a política de fomento a implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual do Rio Grande do Sul**. Cabe frisar que tanto o Grupo quanto a Pesquisa são partes integrantes de uma instituição de ensino superior federal, pública, gratuita e de qualidade.

Mesmo com poucos anos de existência, esse grupo já tem histórias para contar. Nesse curto espaço de tempo, as pesquisadoras que compõem esse coletivo já produziram e acumularam muito conhecimento. Parte desse acúmulo resulta nesta coletânea, que tem como foco o Ensino Médio, última etapa da educação básica. Ele conta também com artigos de pesquisadoras de outras instituições. Nesta publicação, o conhecimento produzido e acumulado por essas pessoas está sendo publicizado e compartilhado com vocês.

O grupo foi criado em um momento em que a democracia brasileira tem sofrido graves ataques, quando temos visto, dentre outras questões, o desmonte do estado, a perda de direitos sociais e ataque aos servidores públicos de todas as esferas. Dentre as muitas instituições públicas que tem sofrido ataques e acusações, encontra-se a Universidade Pública. Propagam falsamente com um tom autoritário achismos de que a Universidade é um centro de formação de “baderneiros”, questionam o trabalho das professoras e dos professores que ao invés de contribuir com a formação de sujeitos, apenas os ideologizam, põem em dúvida o papel social que a Universidade cumpre e muitas vezes duvidam do conhecimento científico produzido e acumulado ao longo da existência da humanidade.

É nesse clima hostil que surge o GEPPEM, que vai na contramão de todos os ataques que a Universidade pública vem sofrendo. Ele é formado por professoras e professores da Educação Básica e Ensino Supe-

rior, de alunas e alunos da graduação e da pós graduação, além de outras profissionais. São pesquisadoras e pesquisadores que produzem conhecimento com base na ciência, contribuem para a formação de sujeitos críticos, questionadores, inquietos, que vão pela via da ciência produzir e divulgar conhecimento para a sociedade, pois, se a Universidade é pública, todo o conhecimento por ela produzido deve ser publicizado.

A pesquisa denominada “Pesquisa no Brasil - um relatório para a CAPES”, realizado pela empresa norte-americana Clarivate Analytics, apontou que 99% das pesquisas realizadas no Brasil são feitas pelas Universidades Públicas. O GEPEM é parte constituinte dessas estatísticas.

A palavra “universidade” tem a sua origem no latim “UNIVERSITAS”, que significa ‘universalidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, associação, corporação. A Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade, só é possível porque a população brasileira sustenta sua existência, por meio dos impostos pagos. Portanto, todo conhecimento por ela produzido não é exclusivo dela, esse conhecimento é de todo mundo.

O tripé que sustenta a Universidade pública brasileira é Ensino, Pesquisa e Extensão. A extensão universitária se refere ao contato/dialogo entre a comunidade acadêmica de uma determinada instituição de ensino superior com a sua comunidade externa, em geral a sociedade à qual ela está subordinada. A ideia de extensão está associada à ideia de que o conhecimento gerado pelas instituições de pesquisa deve necessariamente possuir intenções de transformar a realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas à formação dos alunos regulares daquela instituição. Portanto, esse conhecimento deve ser divulgado.

Mediante a pandemia que estamos passando, onde o distanciamento social é a forma mais eficaz de conter a propagação do vírus, todas as universidades públicas no Brasil suspenderam as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão. Inquietas mais uma vez, as professoras Mariângela Bairros e Patrícia Marchand propuseram às integrantes do GPPEEM uma atividade de extensão. Daí surge o **Ciclo de Debates - Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio**, consistindo em debates quinzenais com temas relacionados a pesquisa desenvolvida pelo grupo bem como demais assuntos que envolvem a educação básica, tais como democracia, participação, pro-

tagonismo juvenil, Conselhos Escolares, dentre outros. Esses debates foram transmitidos via YouTube a toda a comunidade interessada e continuam disponíveis no canal do Grupo no YouTube. Ou seja, é o conhecimento científico produzido pelo GEPPM que está sendo publicado e democratizado.

Apesar do seu curto período de existência, o GEPPM já se consolidou enquanto um grupo de pesquisa, quadruplicou o número de integrantes, desenvolve uma pesquisa que trata da análise da implementação de uma política para o Ensino Médio, realizou atividades de extensão, e produziu esta coletânea de artigos no forma e-Book que você está lendo.

Em momentos difíceis e conturbados pelo qual passamos, esse e-book e as demais atividades desenvolvidas pelo grupo são uma resposta a quem tenta desqualificar a Universidade Pública. Os artigos aqui reunidos foram produzidos com base em dados concretos, respeitando o rigor teórico metodológico que exige a produção do conhecimento científico. Esse é o papel que a Universidade deve cumprir.

Uma boa leitura a todas e todos.

Alexandre José Rossi, verão de 2020.
Professor FACED/UFRGS

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Prezadas Leitoras e Prezados Leitores,

Apresentamos este livro que é resultado de uma trajetória e de uma parceria realizada com vários pesquisadores e estudiosos do tema ensino médio. O GEPPEM – Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio, da área de Políticas e Gestão da Educação da FACCED/UFRGS, organizou esta coletânea com o objetivo de divulgar a produção científica da área, sobretudo para disseminar o anúncio e a denúncia em relação a perda de direitos a educação no Brasil da atualidade. O livro tem o objetivo de instigar a inquietação e a esperança nos educadores que atuam nas escolas de ensino médio. Temos trabalhado com estes professores e observamos o quanto estas perspectivas da esperança, da crença de um Estado comprometido com a educação pública estão ausentes de suas aprendizagens e ensinamentos junto aos alunos. Paulo Freire nosso educador luz, esteve e estará sempre como guia de nossas pesquisas e estudos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída (FREIRE, 1998, p. 35).

Somos pesquisadoras aprendentes, curiosas e inquietas. Neste livro o anúncio e a denúncia são partes de um todo, buscamos resistência e reforço à luta cotidiana que, em relação a esse tema, se dá dentro das Instituições de ensino Superior e das escolas de educação básica. A ciência, a democracia e a educação pública de qualidade garantindo acesso, permanência e sucesso escolar, são partes de uma história cotidiana que não pode se perder. Precisamos estar atentos e fortes.

O Brasil formou-se na casa grande apresentada por Gilberto Freyre, os dias atuais reforçam este peso histórico. Nosso objetivo ao propor aos colegas pesquisadores a organização deste livro é retomar o olhar atento e, sobretudo, a energia em defesa do direito ao ensino médio. O ensino médio, última etapa da educação básica nunca esteve tão ameaçado.

A emergência em compartilhar estes estudos colocou-nos na alegre parceria com os pesquisadores de diferentes Instituições: UFRGS, UFPR, UFPEL, IFSUL e IPA. O direito e o financiamento à educação estão em xeque, mas não só, a ciência, a democracia, a liberdade de expressão e o futuro dos jovens que cursam o ensino médio, também. Se considerarmos a EC 59 - Emenda Constitucional de 2009 que trouxe a obrigatoriedade da oferta de ensino dos 4 aos 17 anos, foi o princípio do futuro, desde lá uma década se passou e caminhamos para o passado. Parece-nos que estamos em uma prisão perpétua que não nos deixa avançar, são passos para a frente e voltamos para a prisão do retrocesso. É um Brasil preso ao seu passado.

Por mais que pensemos: não escaparemos deste destino, neste livro, os autores trazem a reflexão a partir de seus estudos para que possamos reorganizar nossas forças e nossa luta.

Boaventura de Souza Santos nos apresenta a pergunta por que pensar? Recuperamos aqui algumas de suas respostas.

Por que pensar? Primeira resposta: porque as condições que destroem a capacidade ou a disponibilidade de pensar destroem também a vida, a qualidade de vida e sobretudo a felicidade. Vivemos num mundo que tanto esgota as pessoas pelo trabalho como pela falta dele. Crescentemente, o bem-estar mínimo é obtido à custa de fortes doses de medicalização. Segunda resposta: porque não podemos confiar em quem pensa por nós. Nunca como hoje o pensamento público esteve tão ligado a interesses minoritários, mas poderosos que avaliam a sociedade – quer pelo que mostram dela, quer pelo que ocultam – em função dos benefícios que podem colher dela. Promovem o conformismo (a aceitação do que existe), o situacionismo (a celebração do que existe) e o cinismo (o conformismo com má consciência). Terceira resposta: porque nem tudo está pensado. O possível por ter mais energia, é o mais rico e real. Por isso, não é legítimo reduzir o real ao que existe. Há alternativas, e o importante é que o pensar que as permite ver seja

o mesmo que as permite avaliar. Só assim poderemos distinguir as boas das más alternativas (SANTOS, 2014, p. 315-316).

E assim ele segue nesta profunda reflexão dos dias que vivemos hoje. No seu livro *A Cor do Tempo Quando Foge* nos instiga a pensar em ações lúcidas afirmando que *o lado mais positivo do mundo em que vivemos hoje reside em que aqueles que o querem mudar para melhor não dispensam ter razões para o que fazem e para o que é feito em nome deles*. Sendo assim, nos desafiamos a pensar coletivamente, para além disso, para pensarmos alternativas que nos coloquem em contato com possibilidades viáveis, enérgicas e carregadas de esperança.

Vale ressaltarmos que os trabalhos que compõem essa coletânea são inéditos. Destacamos a relevância de pensar o ensino médio e todos os desafios e atravessamentos para essa etapa da educação básica. Ao final da apresentação o leitor vai encontrar as referências bibliográficas aqui utilizadas.

Os capítulos que compõem a coletânea foram escritos e serão apresentados na ordem que aparecem no livro, com problemática conceitual, principais abordagens e teorias ligadas ao tema, bem como algumas estratégias metodológicas utilizadas nas pesquisadas da área.

O primeiro capítulo do livro, de autoria de **Mariângela Bairros** é intitulado **“Ensino Médio no Brasil: o que ele diz sobre direito à educação?”** *apresenta, a partir da pesquisa realizada em três escolas de ensino médio, investigação, dados e análise sobre os fundamentos que balizaram a reforma do ensino médio através da Lei 13.415/2017 e os desafios colocados para o ensino médio na atualidade.*

O segundo capítulo, de autoria de **Patrícia Souza Marchand, Bruna Barbosa Weber e Fernanda de Fraga Inácio**, intitulado **As Diferentes Perspectivas na Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em duas Escolas Públicas Gaúchas** *apresenta os diferentes aspectos envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas, com enfoque especial no processo de modificação curricular implementado em duas escolas do Estado do Rio Grande do Sul, contatando diferentes necessidades das instituições no processo desta implementação do Novo Ensino Médio.*

O terceiro capítulo de autoria de **Débora Brondani da Rocha**, intitulado **A Reforma do Ensino Médio e a Falta de enfrentamento dos**

Problemas Estruturais que prejudicam o Avanço da Educação Pública, nele a *autora trata dos desafios existentes para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação relativos ao ensino médio. Versa sobre deficiências estruturais nas escolas públicas e falta de professores, aspectos que foram desconsideados pela lei que instituiu a reforma do ensino médio.*

O quarto capítulo de autoria de **Juliana Hass Massena, Mateus Saraiva, Ângela Both Chagas e Maria Beatriz Luce** intitulado **Diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul: elementos diagnósticos para uma política de desenvolvimento profissional em gestão democrática** *apresenta a formação e as condições de trabalho das diretoras das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul e o desenvolvimento profissional das diretoras em gestão escolar democrática. Como expressão do compromisso da escola pública com suas comunidades e oportunidade para que se reencontrem com a relevância social da profissão docente, assumindo a participação nas discussões e tomadas de decisão como princípio em seus contextos locais.*

No quinto capítulo de **Maria de Fátima Cóssio, Susana Schneider Scherer, Rafael Martins Farias e Luis Eduardo dos Santos Celente**, intitulado **Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil: análise de contexto**, os autores apresentam *uma análise das políticas atuais direcionadas ao ensino médio no contexto mais amplo das políticas educacionais no cenário brasileiro e destacam as relações entre as políticas nacionais e a agenda global para a educação.*

No sexto capítulo de autoria de **Vinicius Luiz Correa e Monica Ribeiro da Silva**, intitulado **Ideologia, hegemonia e BNCC no contexto de reformulação do Ensino Médio**. Neste texto os autores apresentam *o processo de formulação e o documento introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzida como parte da reforma do ensino médio que teve início com a Medida Provisória 746/16 exarada pelo governo de Michel Temer e convertida na Lei 13.415/17.*

O sétimo capítulo de autoria de **José Clóvis de Azevedo**, intitulado **Ensino Médio Politécnico na experiência do Rio Grande do Sul: qualidade social e desqualificação conservadora**, é apresentada *as bases teóricas, as práticas e os resultados da política educacional realizada na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014.*

No oitavo capítulo, de autoria de **Jaqueline Moll** e **Simone Valdete dos Santos**, intitulado **Pela garantia do direito à educação: breves apontamentos sobre a Resolução 343/2018 do Conselho Estadual de Educação do RS** as autoras apresentam importante *reflexão sobre o papel do CEED-RS e a aprovação da Resolução 343, no ano de 2018, pelo CEEDRS, considerando a conjuntura arbitrária de Reforma de Ensino Médio, consagrada pela lei 13.415/2017, sob o pretexto de escola de tempo integral.*

No capítulo seguinte, de autoria de **Maria Raquel Caetano**, intitulado **Ensino Médio E Empreendedorismo na Rede Estadual do Rio Grande do Sul**. O trabalho apresenta *pesquisa ainda em andamento e que tem como objetivo principal discutir e problematizar como o tema empreendedorismo passou a fazer parte da agenda educacional, em especial no Rio Grande do Sul-RS.*

Realizada a apresentação da coletânea e sintetizados os trabalhos compilados neste livro, convidamos a leitora e o leitor para que vá em frente, que se junte a nós na defesa incondicional da educação pública, do financiamento da educação e do ensino médio no Brasil como um direito inquestionável. Todos os estudiosos e pesquisadores, assim como todos os professores das escolas de educação básica são bem-vindos!

Porto Alegre, dezembro de 2020.

Mariângela Bairros

Patrícia Marchand

Organizadoras

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, B. S. **A Cor do Tempo Quando Foge: uma história do presente. Crônicas de 1986- 2013**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

**Ensino Médio no Brasil:
o que ele diz sobre Direito à Educação?**

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE ELE DIZ SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO?

Mariângela Bairros

UFRGS – Faculdade de Educação

Introdução: ênfase em algumas convicções

Quais os desafios do ensino médio na atualidade? Que obstáculos impedem a adoção de medidas que efetivamente nos projetem para o futuro? O texto aqui apresentado é resultado de pesquisa realizada como integrante do GEPPEM - Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio, FACED/UFRGS. As três escolas de ensino médio onde foram realizadas as entrevistas estão localizadas em Porto Alegre, Esteio e Canoas. Nestas três escolas foram coletados um conjunto de dados, observações, escuta, que serão apresentados ao longo do texto, são apenas uma parte desta investigação. Em cada uma das escolas foram entrevistados os diretores e equipe diretiva. Em Canoas apenas o diretor, Esteio o conjunto da equipe diretiva e Porto Alegre uma das coordenadoras pedagógicas, ainda na primeira fase da pesquisa. Nesta escola de Porto Alegre os pesquisadores do GEPPEM ainda voltaram mais uma vez. O objetivo das entrevistas nas três escolas foi o de acompanhar efetivamente como estava ocorrendo a implementação do ensino médio de tempo integral. Nas entrevistas foram considerados questões relativas a investimentos, organização das escolas, origem da reforma no RS e as expectativas para o futuro próximo, opinião dos jovens sobre a reforma.

O ensino médio no Brasil da atualidade originou-se de uma medida provisória 746 que resultou na Lei 13.415/2017. O que isso diz sobre direito à educação para os jovens?

A atual reforma que nasce da medida provisória, teve força de lei logo de início. Quando um governo edita uma Medida Provisória sem consultar educadores, pesquisadores, entidades e associações ligadas a educação, faz uma opção. E esta foi comprometida com o retrocesso

que condena que os jovens continuem em uma situação de não acesso ao ensino médio, última etapa da educação básica. Também é importante sublinhar que a reforma de 2017 veio logo após um golpe.

Não havia necessidade de uma reforma do ensino médio no Brasil. Este é um primeiro ponto para os dados que vamos trabalhar ao longo do texto. Neste capítulo a proposta é fazermos uma retomada das principais questões que envolvem o ensino médio no Brasil e que fomos levantando durante a pesquisa e a convivência junto as escolas. Fomos nos alertando e aqui pontuamos algumas das questões que consideramos centrais e que vão se perdendo no cotidiano que nos engole. A reforma que ocorreu em 2017 afeta principalmente os jovens que precisam trabalhar para sobreviver. Outro fator determinante, os cortes dos investimentos para escolas da educação básica no Brasil.

Elemento que se destacou nesta investigação acerca do ensino médio é que não se pode falar deste, sem contextualizar ensino fundamental e ensino superior. O que vem antes e depois do ensino médio são fatores fundamentais.

Temos um ensino fundamental universalizado, com praticamente 97% de atendimento às crianças em idade de 6 aos 14 anos, porém existe uma precariedade muito grande no que diz respeito a políticas públicas para um ensino fundamental que atende crianças de classes de menor poder aquisitivo e que precisariam sim, estar em turno integral. A educação de turno integral precisaria ser estabelecida como política pública para o ensino fundamental e não para o ensino médio.

A reforma do ensino médio provocou uma inversão das demandas reais na educação básica. A realidade é que os jovens que estão no ensino médio necessitam trabalhar. Temos hoje no Brasil 12 milhões de desempregados. Os jovens que frequentam as escolas de educação básica, muitos deles, na sua maioria, são arrimo de família, tem um conjunto de dificuldades econômicas, o que estava e está em debate é a realidade do Brasil, não uma reforma de tempo integral sem políticas públicas voltadas para esses jovens e suas escolas.

Evasão outro problema central que o ensino médio vive já faz algumas décadas. A educação pública necessita de investimentos, incentivar o protagonismo juvenil, políticas voltadas para a juventude, esperança para o jovem que entra no ensino médio tenha sua saída orienta-

da, também, pela possibilidade concreta de chegar ao ensino superior. A juventude que está dentro das escolas públicas de ensino médio busca o mercado de trabalho, que, na verdade, encontra-se sem oferta para milhares de brasileiros. Para além disso, defendemos o sonho de continuidade dos estudos no ensino superior.

Construímos ao longo das últimas décadas uma radiografia com dados que foram ao longo do tempo identificando onde estavam os nós, onde estavam as dificuldades para os jovens do ensino médio, a reforma esconde os problemas, mais que isso, é o descomprometimento com a juventude.

Ensino Médio no Brasil: o que ele diz sobre Direito à Educação?

Quando a reforma ocorreu, o discurso do MEC – Ministério da Educação era para organizar esse ensino médio, na verdade, nós precisávamos enfrentar as dificuldades colocadas historicamente através de pesquisas e dos dados disponibilizados pelo próprio governo: MEC, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, não de uma reforma proposta através de uma Medida Provisória, sem ouvir os protagonistas deste ensino médio.

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, fortemente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e de viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado currículo atual e, consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro flexível, enxuto e dinâmico: na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escola” dos estudantes para aquele itinerário que mais satisfaça, concedendo-lhe o chamado “protagonismo juvenil”, no estabelecimento da escola de tempo integral (MOURA e FILHO, 20017, p. 119).

Neste discurso para implementação da reforma do ensino médio, através da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, temos alguns pontos a

retomar: a falácia da escolha dos jovens. O que dizia o MEC é que os itinerários formativos são *o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio*. A propaganda oficial divulgou em 2017 e 2018 que o jovem poderia escolher o que gostaria de cursar no ensino médio. A realidade: quem define os itinerários são os Sistemas de Ensino. A partir disto, o que estiver neste menu de ofertas será o que o jovem vai poder escolher, somente estes. Não procede que o aluno escolhe. Se o estudante optar por um itinerário que não está disponibilizado, não tem! As três escolas da pesquisa mostraram uma realidade cruel e devastadora para essa juventude. Falta de estrutura nas escolas para essas “escolhas”, falta de políticas públicas para impulsionar o protagonismo juvenil, falta de investimentos, falta de formação para os professores e baixos salários obrigando professores a trabalhar em diferentes profissões para seu sustento. Um segundo ponto é o da evasão, uma ferida aberta desde o ensino fundamental na educação pública em nosso país. O fato de termos uma grande evasão no ensino médio diz muito da organização do ensino fundamental, dos desafios desta etapa, também.

A vocação histórica do ensino médio duelar formação técnica *versus* a propedêutica, persiste nos dias atuais. A falta de possibilidade de os jovens do ensino médio darem continuidade em seus estudos, põe em xeque a estrutura da escolarização pública no Brasil.

A EC – Emenda Constitucional 59 de 2009 tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, porém o depoimento dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas é que cursam o ensino médio jovens com até 25 anos ou mais.

A defasagem idade-escolaridade inicia já no ensino fundamental e o jovem, por diferentes motivos se atrasa. Quando o jovem se afasta dos estudos, isto terá um impacto e atrasará sua entrada no ensino médio, fazendo com que esse jovem acabe escapando da faixa de obrigatoriedade, que a EC 59 em tese garante.

O ensino médio tem que ser pensado como última etapa da educação básica, mas, sobretudo, com um olhar voltado para a etapa anterior, o ensino fundamental, e a etapa posterior, o ensino superior. A continuidade dos estudos no ensino superior é outra barreira, ainda temos mais de 80% das vagas do ensino superior concentradas na iniciativa privada.

O que está em jogo para a melhoria do/no ensino médio? Investimento na educação pública. Salários dignos para os professores, formação continuada para os professores. Pensar em uma estrutura que contemple uma formação realmente integral com música, teatro, dança, cinema para além de português e matemática. Estruturar as escolas, e ouvir os jovens.

A ciência através da análise dos dados

Quando afirmamos que não precisávamos de uma reforma, podemos nos perguntar: para que servem os números? Os números servem para corroborar ou refutar nossas interpretações.

A pesquisa realizada nas escolas identificou um traço comum entre os dados e as questões apresentadas pelas escolas, expõem um déficit educacional que é histórico e em todo território nacional. Dentre os números extraídos do INEP que apresentamos a seguir, é importante reforçar que apareceram também nas entrevistas: distorção idade-série, evasão, baixo rendimento, a desestruturação da escola para dar conta de demandas diferenciadas, falta de formação dos docentes em serviço, entre vários outros.

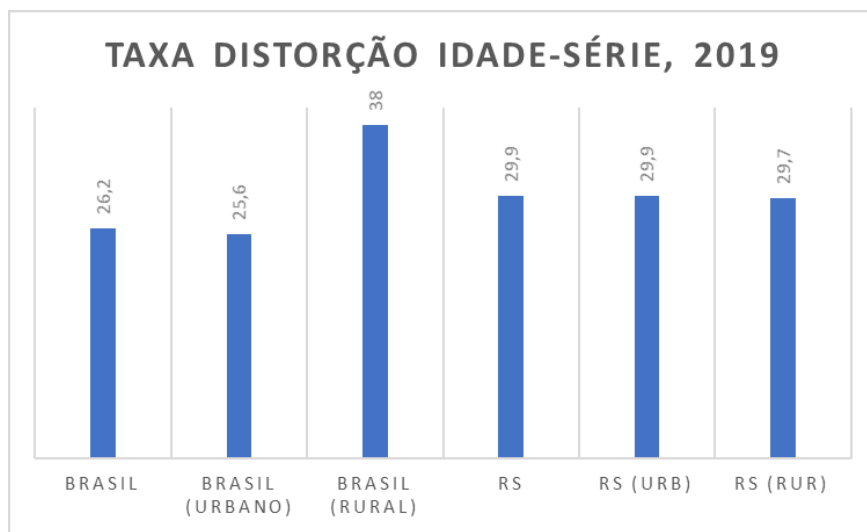
Os gráficos a seguir trazem dados de 2019 e foram elaborados por mim, a partir do levantamento e coleta no INEP. Taxa de distorção idade e série; Adequação da formação dos docentes; Complexidade da gestão comparando Brasil e RS – Rio Grande do Sul; Rendimento escolar considerando Brasil, Brasil Rural e Urbano e RS, RS Urbano e RS Rural.

Acredito ser importante realizar um registro quanto a esta seção, os dados coletados no INEP são fornecidos a partir de diferentes e inúmeros indicadores, e neste trabalho fiz algumas escolhas e priorizei Brasil e RS. Como afirma o próprio INEP, e que corroboro, estes dados deveriam servir para elaboração de políticas públicas e resolução dos problemas que os números apontam, porém não é a que acontece na realidade brasileira.

A partir de agora alguns números para colaborar com a análise e escuta dos diretores, professores a partir da pesquisa.

Gráfico I – Distorção Idade-série.

Neste gráfico os leitores podem acompanhar a distorção idade-série considerando Brasil e RS ano de 2019.



Fonte: Da autora a partir de levantamento no INEP.

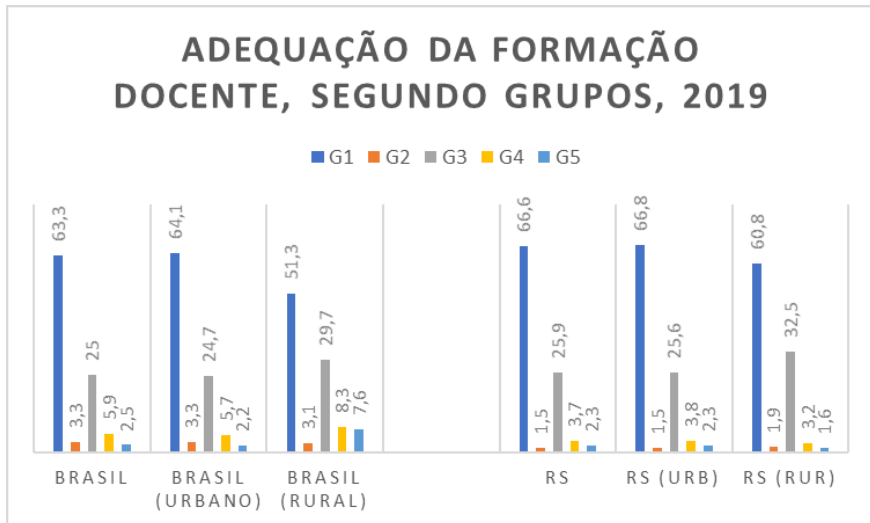
Em relação aos dados da distorção idade-série o dado mais alarmante é o da área rural no Brasil, chega a 38%. Na área urbana chega a 25,6% no Brasil. E considerando o conjunto do Brasil cai para 26,2%, mas os números aproximam-se de 30%. No RS – Rio Grande do Sul a zona rural também é alta, 29,7%, zona urbana no RS chega a 29,9% e no conjunto do RS, os dados da distorção idade *versus* série é de 29,9%, ou seja, quase 30% dos alunos tem defasagem idade escolaridade.

Quando se fala em distorção idade *versus* escolaridade, significa que o jovem começa desde o ensino fundamental a produzir um atraso que não, necessariamente, ocorreu no ensino médio. Ele é resultado de anos que vão se acumulando e repercutem no ensino médio.

O conceito de educação básica cunhada em 1996 em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, neste momento, está ameaçada.

Gráfico II – Adequação da formação Docente.

Neste gráfico os dados do INEP nos mostram a adequação quanto a formação considerando Brasil, Brasil rural e urbano, RS e RS urbano e rural, segundo os grupos apresentados abaixo.



Fonte: Da autora a partir de levantamento no INEP.

Ao organizar estes dados lembrei muito do depoimento de um professor de história que nos relatou que na sua escola ele ministrava aulas de história, geografia, sociologia, filosofia e religião, ficamos todos muito surpresos, mas os números não escondem esta dura realidade educacional. Para melhor entendimento, a seguir, apresento de que trata cada grupo.

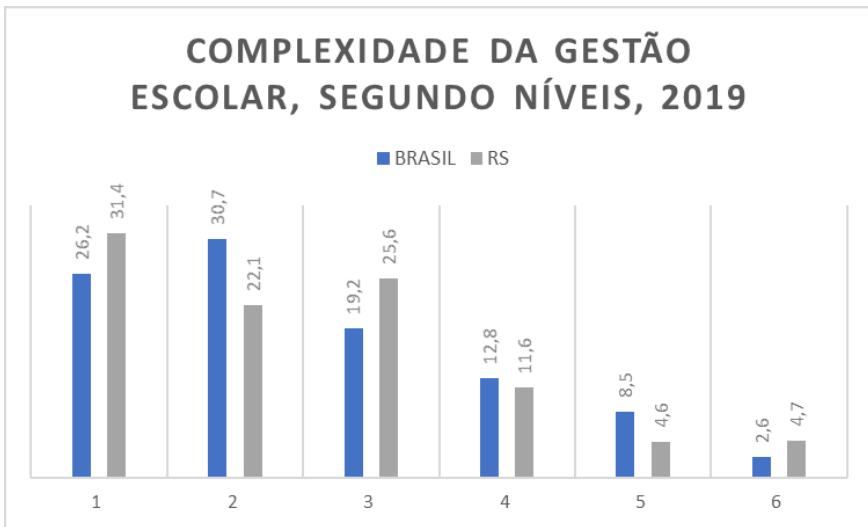
Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Grupo 5 - Docentes sem formação superior (INEP, 2019).

Os docentes do grupo 1 no Brasil são 63,3% e no RS 66,6%. No grupo 2 no Brasil é de 3,3% e no RS 1,5%. O Grupo 3 é 25% e no RS 25,9%. No grupo 4 no Brasil é de 5,9 e no RS 3,7%. No grupo 5 no Brasil é 2, 5% e no RS 2,3%. Os docentes no Brasil urbano, no grupo 1 64,1% e no RS 66,8%. No grupo 2 é de 3,3% e no RS 1,5%. O Grupo 3 é 24,7% e no RS 25,6%. No grupo 4 no Brasil urbano é de 5,7 e no RS 3,8%. No grupo 5 no Brasil urbano é 2,1% e no RS 2,3%. No Brasil rural e RS rural. No grupo 1 são 51,3% no Brasil rural e RS rural 60,8%. No grupo 2 Brasil rural são 3,1% e no RS rural 1,9%. No grupo 3 no Brasil rural 29,7% e RS rural 32,5%. No grupo 4 no Brasil rural 8,3% e no RS rural 3,2%. No grupo 7,6% no Brasil rural e RS rural 1,6%.

De uma forma geral esses dados do INEP nos mostram que em torno de 60% dos docentes têm uma formação adequada a área que lecionam no Brasil e no RS, ainda é um dado que necessita muita atenção, são quase 40% que não atuam em conformidade com a área de formação e disciplina que lecionam. Em relação ao grupo 3 no RS com formação superior de licenciatura em relação a área diferente daquela que leciona fica em uma média de 20% no Brasil e no RS é um pouco maior. E, por último, docentes sem formação superior no grupo 5, no RS ainda tem um resíduo a considerar.

Gráfico III – Complexidade da Gestão Escolar considerando Brasil e RS – Rio Grande do Sul.

Neste gráfico III os indicadores classificam as escolas em níveis de 1 a 6 de acordo com sua complexidade de gestão considerando as características apresentadas abaixo. É importante registrar, também, que o INEP disponibiliza junto com os dados notas que nos auxiliam na interpretação destes números. Para melhor interpretação é necessário ler o que significa cada um dos níveis apresentados pelo INEP.



Fonte: Da autora a partir de levantamento no INEP.

Dados disponíveis do Censo da Educação Básica, considerou-se que a complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola. Nível 1 - Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*. Nível 2 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*. Nível 3 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada*. Nível 4 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada*. Nível 5 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. *Nível 6 - Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada [*Considerou-se como a etapa mais elevada ofertada pela escola

aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada (INEP, 2019)].

Este gráfico nos oportuniza um panorama geral da educação no Brasil e RS, considerando a complexidade da gestão relacionada as características: porte das escolas, número de turnos de funcionamento, modalidades e etapas, níveis.

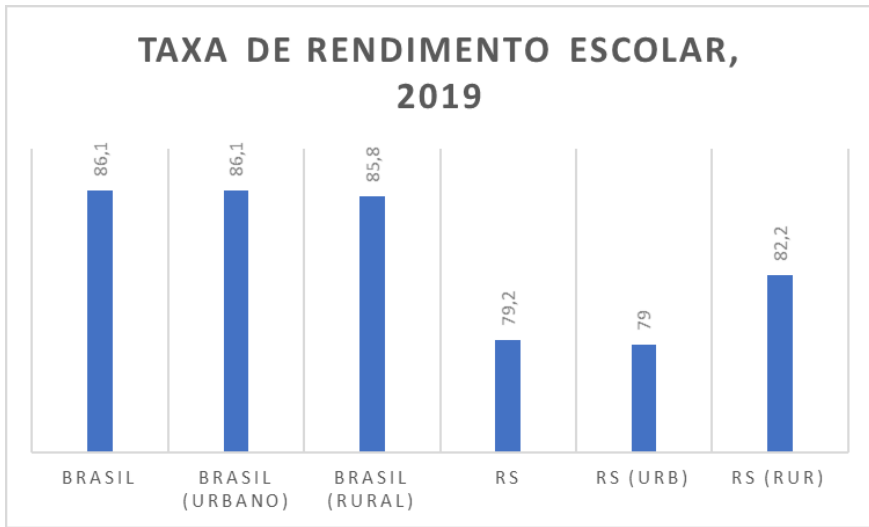
Podemos observar que nacionalmente e no RS as escolas de maior porte são em menor número. As escolas com menor número de matrículas são as do nível 1. O nível 5, por exemplo, são as escolas com 150 e 1000 matrículas 8,5% no Brasil e 4,6% no RS. O nível 6 indica as escolas com matrículas superior a 500 matrículas, funcionando nos três turnos, com todas as etapas e EJA tem apenas 2,6% no Brasil e 4,7% no RS. Podemos inferir analisando os dados disponibilizados pelo INEP que a grande maioria de escolas no Brasil e RS estão no nível 1 e 2, não atendem todas as etapas, não oferecem diferentes modalidades e tem um baixo percentual de oferta de matrículas.

Este quadro demonstra a situação da educação no Brasil, mostra sim a complexidade da gestão no Brasil, mas não a gestão das escolas, mas do Governo Federal. O que não é dito pelo INEP é que com esses dados a educação brasileira fica desnuda, mostra o escárnio, o desdém, o menosprezo com a educação pública, com as populações que tem na escola sua única forma de enfrentar as dificuldades econômicas, e também, de sonhar com um mundo melhor.

Escárnio é uma palavra forte, mas denuncia a desconsideração com a educação pública que é a única forma, não existem outras, de um país se projetar para o futuro, sem educação não há desenvolvimento e futuro. Ou melhor, há, para os que podem pagar pela educação, ou seja, para uma parcela mínima da população brasileira. Eis a complexidade!

Gráfico IV – Rendimento Escolar.

Neste gráfico a leitora e o leitor encontram a taxa de rendimento escolar considerando o ano de 2019 no Brasil de uma forma geral, Brasil urbano e rural, igualmente RS geral, RS urbano e rural.



Fonte: Da autora a partir de levantamento no INEP.

A taxa de rendimento no Brasil é outro debate histórico. Os dados aqui apresentados foram extraídos do INEP 2019 e organizados a partir dos dados brutos.

Considerando Brasil o rendimento apresentado é de 86,1. RS é de 79,2%. Quando os números se referem a Brasil urbano é de 86,1% e RS urbano 79%. Em relação a área rural Brasil e RS sobem os números: 85,8% e 82,2%. Poderíamos considerar que houve um crescimento em termos de Brasil, porém ainda podemos afirmar que 20% dos jovens brasileiros seguem sem acesso e conclusão do ensino fundamental, conseqüentemente, sem possibilidades de seguir adiante seus estudos no ensino superior. É um dado muito alto, não podemos aceitar este índice.

Os dados das pesquisas realizadas há décadas, expõem a grave situação do ensino médio no Brasil, todas suas necessidades e debilidades. Juntar as pontas que fragilizam essa oferta, pois milhões de jovens estão fora da escola, em idade de cursar o ensino médio, é a grande reforma urgente e necessitada. A distorção idade-série, mas fundamentalmente, a situação econômica grave em nosso país, indica a necessidade de investimentos cada vez maiores para suprir as fragilidades da educação básica no Brasil.

Um anúncio denúncia: e o direto ao ensino médio?

O GEPPEM - grupo de pesquisa sobre políticas públicas para o ensino médio vem acompanhando desde 2017 a implementação do ensino médio de tempo integral. Temos acompanhado as escolas e as questões que estas têm apontado. Nestes três anos as escolas não receberam financiamento para uma efetiva reestruturação. Não houve significativa construção e melhoria na infraestrutura das escolas.

Neste texto não estamos trabalhando com o conceito de educação de tempo integral, nós trabalhamos com a proposta de reforma do ensino médio, simplesmente o que a proposta colocou como possibilidades e condições para o jovem ficar o dia inteiro na escola e quais as opções efetivas, para que isto aconteça.

O que foi utilizado como ponto de partida para a reforma do ensino médio de tempo integral e para atendimento foi a infraestrutura que as escolas já possuíam. As questões identificadas na pesquisa, das três escolas duas têm quadras cobertas, uma não. As quadras cobertas são antigas, servem para a prática de esportes diversos. A escola que não tem quadra coberta tem o piso quebradiço, esfarelado. Quadras cobertas que foram construídas na década de 1970, que funcionam com múltiplas atividades, quadra de futebol, de vôlei. Outro fator comum nas três escolas são os laboratórios de informática, todos já existiam nas escolas acompanhadas. Durante o levantamento nas escolas pesquisadas fomos nos deparando com a precariedade. Em nenhuma das escolas pesquisadas os “laboratórios de informática” receberam novos equipamentos. Com exceção da construção de refeitório, dado importante nesta análise, pois o suposto turno integral determinava várias adequações das escolas, dentre estas, os refeitórios, única reforma constatada em relação aos anunciados investimentos. Das três escolas, somente em Porto Alegre houve a reforma e ampliação do refeitório.

Consideramos este ponto da infraestrutura já existente, determinante. Observou-se que tanto se a escola tenha optado pela adesão ao ensino médio de tempo integral, como se tenha sido convidada a integrar a proposta, igualmente houve um mínimo de investimentos. Das três apenas em uma das escolas houve aporte de recursos. Nas três escolas não houve uma formação, um debate sobre o que significaria o

conceito de ficar o dia inteiro na escola, qual o impacto, o que aconteceria efetivamente?

Das três escolas, a de Porto Alegre, em nossa primeira visita trouxe um conjunto de informações que considero relevante neste capítulo, pois seguia implementando as atividades desenvolvidas dos anos anteriores, projeto de vida (oficinas de teatro, música, estética, e demais temas de interesse dos alunos), história de vida dos alunos, projeto de pesquisa, culturas juvenis, estudos orientados e cada área com um coordenador, pois ainda não havia a aprovação da BNCC – Base Nacional Comum curricular. A professora durante a entrevista destacou várias questões importantes como: a questão da falta de formação para estas atividades, a escolha do professor com o perfil para as atividades. O que mais chamou nossa atenção durante a entrevista, foi a constatação da professora de que estava ocorrendo uma grande saída dos professores da escola, todos em busca de melhores salários em outros municípios, logo, a rotatividade de professores já se materializava, impedindo a continuidade dos projetos, todos anteriores à reforma.

Quando falamos em qualificação do ensino médio como direito, um outro ponto que se deseja destacar dentro deste direito, é a premência das escolas terem laboratórios de informática, acesso à internet, espaços qualificados. Observou-se o quanto essa questão está desatendida. Trata-se de investimento para fins de qualificação da educação no ensino médio como direito.

A falta deste investimento aprofundou a desigualdade entre os que têm acesso e os que não têm, produzindo mais evasão. Qualificar a educação é oportunizar o acesso à internet, bons laboratórios, computadores, distribuição de tablets para os alunos de forma universal, considerando que apenas o jovem pode optar ou não pela tecnologia, a oferta é a premissa.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pen-

sar errado. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1998, p. 37).

Quando se fala em qualidade da educação, de direito ao ensino médio, falamos também de tecnologia, ciência, bibliotecas escolares físicas, com acesso amplo e ilimitado a livros para todos os alunos. É defender a cultura, propiciar estudos, escolhas dos próprios alunos, de projetos para que eles acessem e valorizem suas escolhas.

Defender o direito ao ensino médio é falar em construção de salas de cinema, de vídeo, de produção de games, de tecnologias de ponta. Oferta de espaços diferenciados para aprendizagens musical e de diferentes instrumentos musicais, para que os jovens escolham a partir de suas preferências. Isso deve ser valorizado, deve ser trazido para o cotidiano, possibilitar que os jovens acessem diferentes experiências de vida, conhecer múltiplas culturas. Escolas com orquestras não podem ser raras e resultado de esforço individual de um professor.

O direito ao ensino médio traz em sua gênese a formulação de políticas públicas para o protagonismo juvenil, produzir projetos diferenciados como de grafite, artes, pinturas, rádios comunitárias, grêmios estudantis.

A defesa da escola pública para o ensino médio que atende aos jovens exige dissecar de que ensino falamos. Conforme RAWLS (2008, p. 88) para se ter uma sociedade justa, uma das questões é se pensar em como distribuir bens e direitos

As oportunidades de adquirir cultura e qualificações não devem depender da classe social e, portanto, o sistema educacional, seja ele público ou privado, deve destinar-se a demolir as barreiras entre as classes.

As regras para o acesso ao ensino médio encontram-se garantidas pela legislação, é uma regra e um princípio, porém as desigualdades econômicas têm produzido profundas rupturas na consolidação deste direito ao ensino médio. A EC 2009 é uma parte do direito, faltam as

outras para garantir que o ponto de partida de todos sejam, no mínimo, niveladas, com reconhecimento destas diferenças e com igualdade de oportunidades para os jovens.

Direito ao ensino médio e educação pública de qualidade estão vinculadas ao financiamento da educação, porém anatomizar nossas propostas é urgente também.

Outro ponto importante da nossa pesquisa foi a explicitação da falta de formação continuada para os professores nas escolas pesquisadas. Ausência dessa reflexão entre teoria e prática e deste fazer pedagógico, do cotidiano. Não previsão de carga horária e espaço reservado para que os professores possam estudar e refletir sobre suas ações pedagógicas. Direito ao ensino médio exige acentuarmos a necessidade de bons salários para que os professores possam estudar. Outra observação nas escolas pesquisadas é a inexistência de reuniões pedagógicas. A formação está nas mãos dos professores, a opção por se qualificar não se faz dentro da sua carga horária. A formação permanente nas áreas específicas de atuação de cada professor é frágil, inexistente.

E, mais uma vez, retomarmos a escuta em relação aos jovens que frequentam o ensino médio. É fundamental ouvir o que eles têm a dizer sobre a escola do Século XXI que ainda reproduz práticas muito concentradas nas experiências dos séculos passados e enfrentarmos os desafios para essa escola de hoje.

As desigualdades econômicas não podem justificar a manutenção das desigualdades de oportunidades.

Considerações finais desta trajetória que ainda estamos traçando...

O ensino médio no Brasil não dialoga com o direito a educação. O direito à educação ou os direitos assegurados não estão sujeitos a negociação política ou ao cálculo dos interesses sociais. Direito é direito!

O ponto de partida é o reconhecimento das desigualdades econômicas, logo, as regras devem prever e reconhecer as diferenças, e os menos favorecidos no Brasil. Todos que estão no ensino médio têm que ter o direito de estudar em pé de igualdade com aqueles que estão no ensino privado.

Para falarmos em direito ao ensino médio, precisamos falar sobre o ponto de partida que RAWLS (2008) aborda em sua teoria da justiça: o ponto de partida.

Se não for igual para todos, não se pode falar em justiça. Não há justiça com pontos de partida absolutamente diferenciados.

Dito isto, o ensino médio, última etapa da Educação Básica é um processo pelo qual os jovens precisam passar para concluir sua trajetória desde a educação infantil, ensino Fundamental.

O ensino médio prepara esse jovem para sua continuidade na formação no ensino superior. A educação básica tem compromisso com a continuidade dos estudos, preparar os jovens para um trabalho, uma carreira, mas para além disso, o ensino médio deve ter como princípio de justiça, a continuidade dos estudos no ensino superior. Falar em ensino médio é falar no acesso ao ensino superior, em um jovem que possa escolher se ele dará continuidade aos seus estudos ou não.

Isto tem que estar no seu horizonte como perspectiva, tem que ser trabalhado ao longo da educação, não podemos mais viver em um país que, para alguns está colocado a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior, para outros um mercado de trabalho, uma mão de obra barata, em um mercado que não existe.

Os jovens do ensino médio hoje estão sem acesso ao sonho de cursar o ensino superior. Este é o anúncio denúncia que queremos re-colocar no debate. Pensar o ensino médio hoje é investir no futuro de gerações hoje condenadas ao mínimo. A sociedade brasileira sabe que os seus lugares na sociedade, definem o que virá depois, em duas ou três décadas.

Uma sociedade justa deve reconhecer que as desigualdades econômicas são definidoras, logo, para que todos possam estudar partindo de um ponto de igualdade, as condições precisam ser efetivadas. Não é o que acontece no Brasil da atualidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998

INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A Reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, pp. 109 – 129, 2017.

RAWLS, J. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**As diferentes perspectivas na
implementação do Ensino Médio
em Tempo Integral em duas Escolas
Públicas Gaúchas**

AS DIFERENTES PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS GAÚCHAS

Patrícia Souza Marchand

UFRGS - Faculdade de Educação

Bruna Barbosa Weber

UFRGS - Faculdade de Educação

Fernanda de Fraga Inácio

UFRGS - Faculdade de Educação

Introdução

A educação é um direito social garantido na Constituição Federal de 1988 e uma das bases para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Ela é considerada um pré-requisito para a expansão dos outros direitos (civis, políticos e sociais). Segundo Carvalho (2004, p. 11) “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”.

Desta forma, assegurar a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação básica completa, respeitando suas particularidades, constando como um dos pilares constitucionais, reafirma a relevância de tal direito para a construção de uma cidadania plena. A formação do ser humano não deve ser alicerçada em oito ou nove anos de estudos obrigatórios e, sim, deve-se partir da construção de um processo que inicia na primeira infância, com o acesso à educação infantil, e deve se estender, pelo menos, até o final do ensino médio. Dentro deste cenário de evolução é importante salientar ainda que o direito à educação não começa nem termina com a educação básica, pois deve ser proporcionado a todos os cidadãos ao longo da vida.

Com isso, o presente estudo parte de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautando-se em observações e na formulação de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas aos setores de direção, coordenação pedagógica, secretaria e setor financeiro de uma Escola de Ensino

Médio em Tempo Integral (EMTI) e de uma Escola Ensino de Médio em Tempo Parcial (EMTP). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para melhor análise das informações.

A realização desta pesquisa foi resultado de um processo de investigação proposto na disciplina Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da UFRGS no ano de 2019, sob orientação da professora responsável¹, sendo a coleta de dados realizada pelas alunas da referida disciplina.

Essas imersões no meio escolar propiciam maior visibilidade proximidade das/os alunas/os aos diferentes aspectos envolvidos na realidade escolar, proporcionando uma real aproximação entre teoria e prática.

Desta forma, este capítulo é resultado de processo e tem como objetivo compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas instituições públicas de ensino por meio da instituição do Ensino Médio de Tempo Integral e da flexibilização curricular.

Tal reforma tem como principais características, o aumento da carga horária letiva e a alteração curricular. Dentre os aspectos passíveis de análise, o currículo e a ampliação da carga horária foram escolhidos como processos centrais para compreensão desta reforma.

Baseado nestes fatores, buscou-se compreender como vem ocorrendo essa implementação da nova reforma em diferentes perspectivas e realidades em duas escolas públicas.

Essa possibilidade de flexibilização curricular foi instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que apresenta a definição de itinerários formativos como arranjos curriculares baseados nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas) e na formação técnica e profissional. As escolas ainda devem fornecer unidades curriculares e discussões envolvidas na temática de projeto de vida.

De que forma está ocorrendo a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas gaúchas considerando seus aspectos curriculares?”. Esta é questão que a pesquisa aqui apresentada buscou responder através de um retrato deste processo em duas escolas públicas estaduais do RS.

38 1 A professora Patrícia Souza Marchand, uma das autoras deste capítulo foi responsável pela oferta de uma das turmas da referida disciplina no ano de 2019.

Para isso, utilizou-se como base documental para análise os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos Escolares das escolas pesquisadas e a Lei 13.415 de 2017. Essa investigação se caracteriza como um estudo de caso, pois analisa especificamente duas escolas, onde uma faz parte das 12 instituições gaúchas que participaram da Política de Fomento a Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Para preservar as escolas e seus colaboradores resolveu-se alterar os nomes apresentados na referida pesquisa.

Contextualizando os ambientes escolares

Uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Parcial

O Colégio Orquídea, será nosso referencial de Ensino Médio em Tempo Parcial, ou seja, aquele que compreende suas atividades em apenas um turno escolar seguindo as orientações de ensino anteriores ao Ensino Médio em Tempo Integral, implementada pela Lei nº 13.415 de 2017.

O colégio tem auxiliado na formação da comunidade local por mais de 50 anos, tendo a maioria dos alunos matriculados residindo em bairros próximos, uma vez que se situa na zona urbana, no bairro central da cidade, o que favorece o deslocamento diário. No último ano, pouco mais de 1.000 alunos estavam matriculados, estando distribuídos ao longo do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Técnico de Administração, nos turnos da manhã, tarde e noite. Futuramente, o colégio e sua equipe têm como intuito, oferecer apenas o ensino médio, extinguindo o ensino fundamental II, devido à premissa de que o município deve ser responsável por ele e o Estado apenas pelo ensino médio, mantendo-se nos três turnos.

O fechamento de turmas de ensino fundamental já pode ser identificado como efeito colateral da implementação deste Novo Ensino Médio, que tem dentro de seus pilares a ampliação de carga horária e conseqüentemente a implementação do ensino médio em tempo integral. Na medida em que não correm ampliação principalmente de estrutura física e quadro docente, as escolas acabam tendo que fechar turmas de ensino fundamental para conseguirem atender as demandas deste novo ensino médio.

Atualmente, no período matutino atende-se doze turmas, sendo quatro turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, respectivamente. À tarde, atende-se, o ensino médio e as últimas turmas de ensino fundamental II. No ensino noturno, além das turmas de ensino médio, o qual totaliza 554 educandos ativos distribuídos nos três turnos, também é ofertado o curso técnico de administração no formato subsequente.

O quadro de funcionários, conta com 30 professores a disposição para atendimento dos alunos do ensino médio, além de uma equipe diretiva composta por 1 diretora, 3 vice-diretoras, 1 coordenador, 2 supervisoras e 1 orientadora, bem como, servidores administrativos e responsáveis pelo cuidado das necessidades básicas do colégio, isto é, alimentação, higiene e segurança.

A infraestrutura escolar conta com 12 salas de aula, banheiros, tanto para alunos, quanto para funcionários; uma biblioteca, laboratório de informática com computadores com banda larga, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta e não coberta, refeitório, auditório, área coberta e há vigilância e monitoramento realizado por câmeras e alarmes. Não conta com sala de recursos, assim como a acessibilidade é precária.

Uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral

A perspectiva de Ensino Médio em Tempo Integral deste trabalho foi embasada nas observações e entrevistas realizadas na Escola Violeta. Essa escola atende aos alunos e a comunidade nos três turnos (manhã, tarde e noite) nos segmentos de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio em Tempo Integral e Educação de Jovens e Adultos. Possui a totalidade de 1.471 alunos, distribuídos nos três turnos. Desses, 284 são matriculados no EMTI e distribuídos em turmas de 1º, 2º ano e 3º ano. Em seu quadro profissional possui 72 funcionários, sendo 46 docentes atuantes. Possui um diretor interino e três vice-diretores que se distribuem no atendimento aos alunos, professores, familiares, funcionários e questões legais. A escola possui três prédios com salas de aula, refeitório, salão de eventos, duas quadras sendo uma coberta, laboratório de ciências, sala de informática, audiovisual, sala de robótica, sala de recursos, horta e biblioteca.

Localizada no bairro central da cidade, a escola recebe alunos de diferentes localidades, principalmente do interior.

A instituição de ensino vem se reorganizando dentro de sua infraestrutura, quadro profissional, financeiro e alimentação ao longo dos últimos meses. Isso ocorre devido à implementação do Ensino Médio e agora 6º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral. Uma das suas principais preocupações atualmente é a oferta e qualidade da merenda escolar distribuída na escola, principalmente para esses alunos de tempo integral.

Ensino em Tempo Integral e Ensino Integrado

A diferenciação entre Ensino em Tempo Integral e Ensino Integrado se faz necessário para que haja ampla compreensão de sua distinção e relação de não dependência para que possam existir. Conforme Alves (2011), o ensino médio de tempo integral caracteriza-se por uma carga horária letiva maior, aspirando a garantia de um ambiente favorável para o desenvolvimento do educando, por parte da instituição, uma vez que o estudante terá a oportunidade de escolher o seu percurso formativo, isto é, as áreas que mais lhe interessam e que servirão para a sua formação profissional futura.

O Ensino Integrado, por sua vez, visa a união dos conteúdos ou disciplinas em um único currículo, ou seja, organiza-se conforme trabalho, ciência e cultura, com isso, essas esferas se solidificam em uma base unitária. Sendo possível aprimorar o exercício de profissões técnicas, da iniciação científica ou formação cultural, através de atividades que atendem características específicas de cada aluno (RAMOS, 2008).

O que as políticas públicas dizem sobre o EMTP e o EMTI

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral vem ocorrendo de maneira progressiva nos estados do território brasileiro e no Distrito Federal desde 2017, com a lei nº 13.415, que dentro outras alterações, amplia a jornada escolar de 800 para 1400 horas anuais. Isso representa uma ampliação da carga horária total de no mínimo 2.400 horas para 4.200 horas. Dentro desta carga horária 1.800 deverão ser

destinadas par a Base Nacional Comum Curricular, o que representa 42,8% da carga horária total.

Para atender objetivo de ampliação da carga horária, o art.13 da Lei nº 13.415 de 2017 estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esta política foi regulamentada pela Portaria do MEC nº 727 de 2017 que prevê um repasse de recursos do Ministério da Educação. Essa Política terá duração de dez anos.

A referida portaria estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece que:

- A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral deverá ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.
- O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.
- O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria.

De acordo com a Lei nº 13.415, é possível identificar que a nova reforma do ensino médio tem como um dos seus eixos centrais a alteração curricular, com o objetivo, segundo pressupostos apresentados pelo Ministério da Educação, de tornar o currículo escolar mais flexível, buscando melhor atender os interesses dos alunos.

Porém essa flexibilização curricular poderá levar a um aumento da desigualdade na garantia do direito ao ensino médio, isto porque a flexibilização proposta pelo Ministério da educação (MEC) levará uma

ruptura com o conceito de educação básica instituído pela Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Para dar conta de tal flexibilização se institui como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a criação dos itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Educação Profissional). De acordo com MEC, essa reforma busca abranger as diferentes áreas de interesse dos estudantes conforme o contexto local, de forma a tornar o ensino escolar mais interessante e atrativo.

Em nome desta flexibilização, se amplia o tempo dos percursos formativos, que compõem a base diversificada e reduz o tempo da base comum. A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem (KRAWCZYK e FERRETI, 2017, p. 38).

Sabemos que não é diminuindo a formação comum entre os jovens e apresentando um caminho de incertezas e formações específicas diferenciadas por cada itinerário, que irá fazer com que a escola se torne mais atraente para o jovem. Assim conforme Callegari (2018, p. 3)

Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? É evidente que mesmo que se mantenha a ideia de organização por áreas, torna-se imprescindível detalhar os seus elementos constituintes para além das platitudes e generalidades apresentadas na proposta do MEC.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014, que determina diretrizes e metas para política educacional no período de dez anos, ou seja, de 2014 até 2024, fica estabelecido na meta 6, que no mínimo 50% das escolas públicas devem ofertar educação em tempo integral. Ao atingir a meta, o sistema público de educação atenderia pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Apesar de o MEC tentar por meio de forte publicidade em diversos meios de comunicação, apresentar a implementação da Educação em Tempo Integral e de um currículo flexível como sendo atrativo para os jovens, a realidade das instituições públicas de ensino evidencia que tal reforma não representa de fato uma possibilidade de alteração que qualifique a o ensino médio ou que seja atrativa para os jovens. Isto devido as condições existentes nas escolas da rede pública de ensino brasileiro que não são condizentes com a proposta.

Grande parte das instituições de ensino públicas possuem infraestrutura inadequada ou deficitária para comportar o atual EMTP, além das precárias condições de trabalho docente ou de falta de incentivo a carreira docente.

Portanto, essa pesquisa buscou compreender a partir do olhar de duas estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS, como tem se dado esse processo de implementação do EMTP nas escolas públicas do RS, através de um pequeno recorte constituído pelo estudo de caso de duas escolas públicas.

Como as escolas se organizam

Os Setores Escolares

A sala de aula é onde fica majoritariamente o ambiente escolar, mas se não tiver esses locais de apoio nada funciona. Cada um com suas tarefas faz com que essa escola funcione (Sr. Cravo, 2019 - Vice Diretor EMTI).

Ao entrar em uma escola o primeiro setor que temos contato é o segmento da secretaria. Considerada o coração da instituição, é nesse espaço que ocorre a parte funcional da escola. Na qual, realiza-se a emissão de documentos (históricos escolares, boletins, atesta-

dos de frequência e etc.), organização de pastas e fichas dos alunos, armazenamento de documentos históricos da escola, assim como há atividades burocráticas de registro de troca de turma, matrícula, recebimento de correspondências, atendimento ao público, prestação de contas ao bolsa família, lançamento de dados e materiais no sistema da Secretaria da Educação, entre outros. Além disso, é a secretaria que se responsabiliza pelo setor de recursos humanos armazenando documentos dos professores, produzindo livros pontos, registros e atas.

A coordenação pedagógica é responsável pela organização dos aspectos pedagógicos da escola, calendários, programação dos professores, grade de horários, turmas, planejamentos, elaboração de documentos pedagógicos, organização do plano político pedagógico, regimento, entre outros. Enquanto isso a orientação educacional realiza o atendimento e a mediação de situações envolvendo alunos e famílias.

Um dos setores mais importante de uma escola é o financeiro, e é por meio dos processos administrativos realizados nesse espaço que a escola se mantém em funcionamento. É de responsabilidade do assistente financeiro administrar os recursos repassados pelos órgãos de fomento à Educação, realizar compras de materiais, administrar a merenda escolar, orçamentos, licitações e prestações de contas. O trabalho financeiro deve ser organizado e transparente, de forma que se saiba onde e como se aplicam as verbas públicas.

A direção escolar, hierarquicamente, é o setor de maior prestígio nas escolas, é de responsabilidade do diretor(a) representar a escola, orientar e coordenar o conjunto de segmentos que constituem a instituição. Além de ser a pessoa que media as relações entre escola, Secretaria da Educação, o Conselho Regional da Educação e demais órgãos. Ademais, as escolas podem contar também com o auxílio de vice-diretores que são responsáveis pela escola na ausência do efetivo.

Para que exista um funcionamento de maneira satisfatória é preciso que se construa um bom relacionamento, tanto entre os setores administrativos, citados acima, quanto em consonância com docentes, funcionários, alunos e familiares. A escola assemelha-se a um organismo vivo, que necessita de todos os seus componentes em pleno funcionamento para que mantenha a vida.

Objetivos das Escolas

A Escola Violeta identifica, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como sendo sua principal filosofia a formação do indivíduo autônomo, que tenha consciência crítica e ética. Apesar do Colégio Orquídea não possuir um documento escrito para a comparação das duas propostas, é notável em observação que ambas buscam potencializar em seus educandos o desejo de serem seres humanos solidários e que estejam à procura de realizações para a concepção de um ambiente mais sustentável em que possam viver. Assim como a filosofia escolar, os objetivos da Escola Violeta podem ser constatados a partir da leitura do seu PPP ou Regimento Escolar, os quais trazem como base, preponderantemente, o desenvolvimento dos educandos, de forma que sejam qualificados para analisar e tornar-se capaz de viver em harmonia em seu meio social.

Currículo

O currículo escolar, segundo Jesus (2008, p. 2.639) “é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder”. Sua estrutura organiza os conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades que devem ser abordados ao longo da educação básica.

Atualmente, no Brasil, a BNCC (2017) que orienta essa disposição e propõe dois conceitos para complexificação do processo de aprendizagem, que representam o quanto este documento tem um caráter tecnicista, representando assim características comuns as políticas neoliberais que buscam a formação do indivíduo voltada para atuação no mercado de trabalho e buscando assim uma melhor relação entre formação e produtividade.

O primeiro, apresenta-se como competência, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que representem possibilidades para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8). O segundo, parte do pressuposto anterior para assegurar o desenvolvimento das competências é necessário relacionar um conjunto de habilidades como práticas cognitivas e sociais de construção do conhecimento. De acordo com a BNCC esses conceitos devem ser norteadores do processo pedagógico.

A BNCC do ensino médio divide os conhecimentos em quatro áreas: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Organização Curricular Colégio Orquídea e Escola Violeta

As escolas públicas estaduais brasileiras se organizam conforme preceitos estabelecidos por diferentes órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), as Secretarias Estaduais de Educação, Conselho Estadual de Educação, entre outros. Quando falamos de Organização Curricular, deve-se considerar primeiramente a distribuição de carga horária das escolas. Na tabela abaixo podemos observar como ocorre essa divisão nas escolas analisadas.

Tabela 1: Distribuição de carga horária de escolas de Ensino Médio Parcial e Integral.

Escola	CH Letiva	Nº Períodos		CH Período
		S	D	
Colégio Orquídea	1000h	30	6	45min
Colégio Violeta	1400h	35	7	1h

Fonte: Escola Violeta e Colégio Orquídea, 2019.

Nota-se que o Ensino Médio em Tempo Integral conta com o acréscimo de 400h no ano letivo, 5 períodos semanais, 1 período diário e 15 min por aula. O aumento de carga horária, e consequentemente de permanência do aluno na escola, comporta muitas mudanças e aprimoramentos que devem ser realizados para ofertar um currículo democrático e contextualizado, infraestrutura adequada e uma alimentação de qualidade. Na tabela 2 é possível verificar como as disciplinas curriculares foram organizadas de forma a abranger as diferentes cargas horárias no ano de 2019 nas escolas pesquisadas. Lembrando que ambas devem considerar e orientar em seus planejamentos os indicativos fornecidos pela Base Nacional Comum Curricular para construção do conhecimento por meio de áreas de estudo e das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Tabela 2: Organização curricular das escolas de Ensino Médio em 2019.

Área	Colégio Orquídea	1º	2º	3º	Colégio Violeta	1º	2º	3º
Linguagens	Arte	1	x	x	Arte	1		
	Educação Física	2			Educação Física	2		
	Língua Espanhola	1			Língua Espanhola	1	2	2
	Língua Inglesa	1			Língua Inglesa	1		
	Língua Portuguesa	5			Língua Portuguesa	6		
	Literatura	1	2	2	Literatura	2	1	1
Matemática	Sim	4			Sim	5		
Ciências Humanas	Filosofia	2			Filosofia	1		
	Geografia				Geografia	2		
	História				História			
	Sociologia	1	2	2	Sociologia	1		
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	3	Biologia	2		
	Física	2			Física			
	Química				Química			
Ensino Religioso	Sim	1	1	x	Sim	1		
Parte Diversificada	X				Culturas Huvenis	1		
					Estudo Orientado	2		
					Projeto de Pesquisa	1		
					Projeto de vida			

Fonte: Base curricular de 2019 Colégio Orquídea e Escola Violeta.

A organização curricular entre as escolas e as modalidades de ensino difere quanto ao número de períodos dedicados a Língua Espanhola, Português e Matemática que ganha maior destaque no Ensino em Tempo Integral. Enquanto Filosofia, Sociologia e Literatura tendem a perder carga horária no Ensino Médio. A principal diferença entre as escolas é a presença da parte diversificada que institui as disciplinas de Culturas Juvenis, Estudo Orientado, Projeto de Pesquisa e Projeto de Vida.

Segundo informações fornecidas pela Escola Violeta, a disciplina de Culturas Juvenis busca enriquecer o repertório de vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas e linguísticas do estudante. Foi escolhida como disciplina diversificada a partir de um “cardápio” de temas propostos pela escola. Em “Estudo Orientado” os estudantes têm a possibilidade de criar, corrigir e aperfeiçoar seus hábitos de estudo, podendo ser desenvolvida nos diferentes ambientes de aprendizagem (biblioteca, laboratórios, pátios, refeitório etc.).

A disciplina de Projeto de Pesquisa, conforme PPP da escola Violeta, busca desenvolver o espírito crítico, a curiosidade, a capacidade investigativa e o protagonismo dos estudantes. Para isso, estimula a escrita, a descrição e sintetização de maneira crítica a partir de conhecimentos, valores e crenças. Deve auxiliar na “promoção da alfabetização científica ao combinar conhecimento científico com a habilidade de aprender e tirar conclusões baseadas em evidências”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os currículos do Ensino Médio devem considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (ART. 35-A, § 7º, LDB). É a partir deste princípio que surge a disciplina de Projeto de vida voltada à orientação vocacional e profissional, preparação para o mundo do trabalho, organização de meta, definição de objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Além disso, as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral devem ter laboratórios, oficinas, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleo de criações artísticas e clubes, para que o currículo possa ser desenvolvido em sua plenitude. Não é obrigatório que a escola realize a oferta de todos os tipos de unidades curriculares, no caso do Violeta atualmente é adotada a criação de clubes que buscam agrupar estu-

dantes que partilham de gostos e opiniões comuns. A escola possui grupos de música, vôlei, xadrez, três cortes, entre outros.

Outra marca importante da escola é a presença de Projetos Pedagógicos Transdisciplinares como o Festival de Teatro, a mostra musical “Brasil mostra a tua cara” e a Multifeira. Que estimulam diferentes competências e habilidades nos estudantes.

Matriz Curricular do Ensino Médio 2020

No dia 27 de novembro de 2019 foi publicado no Diário Oficial do Rio Grande do Sul a Portaria nº 289/2019 que dispõe sobre a organização curricular nas escolas de ensino médio da Rede Estadual. Dentre as informações do documento, estão presentes tabelas que delimitam como deve se constituir a organização da nova matriz curricular do Ensino Médio (Diurno) e o Novo Ensino Médio em Tempo Integral.

Tabela 3: Matriz Curricular do Ensino Médio (Diurno)

Área	Colégio Orquídea	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	1	1
	Educação Física	2	2	1
	Língua Estrangeira (Língua Inglesa)	1	1	2
	Língua Estrangeira*	1	1	1
	Literatura	1	1	1
	Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	Matemática	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
	Ensino Religioso	1	1	1
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2
	Física	2	2	2
	Química	2	2	2
Total de Carga Horária	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Diário Oficial do Rio Grande do Sul - Portaria nº 289/2019.

Quando comparamos essa tabela com a realidade vivenciada no Colégio Orquídea, podemos observar que existe uma alteração de diminuição do número de períodos nas escolas que contemplam 1.000h de carga letiva anual. Dos 30 períodos semanais de 45 min, anteriormente ofertados pela escola, agora passaremos a contar com 25 períodos de 1h. Há diminuição de períodos nas disciplinas de Língua Estrangeira, Literatura, Filosofia e Sociologia.

O mesmo documento apresenta uma tabela de matrizes para as escolas que disponibilizam o Ensino Médio em Tempo Integral. Nesta tabela é possível observar maiores mudanças quanto a oferta de disciplinas curriculares. Podemos identificar as principais como a não oferta das dis-

ciplinas de Arte, Literatura e Ensino Religioso a partir do segundo ano do Ensino Médio. Enquanto isso o terceiro nível dessa etapa, o terceiro ano do Ensino Médio, terá apenas a oferta obrigatória das disciplinas de Língua Inglesa, Português, Matemática, Geografia, História e Química. Além dessas disciplinas o EMTI deverá continuar a fornecer a denominada Parte Diversificada que engloba Projeto de Vida e os Percursos Formativos.

Tabela 4: Matriz Curricular Novo Ensino Médio

Área	Colégio Orquídea	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens	Arte	1	-	-
	Educação Física	2	1	-
	Língua Estrangeira (Língua Inglesa)	-	1	1
	Língua Estrangeira*	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte Diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Percurso Formativo**	4	9	14
Total de Carga Horária	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

Fonte: Diário Oficial do Rio Grande do Sul - Portaria nº 289/2019.

52 Dentre as disciplinas da parte diversificada a de Projeto de Vida permanece com um período em cada ano do Ensino Médio. A novidade

fica a cargo da implementação dos Percursos Formativos. Conhecidos também como Itinerários Formativos, sendo eles conjuntos de componentes curriculares ofertados para possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para as próximas etapas de seus estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários podem ser especializados em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional, ou mobilizar conhecimentos de duas, ou mais áreas ou da formação técnica e profissional. Para isso devem explorar a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo.

Na Escola Violeta foram realizadas oficinas de área no início do ano de 2018. Nesta proposta cada área do conhecimento deveria selecionar uma temática e propor uma oficina contextualizada, para que a partir dessas os alunos pudessem votar em qual tiveram maior interesse e a área escolhida seria definida como responsável pela oferta do percurso formativo.

Dentre as oficinas oferecidas, os alunos da escola mostraram maior interesse na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, assim como na área das Linguagens e suas Tecnologias. Dessa forma, a instituição busca se organizar para oferecer estes percursos. Baseado no entendimento das visitas à escola, o percurso parece ser constituído por um conjunto de disciplinas específicas da área. Entretanto, essa visão ainda é muito imprecisa e somente novas visitas e oportunidades de diálogos podem estabelecer falas verdadeiramente corretas.

O Regimento Escolar

Tratando-se de um documento que deve ser pensado e implementado por toda a comunidade escolar, o Regimento Escolar, em sua concepção, visa a padronização do ensino pedagógico de cada instituição, bem como o desenvolvimento deste ambiente educacional. Diferencia-se do PPP por não apresentar as ações educativas, e sim a descrição do papel de cada parte da comunidade escolar, como afirmam Wolf e Carvalho (2019, p. 9) é:

Por meio do Regimento Escolar que são estruturadas, definidas e normatizadas as ações do coletivo escolar. Cabe salientar que, tanto o PPP quanto o Regimento Escolar são os primeiros do-

cumentos a serem criados e/ou atualizados, pois, [...] não é possível solicitar a regularização da vida legal da instituição sem os pareceres e atos que comprovam a legalidade desses documentos.

No Brasil, o Regimento Escolar pauta-se na LDBEN, Lei nº 9.394/96, que é responsável pela visão democrática do ofício que traz o Regimento como um construto coletivo onde os projetos político-pedagógicos e didático-pedagógicos, assim como, as ações administrativas e disciplinares das escolas devem ser conhecidos e praticados por todos no ambiente escolar (PARANÁ, 2019).

Tanto a Escola Violeta, quanto o Colégio Orquídea possuem regimento escolar, entretanto, o segundo não pode disponibilizá-lo, uma vez que, encontrava-se em processo de atualizações devido à mudança do quadro de funcionários e possíveis fechamentos de turma. Por conseguinte, não foi possível realizar uma comparação entre as duas instituições, todavia, a partir das visitas observacionais foi possível visualizar ações semelhantes em ambos os locais.

A Realidade Financeira das Escolas Estaduais de Ensino Médio Gaúchas

Neste item, os dados referentes ao setor financeiro das instituições visitadas serão apresentados sob a ressalva de que o Colégio Orquídea não forneceu materiais suficientes para uma comparação efetiva. Em um primeiro momento, optou-se pela utilização das informações encontradas nos portais de transparência, todavia, os dados mais recentes datam de 2014, por isso, devido à falta de fidedignidade esta análise se pautará nas notas obtidas nos documentos da Escola Violeta.

As escolas Estaduais recebem uma verba mensal para manter seus recursos funcionais, todas as atividades decorrentes devem respeitar os princípios estabelecidos na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta licitações e contratos. Para manter as necessidades básicas da escola se torna necessário fazer uma previsão de gastos. Atualmente a escola Violeta recebe mensalmente um repasse de três tipos de verbas, como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 4: Repasse de verba mensal – Violeta

Valor da verba	Destino da verba	Status do repasse
R\$ 2.700,00	Para manutenção e compra de equipamentos.	Atrasado a 3 meses
R\$ 6.500,00	Gastos gerais	Em dia
R\$ 20.000,00	Merenda escolar	Em dia

Fonte: Escola Violeta, 2019.

Dentro dos gastos gerais está incluso o pagamento de gás, telefone, material didáticos e de uso expediente, materiais de limpeza, esportivo, pedagógico, saídas de estudos, cursos, pinturas, material e mão de obra para manutenção, entre outros. A verba de dois mil e setecentos reais é referente apenas aos equipamentos de uso geral, como os armários. Quando pensamos em pequena escala o somatório de R\$ 9.200,00 mensal parece resolver todos os problemas de uma escola, entretanto, devemos considerar que possui quatro prédios, 26 salas utilizadas para aula, um refeitório, um salão de eventos, pátio, duas quadras de esporte, fluxo de 1.471 estudantes por dia e 72 funcionários. E todas as necessidades advindas devem ser supridas por esse valor mensal.

A verba destinada à merenda é proveniente de R\$ 0,36 por dia, para alunos matriculados nos turnos parciais, R\$ 2,00/dia para alunos do EMTI e R\$ 1,67 para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Agora reflita, com o valor diário de aproximadamente mil reais, a escola deve ser capaz de fornecer satisfatoriamente alimentos saudáveis e de qualidade para 1.900 refeições diárias, distribuídas em café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. No final do mês serão 43 mil refeições servidas para os 1.471 alunos da instituição.

No mês de agosto, por exemplo, foram utilizados nas preparações 80 kg de feijão preto tipo 1, 100 kg de massa, 120 kg de peito de frango, 500 unidades de pão de forma fatiado, 100 dúzias de ovo, 160 kg de banana, entre outros muitos alimentos. Todos os investimentos realizados em alimentação na escola são provenientes do FNDE - Fundo Nacional de Educação, a partir do PNAE - Plano Nacional de Alimentação Escolar.

Além de planejar e estipular esses gastos o assistente financeiro deve se ater aos processos de licitação para qualquer movimentação referente a compras e serviços que ultrapasse o valor de 20 mil reais. Para isso, deve-se realizar uma pesquisa de empresas que prestem o serviço solicitado, de valores cobrados e uma investigação da situação legal da empresa com os órgãos fiscais, além de registrada não pode possuir dívidas.

A cada quatro meses a escola deve encaminhar sua prestação de contas no portal da transparência. Esse processo é assegurado pela Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que obriga todos os órgãos e entidades a dar publicidade a seus orçamentos e recursos recebidos, bem como o destino desses. A merenda escolar, por exemplo, tem sua prestação de contas semestral, além da licitação de empresas, pelo menos 30% dos alimentos devem ser produtos da agricultura familiar. Semestralmente a escola arca com cerca de 108 mil reais em merenda escolar e produz 250 mil refeições.

Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa propiciou um retrato sobre os diferentes aspectos envolvidos na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral em escolas públicas do Brasil. Apesar de abordar dois casos específicos, a Escola Violeta e o Colégio Orquídea, o estudo nos permite estabelecer uma primeira visão sobre a realidade vivenciada nas instituições de ensino. O que se acompanhou neste processo de implementação do ensino médio de tempo integral nas escolas pesquisadas, foi um cenário onde coordenadores não possuem muitas informações sobre como executá-lo, professores são pouco orientados e alunos sentem-se desgastados pela nova modalidade de ensino. Uma das principais lutas das escolas são as opções de lazer no EMTI.

Como escola piloto, o ideal só se constrói por meio da tentativa e erro. Apesar de todos os cenários a escola Violeta tem demonstrado grande desenvoltura em seu nível de planejamento. Enquanto isso o Colégio Orquídea ainda é temeroso sobre as transformações impostas por esse Novo Ensino Médio.

Nesse projeto apresentou-se apenas uma das muitas perspectivas que podem ser exploradas dentro do contexto da implementação de

um novo modelo de escola. Muitas questões mantiveram-se ao longo do processo, como: o que é abordado especificamente nos conteúdos, como estes são e devem estar organizados, qual tipo de igualdade procuramos quando se fala em acesso, permanência e igualdade nas oportunidades de estudos. Será que existe equidade no planejamento? Quem esse currículo beneficia?

O Ensino Médio em Tempo Integral quando relacionado com a educação pública parece se voltar, quase que exclusivamente, a produção de mão de obra de trabalho, dado que limita as oportunidades dos estudantes de construir saberes em áreas diferenciadas. Isso ocorre porque há uma oferta específica de itinerários a serem desenvolvidos na escola, assim como ocorre uma diminuição significativa do número de componentes curriculares obrigatórios a todos os estudantes, com cargas horárias que diferem muito de uma escola para outra.

Dentro dessa perspectiva, não se defende apenas uma educação de iguais oportunidades, mas sim que exista equidade e contextualização nas propostas, de modo que visem a constituição do sujeito na sua integralidade, sem desconsiderar aprendizagens e vivências. De toda forma, até hoje não dispomos, nem equacionamos corretamente qual seria a melhor das combinações curriculares para que haja a elaboração de uma sociedade com ideais justos e democráticos, efetivamente. Todavia, faz-se necessário compreender que não é suficiente a construção de um currículo capaz de oferecer uma educação padronizada que seja igual a todos, mas sim, busca-se um que seja qualificado para a formação de cidadãos aptos a propiciar uma educação de e para o mundo, bem como um ambiente favorável, para que todos tenham oportunidades de constituir uma sociedade equitativa.

Não podemos esquecer que reformas educacionais estão sempre permeadas por disputas políticas, ideologias e de poder. Portanto, perguntas como que tipo: de escola queremos? Que aluno queremos formar? Para qual sociedade? precisam sempre estar presentes quando analisamos tais reformas. Projetos antagônicos, interesses de classes sociais, estarão sempre presentes. Assim, a nova reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415 de 2017 nos deixa com muitas incertezas, em um cenário que se apresenta temeroso no que diz respeito a oferta de um ensino médio público que busque a equidade e a qualidade.

Referências

ALVES, J. D. M. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 11, p. 1-18, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 22/08/2019

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. Ed. 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2008.

KRAWCZUK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, pp. 5-374, 2017.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar: sua Importância e Relações com os Demais Documentos Escolares**. 1. ed. Curitiba: Governo do Estado, 2019.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 289/2019, de 27 de Novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Porto Alegre: Governo do Estado, 2018.

WOLF, M. T.; CARVALHO, E. J. G. **Regimento escolar de escolas públicas: para além do registro de normas**. Disponível em: < <http://http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/216-4.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

O novo Ensino Médio e os velhos problemas da Educação Brasileira

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS VELHOS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Débora Brondani da Rocha
TCE-RS

O direito de acesso ao Ensino Médio de qualidade e os Indicadores Educacionais

A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 208, que o dever do Estado com educação se efetiva mediante, dentre outras garantias, a do acesso à educação básica gratuita obrigatória dos 4 aos 17 anos (inciso I) e da progressiva universalização do ensino médio (inciso II). A Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024, trata do ensino médio na meta 3, estabelecendo a universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos, com a taxa de adequação idade-série de 85% até o final da vigência do PNE. A meta 3 contém 14 (quatorze) estratégias, dentre as quais:

- A garantia da fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar (3.4);
- A manutenção e ampliação de programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (3.5);
- A promoção da busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude (3.9);
- A implementação de políticas de prevenção à evasão motivada

por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (3.13).

O Plano Nacional de Educação prevê ações por parte do Poder Público, com vistas à resolução de históricos problemas relacionados ao ensino médio, como a taxa de matrículas, a evasão escolar e a distorção idade-série.

Analisando os indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, verifica-se que em 2019 a taxa total de distorção idade-série no ensino médio no Brasil foi de 26,2%, sendo de 25,6% no meio urbano e de 38% no meio rural. No Rio Grande do Sul, a taxa total de distorção idade-série no ensino médio em 2019 foi de 29,9%, sendo de 29,9% no meio urbano e de 29,7% no meio rural. Embora o Rio Grande do Sul tenha uma taxa de distorção idade-série no ensino médio superior à média nacional, não registra, nesse indicador, a mesma disparidade entre as escolas situadas no meio urbano e rural que o restante do país.

Tabela 1: Taxa de distorção idade-série total do ensino médio. Brasil e RS. 2019

Ano	Unidade Geográfica	Localização	Taxa de distorção idade-série ensino médio (%)
2019	Brasil	Total	26,2
2019	Brasil	Urbana	25,6
2019	Brasil	Rural	38
2019	Rio Grande do Sul	Total	29,9
2019	Rio Grande do Sul	Urbana	29,9
2019	Rio Grande do Sul	Rural	29,7

Fonte: INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019.

No Rio Grande do Sul, a maior taxa de distorção idade-série do ensino médio é verificada na primeira série, refletindo a defasagem no ensino fundamental. Isso reforça a importância da estratégia 3.5 do Plano Nacional de Educação (manutenção e ampliação de programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acom-

panhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade).

Tabela 2: Taxa de distorção idade-série do ensino médio por série. Brasil e RS. 2019

Ano	Unidade Geográfica	Taxa de distorção idade-série ensino médio (%)			
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2019	Brasil	30	25,9	21	37,1
2019	Rio Grande do Sul	37,8	27,3	19,1	31

Fonte: INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019.

O Rio Grande do Sul também está abaixo da média nacional na taxa de aprovação no ensino médio, que é de 79,2% no Estado e de 86,1% no Brasil.

Tabela 3: Taxa de aprovação no ensino médio, total e por série. Brasil e RS. 2019

Ano	Unidade Geográfica	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	não seriado
2019	Brasil	86,1	80,5	87,3	92,5	88,9	85,1
2019	Rio Grande do Sul	79,2	69,9	82,5	90,7	90,6	81,3

Fonte: INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019.

Os outros dois indicadores que compõem a taxa de rendimento escolar divulgada pelo INEP são as taxas de reprovação e de abandono. Melhorar essas taxas constitui um desafio para o alcance da meta 3 do PNE, de 85% da população de 15 a 17 anos matriculada no ensino médio.

Tabela 4: Taxa de aprovação no ensino médio, total e por série. Brasil e RS. 2019

Ano	Unidade Geográfica	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	não seriado
2019	Brasil	9,1	13,4	8,1	4,5	7,2	10,3
2019	Rio Grande do Sul	15,5	23,0	12,6	6,4	6,6	7,6

Fonte: INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019.

Tabela 5: Taxa de abandono do ensino médio, total e por série. Brasil e RS. 2019

Ano	Unidade Geográfica	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	não seriado
2019	Brasil	4,8	6,1	4,6	3,0	3,9	4,6
2019	Rio Grande do Sul	5,3	7,1	4,9	2,9	2,8	11,1

Fonte: INEP. **Indicadores Educacionais**, 2019.

Contexto da reforma do Ensino Médio

Os indicadores educacionais revelam a necessidade de mudanças que garantam o direito de todos os jovens ao aprendizado e à formação integral, tornando-se sujeitos de suas escolhas futuras. Quando se pensa nas modificações necessárias para tanto, a primeira pergunta que deve ser feita é: Qual o grau de responsabilidade do setor da educação pela dificuldade dos jovens brasileiros de conclusão do ensino médio? Quanto outros fatores de ordem social, como a pobreza e a violência, influenciam nesse contexto? Esses questionamentos devem ser feitos para a definição de políticas intersetoriais voltadas às crianças e aos adolescentes, que contribuam com a superação de obstáculos que historicamente os jovens fora da escola. Essas políticas não devem estar a cargo apenas da educação, mas envolver diferentes áreas, como saúde e assistência social.

No âmbito da educação também não resta dúvidas a respeito da necessidade de melhorias permanentes, tanto que o Plano Nacional de Educação estabeleceu diversas metas e estratégias. Para o seu alcance, porém, são necessários investimentos públicos em infraestrutura das escolas

e valorização dos profissionais da educação. E não se pode deixar de considerar a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que manteve as despesas primárias dos órgãos públicos por vinte anos, o que prejudica os investimentos e a implementação de melhorias na educação.

Foi nesse contexto que se implementou a reforma do ensino médio, que ocorreu através de uma medida provisória (MP 746/2016) posteriormente convertida em lei, e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Esta última lei, à época da edição da MP 746/2016, já vigorava por 20 (anos) e foi precedida de amplo processo de debate pelo setor educacional. Saviani (2016), na obra “A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas”, relata que o processo que culminou com a aprovação da Lei 9.394/96 iniciou em setembro de 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação, organizada pela ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Nela, em torno de seis mil educadores temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional.

Durante a IV Conferência Brasileira de Educação foi elaborada a “Carta de Goiânia”, na qual os participantes do evento, após a formulação de 21 (vinte e um) princípios a serem inscritos na Constituição Federal, sustentaram que:

Os educadores presentes à IV Conferência Brasileira de Educação consideram indispensável que seja elaborada uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a partir dos princípios inscritos na Constituição. Consideram, outrossim, essencial sua participação, através das entidades de representação na área, tanto na elaboração da Constituição, quanto na lei acima referida (Carta de Goiânia)

Em novembro de 1988, logo após a Promulgação da Constituição Federal de 1988, o Deputado Octavio Elisio apresentou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 1258/88, que tramitou por nove anos, sendo objeto de amplo debate nas duas Casas Legislativas (Câmara de Deputados e Senado), até se converter na Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vigendo por vinte anos, a

LDBEN foi alterada por medida provisória, não se considerando esta a via adequada. A ampla repercussão das alterações no direito à educação dos jovens brasileiros exige diálogo com especialistas e com a comunidade, o que é incompatível com o regime de urgência da medida provisória.

Alguns aspectos da reforma do Ensino Médio e sua aplicação na realidade das escolas do Rio Grande do Sul

A Lei nº 13.415/2017 (conversão da Medida Provisória 746/2016) alterou a Lei 9.394/96 e estabeleceu que o currículo do ensino médio será composto por uma Base Nacional Curricular Comum e pelos seguintes itinerários formativos:

- 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.

A lei estabeleceu uma carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas para o ensino médio (o que totaliza 2.400 horas nos três anos), a ser ampliada para 1.400 (mil e quatrocentas) anuais. E, de acordo com a redação dada ao artigo 35-A da Lei 9.394/96, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. A justificativa para o arranjo estabelecido na lei do ensino médio foi a possibilidade de escolha pelos estudantes, tornando a escola mais atrativa para eles e permitindo a preparação para o mercado de trabalho.

Sem a pretensão de efetuar uma ampla análise da lei, serão analisados aspectos em relação às escolhas realizadas para a condução do ensino médio. O primeiro, amplamente manifestado pelos educadores, é o do quanto o novo arranjo do ensino médio contribui para a formação integral dos jovens, tornando-os críticos e aptos a participarem da vida em sociedade como sujeitos independentes.

Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 14), em artigo intitulado “A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal”, conclui:

A recente reforma do Ensino Médio desconsiderou o quanto se avançou no sentido de pensar a escolarização em articulação com o movimento de construção da identidade juvenil. Fincada numa histórica dualidade de preparar para o ensino superior ou preparar para o trabalho, a reforma sedimentou mais ainda a falta de articulação do Ensino Médio com a vida dos jovens.

O autor também menciona que as próprias pesquisas que justificaram a reforma do ensino médio apontaram fatores estruturais para o desinteresse dos alunos pela escola: falta de professores; postura dos professores em sala de aula; o não uso de recursos tecnológicos; a má qualidade da infraestrutura; a falta de segurança; a má conservação das escolas etc.

Os problemas apontados pelos estudantes requerem investimento na estrutura das escolas e valorização dos profissionais, o que não foi contemplado pela reforma do ensino médio.

Outro aspecto que se pontua é o de que, embora a Lei 13.415/2017, ao modificar o artigo 36 da Lei 9.394/96, preveja cinco itinerários formativos, ela estabelece que os itinerários serão organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Ao prever a condicionante da possibilidade dos sistemas de ensino para a oferta de itinerários formativos, o legislador reconhece um dos grandes problemas do ensino médio: a falta de professores e de infraestrutura das escolas. Ressalta-se que, de acordo com o Censo Escolar Inep (2018), em 333 municípios do Rio Grande do Sul (67% do total) existe apenas uma escola de ensino médio, e que pertence à rede estadual. Assim, uma oferta reduzida de arranjos curriculares em cada escola não apenas afetaria o direito dos alunos, mas também a economia local, na medida em que todos os municípios teriam as mesmas formações. Todavia, para que se possa oferecer diferentes arranjos curriculares, as escolas necessitam de profissionais habilitados para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento. E muitos municípios do Rio Grande do Sul, segundo o Censo Escolar de 2018, não dispõem de docentes com formação nas áreas a seguir relacionadas:

Tabela 6: Número de municípios gaúchos sem professor consoante à área de formação

Área de formação	Nº de municípios sem professor
Libras	496
Ciências Sociais	416
Física	317
Artes Visuais/Dança/Música/Teatro	312
Filosofia	299
Química	175
Geografia	125
História	54
Letras / Língua Estrangeira	53
Matemática	25

Fonte: INEP. **Censo Escolar**, 2018.

Em 2018, dentre os 497 municípios gaúchos, em 416 não havia professor com formação em ciências sociais e em 317 não existiam professores com formação em física. Mesmo matemática, que compõe junto com português as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, existe falta de profissionais em 25 municípios.

A carência de docentes com diferentes áreas de formação nos municípios e o número elevado de profissionais que dá aula para componentes sem a formação específica para tal desiderato prejudica não apenas a implementação dos itinerários formativos, como a dos conteúdos da BNCC. Sem a existência de profissionais qualificados, não há como se promover a melhoria da qualidade do ensino médio.

Quanto ao quinto itinerário formativo, salienta-se que em 2018 apenas 163 municípios tiveram matrículas na educação profissional regular, sendo que em 157 havia matrículas na área urbana e, em 31, na zona rural.

Essa foi a distribuição do atendimento em educação profissional, por esfera administrativa, em 2018:

Tabela 7: Número de municípios com escolas de educação profissional e de matrículas, por esfera administrativa – RS. 2018

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Nº de Municípios	163	42	141	8	77
Nº de Matrículas	124.840	25.064	45.987	2.058	51.731

Fonte: INEP. **Sinopses Estatísticas do Censo Escolar**, 2018.

Na zona rural é reduzido o número de matrículas na educação profissional (8.051), sendo o maior atendimento realizado pelo Poder Público. Somando-se as esferas federal, estadual e municipal, tem-se 128 municípios com oferta de educação profissional. As entidades privadas atuam em apenas três municípios na área rural. Na zona urbana, em que pese o maior número de matrículas seja em entidades privadas (51.515), o atendimento se concentra em 76 municípios.

As análises efetuadas demonstram que as modificações curriculares do ensino médio não alteram os resultados decorrentes da carência de estrutura e de profissionais da educação. E não se considera um meio adequado para suprir a falta de profissionais a contratação prevista no artigo 61, inciso IV, da Lei 9.394/96, incluído pela Lei 13.415/2017, qual seja, a de

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (LDBEN, artigo 61, inciso IV).

Além da indefinição do termo “notório saber”, entende-se que a lei cria uma forma de contratação de docentes sem concurso público, o que somente pode ocorrer na hipótese prevista no artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal (contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público).

Considerações finais

Os indicadores educacionais do Rio Grande do Sul e do Brasil, relativos à distorção idade-série e às taxas de rendimento, revelam que muito há a ser feito para o alcance da meta 3 do Plano Nacional de Educação (universalização do atendimento educacional de jovens de 15 a 17 anos, com taxa líquida de 85% no ensino médio).

Em 2016, em um contexto político conturbado, foi editada uma medida provisória que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo substancial modificação no currículo do ensino médio. A medida provisória foi convertida em lei e suas, previsões, cujos efeitos na qualidade do ensino médio são contestados por diversos educadores, esbarram em entraves que historicamente dificultam a educação pública: a falta de professores habilitados e de infraestrutura adequada nas escolas.

Referências

BRASIL. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; Revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e, institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 jun. 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. 2 a 5 de setembro de 1986. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931>. Acesso em 05/12/2020.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2019. INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas do Censo Escolar**. Brasília, 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas do Censo Escolar**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, n. 24, pp. 1-20, 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

**Diretoras das escolas de Ensino Médio no
Estado do Rio Grande do Sul: elementos
diagnósticos para uma política de
desenvolvimento profissional
em gestão democrática**

**DIRETORAS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO
DO RIO GRANDE DO SUL: ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS PARA
UMA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
EM GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Juliana Hass Massena

UFRGS - Faculdade de Educação

Mateus Saraiva

UFRGS - Faculdade de Educação

Ângela Both Chagas

UFRGS - Faculdade de Educação

Maria Beatriz Luce

UFRGS - Faculdade de Educação

Introdução

Vivemos um tempo no qual os projetos de educação ficam cada vez mais explícitos à sociedade, trazendo-a para o debate sobre diversos temas. De um lado, a concepção pragmática, que preconiza o saber instrumental e fragmentado, a prática em detrimento à teoria; de outro, a concepção unitária, que compreende a importância da dialética entre os saberes práticos e teóricos, o conhecimento como poderoso instrumento de combate às desigualdades. O pragmatismo é estrutural na sanha reformadora que altera normativas curriculares do Ensino Médio e da formação dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, como um ideal de poder, em busca de aliados e de uma cadeia de comando, põe a centralidade nas diretoras¹, reduzidas a uma liderança vertical, hierarquizada e personalista, enfraquecendo, assim, os demais segmentos da instituição e, tendo como efeito a responsabilização exacerbada destas profissionais em detrimento da compartilhada na escola e com o sistema.

1 Optamos por utilizar as palavras professora e diretora no feminino, pois a maioria das profissionais em exercício na Educação Básica, no Brasil e no Rio Grande do Sul, são mulheres.

Paro (2003) argumenta que a gestão democrática da/na escola pode ser definida como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa conduzida por processos de participação das comunidades. Ele menciona que, no caso da gestão escolar, “o objeto a que ela se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor”, consciente de que é a educação o fim a que a direção deve servir (PARO, 2015, p. 45). Ademais, cumpre atentarmos para as responsabilidades compartilhadas no sistema educacional que, através das políticas públicas, deve garantir o direito subjetivo à educação de qualidade. Nessa perspectiva, a diretora é concebida como uma líder de colegiado, onde o poder é distribuído e as responsabilidades divididas, que se envolve com os sujeitos nas decisões e na execução das ações (SCALABRIN, 2016). Uma concepção de poder e de conhecimento com pouco eco nas políticas governamentais recentes, mas que é referencial deste trabalho.

Com base na premissa de que a atuação democrática das diretoras de escola exige formação ético-política e conhecimentos científico-profissionais, adequadas condições do espaço concreto de trabalho, bem como capacidade de atuar em coletivo e uma prática crítico-reflexiva, formulamos a questão que orientou essa investigação: “A partir do questionário do Censo Escolar (BRASIL, 2019), quais elementos referentes ao perfil, à formação e às condições de trabalho das diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul podem subsidiar o desenvolvimento profissional de/em gestão democrática como uma política de Estado?”. A finalidade que nos motivou foi pensar em quem são essas profissionais para, com essas informações, subsidiar uma política de Estado para o desenvolvimento profissional das diretoras das escolas de Ensino Médio, pautada em gestão escolar democrática como expressão do compromisso da escola pública com suas comunidades e oportunidade para que se reencontrem com a relevância social da profissão docente, assumindo a participação nas discussões e tomadas de decisão como princípio em seus contextos locais.

Este estudo objetiva, portanto, investigar o perfil, a formação e as condições de trabalho das diretoras das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul; e, a fim de responder o questionamento, o texto está dividido em cinco partes: (1) o marco legal, quando identificamos os subsídios para o desenvolvimento profissional em gestão escolar democrática;

(2) discutimos os estudos que tratam da temática com a intenção de “Um olhar crítico a partir das condições para o desenvolvimento profissional das diretoras”; na sequência, (3) detalhamos os procedimentos metodológicos que permitiram, em seguida, (4) traçar o perfil das diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul; e apresentarmos nossas (5) considerações finais.

O marco legal: subsídios ao desenvolvimento profissional em gestão escolar democrática

A fim de refletir sobre o desenvolvimento profissional das diretoras em gestão escolar democrática, fizemos uma digressão analítica da legislação. Começamos com a Constituição Federal de 1988, marco da garantia dos direitos sociais tanto em seu conteúdo, basilar à estruturação do Estado democrático, como por sua marca temporal; afinal, as políticas educacionais subsequentes oportunizaram a materialização do direito à educação para milhões de indivíduos. Dentre os avanços, na Educação Básica, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, que se tornou peça central para a estruturação e funcionamento da educação brasileira; a Emenda Constitucional (EC) n.º 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a EC n.º 59/2009, que tornou obrigatório o ensino dos quatro aos 17 anos, garantindo inclusive a universalização da pré-escola; o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental; e, mais recentemente, a EC n.º 108/2020, que torna permanente o Fundeb com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 205), educação é direito subjetivo, dever da família e do Estado. Ao Estado compete a educação escolarizada, sua organização e regulação, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa e ao exercício da cidadania. Sendo assim, o direito à educação é estrutural das políticas de Estado, assenta-se na valorização dos profissionais e realiza-se, nas escolas públicas, tendo como princípio constitutivo de sua organização e práticas a gestão democrática. De acordo e corroborando com o marco nacional, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989), em seus artigos 196 e 197 (CE/RS, 1989, Art. n.º. 196 e 197), afirma o compromisso

desta unidade federativa com a educação, baseada na democracia e na valorização de seus profissionais.

A gestão escolar democrática tem fundamento na CF (BRASIL, 1988, Art. 206), assim como na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e em normativas do Conselho Nacional de Educação e/ou de estados e municípios brasileiro. Em se tratando do contexto gaúcho, o Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – PEE/RS 2015-2025 tem organização similar ao PNE (BRASIL, 2014). O PEE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2015), no sentido de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, contém vinte e seis estratégias que visam o fortalecimento de conselhos de participação e controle social e da gestão escolar democrática. A propósito, cumpre destacar que o estado do Rio Grande do Sul foi o primeiro ente federado a ter legislação específica destinada ao regramento da gestão democrática em seu sistema de ensino. A Lei nº 10.576/1995 - atualizada até a Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 1995) - dispõe sobre a Gestão Democrática no Ensino Público, no âmbito da rede estadual do Rio Grande do Sul. Logo, é possível inferir que a legislação tem respaldado o fortalecimento dos processos participativos e de ampliação da autonomia dos sistemas de ensino e das escolas, prevendo acompanhamento das políticas públicas e dos planos de educação, bem como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional.

Justamente por reconhecer a importância desse marco, há dois problemas que merecem reflexão. Primeiro, o presente na Lei não vem sendo inteiramente praticado. Ao discutir os processos de institucionalização e implementação do ordenamento constitucional e legal, percebe-se fazeres não condizentes com o “preceito”, seja por falta de aderência ético-política, condições objetivas adequadas ou pelo frágil exercício da cidadania – redundantes na democratização da educação. Segundo, há um processo de desmonte dos referenciais edificados para alargar direitos, inclusão social e equidade. Desde a redemocratização, ainda recente do País, a partir de 1980 e principalmente após 2003, assegurar em legislação era uma forma de conquista republicana e de cidadania; mas, desde 2016, amparar-se na Lei pode ser limite ao invés de potência.

Há exemplos dessa situação: (1) A Reforma do Ensino Médio, que propõe uma formação fragmentada e instrumental ao mercado de trabalho, pode privar jovens de uma formação escolar integral, mais densa e crítica (SILVA, 2018); (2) os retrocessos de conteúdo e participação na construção da Base Nacional Comum Curricular (CÁSSIO, 2018); (3) os projetos de Lei do Escola Sem Partido, que atentam contra a liberdade de expressão, impondo uma mordaza aos educadores (FRIGOTTO, 2016); e (4) a propagação de intervenções privatistas nas escolas (PERONI, 2018). Tais iniciativas, atreladas à Emenda Constitucional no 95/2016 (BRASIL, 2016), que congela os investimentos em educação por 20 anos, têm tornado mais difícil a promoção de uma formação humana integral, a valorização dos profissionais da educação e condições adequadas de trabalho escolar, demovendo o prescrito no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Um olhar crítico a partir das condições para o desenvolvimento profissional das diretoras

Considerando como subsidiários e contextuais os elementos em pauta, passamos a refletir sobre as condições de desenvolvimento profissional daqueles que exercem as funções de magistério e de apoio técnico-administrativo nas instituições escolares. Segundo Garcia (2009, p. 7), o desenvolvimento profissional merece ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. O termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Logo, ao adotarmos o conceito de desenvolvimento profissional das diretoras como “uma atitude permanente e sistemática de indagação, de formulação de questões e busca de soluções, que é influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (MASSENA, 2018, p. 25), que abarca o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e as condições objetivas de trabalho, percebe-se uma ameaça real ao preceito da gestão democrática como compromisso político, ora pelo avanço do autoritarismo e em prol da meritocracia,

ora pela precariedade das condições materiais no trabalho e da motivação profissional.

Um dos fundamentos do desenvolvimento profissional, as condições objetivas de trabalho, tem sido obstáculo importante para as docentes e diretoras da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, condicionando e limitando dedicação e qualidade nos processos pedagógicos e de gestão das escolas. Em recentes estudos com foco na rede estadual gaúcha apontamos que, no caso das diretoras, as dimensões que apresentam “uma situação mais crítica dizem respeito ao salário, à falta de tempo para participar de mais atividades de desenvolvimento profissional, à insuficiência de recursos financeiros e à indisciplina por parte dos alunos” (MASSENA e LUCE, 2018, p. 17), pois as diretoras, assim como as professoras, possuem salários insuficientes para uma vida condigna (MASSENA, SARAIVA, LAMERS e LUCE, 2020). Também Chagas e Saraiva (2018), a partir dos dados do Censo Escolar de 2017 das escolas públicas gaúchas que são únicas em seus municípios a ofertar o Ensino Médio, observaram falta de instalações especializadas, baixo percentual de adequação docente e precarização das condições de trabalho.

O desprestígio da carreira pode implicar na negação do direito à educação, contudo, não raramente, essa é questão invisibilizada nos discursos oficiais. Carreira valorizada pressupõe investimentos, tornando-a atrativa e com condições para o trabalho. Para delimitar um critério para a valorização dos profissionais da educação, basta dar luz ao texto do PNE (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação (PEE-RS) 2015-2025, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18. Em síntese, as referidas metas tratam da formação, carreira e salário, ratificando essas condições como indispensáveis à qualidade da educação.

Foi inclusive no bojo da discussão do PNE (2014-2024) que políticas públicas importantes foram desenhadas para a formação dos profissionais da educação. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – aqueles que “exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação bá-

sica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015, § 4º). Dourado (2015, p. 307) ressalta a importância das novas DCN, por enfatizarem “a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização”, entendendo que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Educação Superior, o sistema de ensino e as instituições de Educação Básica.

No entanto, conforme já destacamos, desde 2016, para cada avanço tentam impor um retrocesso. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), substituiu a Resolução nº 02/2015, flexibilizando a carga horária da formação pedagógica para graduados, desvalorizando a dimensão teórica, estimulando o aligeiramento da formação, ignorando as docentes como profissionais qualificadas para atuar organicamente em decisões curriculares e de planejamento e avaliação institucional; em contrapartida, focando na competência socioemocional. Movimento consonante, que propugna uma formação menos teórica e mais prática, é encontrado na Lei nº 13.415 ao abrir espaço nas instituições de Ensino Médio para itinerários formativos fragmentados, docentes com “notório saber” (BRASIL, 2017) ou na prescrição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Assim, compreendemos que há construções que ampliam a garantia do direito à educação; todavia, iniciativas recentes têm tido sentido de restrição. Logo, há que fortalecer, adensar a formação democrática no tecido social da Nação e em cada território de cidadania. Aos profissionais da educação, em especial às diretoras das escolas públicas, a formação não poderá apequenar fundamentos ético-políticos e conhecimentos científico-profissionais, nem deixar de considerar as condições do seu espaço concreto de trabalho, a capacidade de trabalho coletivo e a prática crítico-reflexiva.

Procedimentos metodológicos

Com tais desígnios, embasados desde os marcos legais e cingidos pelas vicissitudes conjunturais, abordamos a questão central dessa investigação: “A partir do questionário do Censo Escolar (BRASIL,

2019), quais elementos referentes ao perfil, à formação e às condições de trabalho das diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, podem subsidiar o desenvolvimento profissional de/em gestão democrática como uma política de Estado?”. Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de natureza quantitativa, por meio da análise estatística de microdados do Censo Escolar Educação Básica (BRASIL, 2019), o mais recente, tendo como recurso auxiliar o *software Statistical Package for Social Sciences – SPSS – versão 21.0*. A partir dos dados, foi possível conhecer e contextualizar, de forma geral, as diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul.

Este trabalho tornou-se possível porque no Censo Escolar do ano de 2019, pela primeira vez, houve informações coletadas sobre e/ou diretamente com as gestoras escolares. A análise possibilita um olhar diagnóstico que pode contribuir com o planejamento de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática, como comentaremos adiante.

Para a análise, utilizamos as categorias e indicadores constantes no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise e Indicadores selecionados para a análise estatística

Categorias de análise	Indicadores
Características sociodemográficas	Sexo Faixa etária Cor/Raça
Formação	Tipo de Ensino Médio cursado Curso de Educação Superior Tipo de instituição que obteve diploma de Ensino Superior Curso de pós-graduação e área temática Formação continuada
Condições de trabalho	Situação funcional Provimento do cargo de diretor

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Ao analisar os 10 itens, tomamos como premissa a indissociabilidade entre formação e condições adequadas de trabalho, referendando a importância de práticas reflexivas que estabeleçam relações com o cotidiano, fundamentais à ideia de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática.

As diretoras das escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul

A análise dos dados disponíveis no Censo Escolar de 2019, respondido pelas diretoras das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, permitiu melhor conhecer estas profissionais em suas características sociodemográficas, formação profissional e condições de trabalho, e, ainda, ensaiar um diagnóstico com elementos que possam auxiliar a formulação de uma política de desenvolvimento profissional para a gestão escolar democrática. Considerando os dados disponíveis e o objetivo desta pesquisa, estruturamos assim esta seção em dois tópicos: “perfil da diretoras” e “formação e condições de trabalho”.

Perfil das diretoras

O número de respondentes do instrumento dedicado às gestoras² foi de 1.512 pessoas. Esse é superior ao de escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul registradas no Censo Escolar, 1.497³. Conforme podemos observar na Tabela 1, isso é decorrência do instrumento ser dedicado à gestora, uma categoria mais ampla que a de diretora: tanto na rede federal quanto na rede privada e na estadual, há respondentes que não eram diretoras.

Tabela 1 - Tipo Cargo das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Cargo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Diretor	93,8	99,8	100,0	94,8
Outro Cargo	6,2	0,2	0,0	5,2
Total	100,00	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Os indicadores escolhidos para descrever e analisar as características sociodemográficas das diretoras das escolas estaduais de Ensino Médio gaúchas foram sexo, raça e faixa etária.

A pergunta analisada tocante ao sexo é simbólica da escolha que fizemos. A maioria das pessoas que exerce cargo de gestão é do sexo feminino. Como podemos verificar na Tabela 2, a única rede que é exceção é a federal, na qual se observa uma sub-representação de gestoras⁴.

Tabela 2 - Sexo das gestoras das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Sexo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Masculino	77,1	24,6	31,8	35,3
Feminino	22,9	75,4	68,2	64,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Tal dado tem sintonia com as pesquisas realizadas no Brasil, nas últimas décadas, que apontam a feminização da docência e, por consequência, da gestão das escolas – Souza (2007), Oliveira e Waldhelm (2016), Massena (2018). Ainda, as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019) informam que 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino. As desigualdades encontradas nos remetem, também, à associação da docência às práticas e significados do universo feminino.

Como aspecto que queremos mencionar é a continuidade do indicador “sexo” e suas duas variáveis, feminino e masculino, sem dar lugar à noção de gênero, do que decorre a falta de opções, pelo menos, como “outro” e “nada a declarar” ou “sem resposta”. Considerando a atualidade dos processos de reconhecimento das diferenças e a legislação brasileira, nota-se a força conservadora no conteúdo do instrumento censitário da Educação Básica.

Ainda mais predominante que o sexo feminino é a cor/raça branca. Quase a totalidade das diretoras é branca, o percentual é acima de 90% nas diferentes redes (Tabela 3), numa proporção semelhante à encontrada nas professoras, porém ambas mais brancas que os 79% da população no estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, PNADC, 2019). Também chama atenção nesta questão o elevado número de não respondentes: 20,8% na rede federal, 24,4% na estadual, 31,8% na municipal e 20,7% na privada.

Tabela 3 - Cor/Raça das gestoras das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Cor/Raça	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Branco	94,7	95,5	93,3	96,6
Preta	2,6	2,1	0,0	0,8

Parda	2,6	2,1	6,7	1,9
Amarela	0,0	0,0	0,0	0,4
Indígena	0,0	0,2	0,0	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

A faixa etária das diretoras está concentrada entre os 40 e os 59 anos. Na Tabela 4, está ilustrada a distribuição das respondentes. Observa-se gestoras mais jovens na rede federal e maior proporção com 60 anos ou mais na rede privada.

Tabela 4 - Faixa etária das gestoras das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Faixa etária	Federal	Estadual	Municipal	Privada
18 a 29 anos	0,0	0,4	0,0	2,1
30 a 39 anos	29,2	10,2	0,0	13,4
40 a 49 anos	43,8	36,5	45,5	26,4
50 a 59 anos	25,0	44,5	50,0	39,2
60 anos ou mais	2,1	8,4	4,5	18,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Os dados apontam para o envelhecimento das diretoras escolares. A idade – possivelmente vinculada à experiência profissional - parece ser um dos fatores relevantes na ascensão das profissionais ao cargo de diretora de escola. Em síntese, as escolas de Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul são dirigidas, majoritariamente, por mulheres brancas com idade entre 40 e 59 anos.

Formação e condições de trabalho

Para fins de análise da formação e das condições de trabalho das diretoras foram selecionados os seguintes indicadores: tipo de Ensino Médio cursado, curso de Educação Superior, tipo de instituição na qual

obteve diploma de Ensino Superior; curso de pós-graduação e área temática, formação continuada, situação funcional e forma de provimento do cargo de diretora. A maioria das gestoras, nas diferentes redes, cursou o Ensino Médio com uma formação geral (Tabela 5). A exceção ficou por conta da rede municipal, no entanto, apenas três diretoras responderam a questão.

Tabela 5 - Tipo de Ensino Médio das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Tipo de EM	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Formação Geral	66,7	88,0	0,0	59,3
Normal	3,3	9,5	66,7	32,9
Técnico	30,0	2,5	33,3	7,8
Indígena (Normal)	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,00	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

A maioria cursou Ensino Superior. Os percentuais estão acima de 90% em todas as redes. A mais abrangente delas, a rede estadual (82,2%⁵ das matrículas do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul), tem uma parcela das diretoras com Ensino Médio (Tabela 6). Contudo, essa também foi uma questão com alto percentual (56,2%) de não respondentes e, portanto, merece estudos sobre a clareza da redação do item e a sua forma de apresentação.

Tabela 6 - Nível de escolaridade das gestoras, por rede de ensino - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Nível de Escolaridade	Federal	Estadual	Municipal	Privada
EF incompleto	0,0	0,0	0,0	0,0
EF Completo	0,0	0,1	0,0	0,0

EM Completo	0,0	6,1	0,0	3,3
ES Completo	100,0	93,8	100,0	96,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019). *Somente 43,8% dos gestores responderam essa questão n=30 rede federal, n=399 na estadual, n=3 na municipal, n=231 na privada.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica, de acordo com o artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, [...], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, Art. 62). Logo, das diretoras respondentes, apenas um pequeno percentual está fora da norma, dando visibilidade a possível dificuldade de formação em algumas localidades. A maioria das diretoras das escolas estaduais, municipais e privadas realizou sua graduação em instituições privadas. A rede federal é exceção, por predominância de formação em redes públicas (Tabela 7).

Tabela 7 - Tipo de IES das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Tipo de IES	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pública	60,5	13,5	12,5	14,2
Privada	39,5	86,5	87,5	85,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019) a sua oferta no País é predominantemente privada sendo que, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2018, 37,6% estão em instituições públicas e 62,4% estão em instituições de Ensino Superior privadas. Tais informações guardam relação com a formação das diretoras das escolas de Ensino Médio.

Nas redes estadual e municipais, a ampla maioria das diretoras realizou cursos na área da educação. Na rede privada, verificou-se um percentual igualmente alto. Em compensação, na rede federal, o percentual dos que fizeram sua formação inicial na educação foi substancialmente menor (Tabela 8), provavelmente devido à oferta de Educação Superior nas mesmas instituições de ensino.

Tabela 8 - Área do Curso de graduação das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Área do Curso	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educação	35,4	93,3	95,5	77,0
Humanidades e Artes	0,0	0,6	0,0	3,8
Ciências Sociais, Negócios e Direitos	16,7	1,5	0,0	9,4
Ciências, Matemática e Computação	8,3	0,7	0,0	1,9
Engenharia, Produção e Construção	12,5	0,2	0,0	0,3
Agricultura Veterinária	20,8	0,1	0,0	0,6
Saúde e Bem-estar social	2,1	0,5	0,0	1,3
Serviços	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	4,2	3,2	4,5	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Quanto à área do curso de graduação das gestoras das escolas da rede federal de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, embora a maioria tenha indicado a educação (35,4%), chama a atenção o percentual dessas profissionais que realizaram curso na área “agricultura e veterinária” (20,8%). Também é um percentual que consideramos expressivo o de gestoras cuja formação inicial se deu na área de “ciências sociais, negócios e direito” (16,7%) e “engenharia, produção e construção” (12,5%). Tais informações, além de suscitar pesquisas complementares para a compreensão do fenômeno, reiteram a importância de uma política de

Estado para o desenvolvimento profissional em gestão democrática da educação pública.

No Censo Escolar há perguntas sobre uma diversidade de cursos de formação continuada. Conforme é possível verificar na Tabela 9, destacamos (1) o baixo percentual das questões relacionadas a superação das desigualdades educacionais nas diferentes redes; (2) o alto percentual da rede privada com formação específica à gestão; (3) o alto percentual, nas diferentes redes, com formações não contempladas pelo instrumento.

Tabela 9 - Cursos específicos das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Tipo de Curso	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Creche	0,0	0,1	0,0	0,9
Pré-Escola	0,0	0,4	0,0	5,8
Anos Iniciais	2,1	0,5	4,5	6,7
Anos Finais	2,1	0,8	0,0	4,6
Ensino Médio	2,1	1,9	0,0	6,1
EJA	2,1	0,4	0,0	0,9
Educação Especial	0,0	0,4	4,5	4,0
Educação Indígena	0,0	0,1	0,0	0,0
Educação do Campo	0,0	0,3	0,0	0,9
Educação Ambiental	2,1	0,7	0,0	1,5
Direitos Humanos	0,0	0,3	0,0	1,2
Gênero e Diversidade Sexual	0,0	0,1	0,0	0,9
Direito dos Adolescentes	0,0	0,3	0,0	1,5
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana Afro	0,0	0,0	0,0	0,3
Gestão	6,3	2,2	0,0	32,5
Outros	22,9	5,1	31,8	30,1
Nenhum	70,8	90,9	59,1	41,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Há diferenças quanto ao tipo e à proporção de diretoras que realizaram pós-graduação. Enquanto na rede privada, na estadual e na municipal há um maior número de profissionais com cursos de especialização, a rede federal tem mais professoras com mestrado e doutorado (Tabela 10).

Tabela 10 - Tipo de Pós-Graduação das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Tipo de Pós	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Especialização	27,1	72,7	59,1	67,6
Mestrado	70,8	3,4	9,1	16,7
Doutorado	47,9	0,1	0,0	1,9
Nenhum	6,3	25,8	40,9	23,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Na análise interpretativa de vários dos dados compilados para este trabalho, há que se considerar as condições de contexto, como a diferença de estímulo à formação continuada na legislação das respectivas carreiras. Por exemplo, enquanto na rede estadual o certificado de cursos de especialização era o máximo valorizado no período analisado, na carreira do magistério federal, como de muitos municípios do Rio Grande do Sul, os graus de mestre e doutor são considerados para o posicionamento na carreira e em avaliações para progressão funcional.

O instrumento do Censo Escolar de 2019 nos permite descobrir, concernente às condições de trabalho, apenas o Tipo de Contratação e a maneira como a diretora ascendeu ao cargo. As diretoras são, em sua maioria, efetivas na carreira do magistério (Tabela 11). Na rede estadual, há surpreendentes exceções em face da regulamentação para eleição de diretores (RIO GRANDE DO SUL, 1995), que exige efetividade e estabilidade na carreira.

Tabela 11 - Tipo de contratação das gestoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Tipo de Contratação	Federal	Estadual	Municipal
Concursado/efetivo/estável	100	99,9	95,5
Contrato Temporário	0,0	0,0	0,0
Contrato Terceirizado	0,0	0,0	0,0
Contrato CLT	0,0	0,1	4,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

Quanto à prática de eleição para o cargo de direção, esta não se apresenta como regra em todas as redes públicas. Na rede federal e na estadual as diretoras informaram que houve processo eleitoral, mas nas redes municipais predomina a indicação. Outro ponto merecedor de destaque foi a rede privada. Há uma ideia, de senso comum, que o privado é meritocrático, no entanto, os dados presentes na Tabela 12 ilustram o contrário disso: a maioria das diretoras da rede privada foi indicada (54,2%) e apenas 22,8% passou por processo seletivo.

Tabela 12 - Critério de acesso das diretoras das escolas de Ensino Médio - Rio Grande do Sul - 2019 (%)

Critério de Acesso ao cargo/ função	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ser proprietário ou sócio-proprietário da escola (apenas escolas privadas)	0,0	0,0	0,0	15,7
Exclusivamente por indicação/ escolha da gestão (escolas públicas e privadas)	8,9	2,4	63,6	54,2
Processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão (escolas públicas e privadas)	0	0,1	0,0	22,8
Concurso público específico para o cargo de gestor escolar (apenas escolas públicas)	0,0	0,0	0,0	0,0
Exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar (apenas escolas públicas)	80	97,5	31,8	0,0
Processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar (apenas escola pública)	8,9	0,0	4,5	0,0
Outro (escolas públicas e privadas)	2,2	0,0	0,0	7,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2019).

As escolas da rede estadual gaúcha possuem diretoras eleitas num processo regulamentado em legislação específica. Contudo, há um percentual pequeno que informou que o provimento do seu cargo se deu de outra maneira, que não exclusivamente por eleição. Uma hipótese é que as respondentes são gestoras, logo, nem todas são as diretoras das escolas. Ainda, algumas escolas podem não ter tido can-

didatas no processo eleitoral ou tiveram a vacância do cargo pelos motivos previstos na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (RIO GRANDE DO SUL, 1995), acarretando a indicação da Secretaria Estadual de Educação.

Considerações finais

Em síntese, as diretoras das escolas de Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul, a mais abrangente no número de matrículas (82,2%⁶), são mulheres, brancas, com curso de Educação Superior realizado em instituições privadas e especialização lato-sensu, com vínculo de trabalho efetivo e que alçaram o cargo através de processo eleitoral. Ao compararmos os dados destas com os das diretoras das escolas de Ensino Médio das demais redes no Estado, o perfil é semelhante: mulheres, brancas, com curso superior. As diferenças mais expressivas são em relação aos estudos de pós-graduação – na rede federal, por exemplo, há maior percentual de diretoras com Mestrado e Doutorado - e à forma de provimento do cargo – a maioria das diretoras das redes municipais e privada assume a direção por indicação.

Investigar o perfil, a formação e as condições de trabalho das diretoras das escolas de Ensino Médio gaúchas, através do Censo Escolar (BRASIL, 2019), possibilitou melhor conhecermos estas profissionais. As informações disponíveis, assim como um campo específico às gestoras no Censo Escolar, provocam algumas reflexões acerca dos contextos de trabalho e formação. Considerando que há processos eleitorais na maioria das escolas, quais devem ser os demais mecanismos de promoção da democracia e o conteúdo das atividades de formação continuada de que necessitam?

Ao analisar o conteúdo da formação continuada, nos itens que o Censo permite, é possível verificar que o estudo de etapas e modalidades, bem como temas relacionados à superação das desigualdades educacionais e à promoção dos direitos não têm sido predominantes na formação das diretoras. A maioria qualificou-se, mas em temas que não constam no instrumento. Há de se questionar se os sistemas e redes

6 Sinopse Estatística do Censo Escolar, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 06/11/2020.

têm articulado oportunidades que fazem sentido às problemáticas que enfrentam nas escolas de Ensino Médio.

Sobre os processos democráticos, não há muitas perguntas no Censo Escolar. Ainda que a característica do instrumento seja a identificação, não a avaliação de processos, algumas perguntas tratando da existência e frequência das reuniões do conselho escolar, assim como os métodos de construção do projeto político-pedagógico poderiam ser importantes para uma avaliação mais abrangente do que a atualmente permitida pelo Censo Escolar e pelos questionários que acompanham as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Além disso, compreendemos que, para pensar uma política de desenvolvimento profissional em gestão democrática, além de ampliar e qualificar o repertório de questões referentes às docentes e às gestoras, seria oportuno que o Censo Escolar destinasse um instrumento específico para as profissionais da educação que não atuam em sala de aula nem na gestão, visto que é primordial discutir as responsabilidades compartilhadas nos sistemas e nas diferentes instituições educacionais que, através das políticas públicas, devem garantir o direito subjetivo à educação de qualidade.

Nesse sentido, queremos pensar de forma propositiva uma política de desenvolvimento profissional em gestão escolar democrática que considere a diretora uma líder de colegiado. Pensar um processo formativo que inicialmente deve ser de preferência presencial, mas que no encadeamento contemple a especificidade pedagógica e sua dimensão democrática, tendo a escola como lócus principal da formação continuada. A dimensão coletiva, através da articulação e compartilhamento de ações administrativas e pedagógicas, pode permitir à diretora experimentar uma liderança democrática.

Referências

BRASIL. **Emenda Constitucional no 108 de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior**. Brasília, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP n. 2**. Brasília, 2019.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2019.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Básica: Microdados**. Brasília, 2019.

BRASIL. PNADC. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, 2019.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**. Brasília, 2016.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. **Resolução CNE/CP n. 2**. Brasília, 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação [PNE], 2014. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, pp. 239-253, 2018.

CHAGAS, A. B.; SARAIVA, M. **A reforma do ensino médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do rio grande do sul.** ANAIS - XII ANPED-SUL (2018). Eixo Temático 02 - Ensino Médio.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, pp. 299-324, 2015.

FRIGOTTO, G. “Escola Sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. e-**Mosaicos**, v. 5, n. 9, pp. 11-13, 2016.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências Da Educação**, n. 8, pp. 7-22, 2009.

MASSENA, J. H.; SARAIVA, M.; LAMERS, J. M. S; LUCE, M. B. Condições de trabalho de professores e diretores de escolas públicas: um estudo sobre a rede estadual de educação do RS. **Aquila**, v. 1, n. 23, pp. 27-42, 2020.

MASSENA, J. H.; LUCE, M. B. Diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul: um retrato possível. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 8, pp. 1-22, 2018.

MASSENA, J. H. **Gestão escolar democrática: elementos para uma política de desenvolvimento profissional para os diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, pp. 824-844, 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, pp. 212-238, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Plano Estadual de Educação [PEERS 2014]. **Lei n. 14.705, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Porto Alegre, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012)**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição Estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1989.

SCALABRIN, I. S. **Gestão democrática do ensino e eleição de diretores**. XI ANPED-SUL, Curitiba: 2016.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, pp. 1-15, 2018.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: PUC-SP, 2007.

Políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil: análise de contexto

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ANÁLISE DE CONTEXTO

Maria de Fátima Cossio

Faculdade de Educação (NEPPE)/UFPEL

Susana Schneid Scherer

(NEPPE)/UFPEL

Rafael Martins Farias

(NEPPE)/UFPEL

Luis Eduardo dos Santos Celente

(NEPPE)/UFPEL

Introdução

Este artigo visa analisar as políticas atuais direcionadas ao ensino médio no contexto mais amplo das políticas educacionais no cenário brasileiro. Destacam-se as relações entre as políticas nacionais e a agenda global para a educação e, mais especificamente, o reordenamento do papel do Estado, a partir do ideário neoliberal, com a adoção de princípios que, entre outras medidas, criam as condições favoráveis à inserção da lógica privada e de atores não governamentais no setor público, produzindo novos consensos em torno de programas, projetos, ideias e ações que incidem sobre a gestão, formação de professores e alunos, financiamento, currículo e avaliação, repercutindo nos sentidos e nas concepções da educação.

Neste sentido, a centralidade da análise foi orientada para a proposta do novo ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Adota-se a perspectiva crítica, buscando compreender a intrincada trama que envolve projetos em disputa; contradições; múltiplos interesses, por vezes difusos; mas sempre históricos, entendidos como processos e não simples produtos terminais ou lineares de uma relação de causa e efeito (CASIMIRO, 2020).

Desta forma, o texto está organizado em quatro seções. A primeira aborda o contexto atual do capitalismo neoliberal, as mudanças no papel e nas funções do Estado, considerando os conceitos de Nova Gestão Pública (NGP) e de governança, que são elementos importantes para situar o cenário em que são produzidas as condições objetivas para a ampliação e aprofundamento da inserção do setor privado na educação pública. A segunda seção trata da política do novo ensino médio, analisando o contexto em que foi produzido, os principais atores, seus princípios e quais as implicações para a escola. A terceira seção analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio e seus desdobramentos para o trabalho docente e, por fim, se analisa o financiamento da educação e a proposta do novo FUNDEB.

Contexto atual: capitalismo global e o papel do Estado

As políticas educacionais não podem ser consideradas como um conjunto de normas neutras que, supostamente, atendem a princípios gerais da educação por vários motivos, mas se podem destacar dois primordiais.

O primeiro é que as políticas para a educação compreendem ordenamentos políticos e legais nacionais e locais, que se expressam na forma de programas e projetos de um dado grupo político que coloca em ação as suas propostas. Souza (2006), citando Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Nessa direção, as políticas públicas educacionais, como aponta Azevedo (2004), representam um campo próprio no qual determinadas estratégias são adotadas, por agentes envolvidos, em diferentes espaços decisórios até a sua materialização na realidade escolar, em um dado período histórico e dentro de uma totalidade maior, carregados por interesses e estratégias.

O segundo ponto a ser destacado é que os princípios gerais da educação, embora expressos na Constituição Federal (CF), no Capítulo III, Seção I, mais especificamente no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

o trabalho” (BRASIL, 1988), podem ter várias interpretações, quer seja em relação ao dever do Estado em colaboração com a sociedade, quer seja em relação aos sentidos atribuídos ao desenvolvimento da pessoa e ao desenvolvimento da cidadania e, por fim, ao que se entende por qualificação para o trabalho.

Assim, analisar as políticas educacionais em curso no país, implica em reconhecer a correlação de forças existente no interior do Estado, em vista de seu papel de responsável máximo na formulação de políticas públicas, a sua configuração atual, suas relações, contradições, compromissos, responsabilidades e o contexto mais amplo, buscando desvelar as consequências para a escola pública (SOUZA, 2006; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

Nesta perspectiva, salienta-se o processo de globalização neoliberal, visto que assume atualmente uma dimensão sem precedentes, tornando possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo (DALE, 2004). Em que pese a materialidade ocorra de diferentes formas, em diversas escalas e intensidades, as relações comerciais, econômicas, políticas e sociais são reorientadas e, como parte do processo de expansão e consolidação do modelo, repercute na reconfiguração do papel e nas funções do Estado.

Ressalta-se, entretanto, que não há uma relação linear de submissão dos países em relação à globalização, sobretudo os países ocidentais centrais, visto que, como afirma Dale (2010, p. 1102)

longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados, com os quais celebram acordos que a impulsionam).

As mudanças no papel do Estado, como parte das estratégias de afirmação do capitalismo neoliberal global, têm início com a crise fiscal dos anos de 1970 nos países centrais que, entre outros pressupostos e propostas, acenava para importância e necessidade de redução da intervenção e do tamanho do Estado, considerando, no primeiro aspecto, que o mercado precisava ser flexível, menos vinculado à burocracia estatal e, portanto, autorregulado, a fim de promover o

desenvolvimento econômico. No que se refere ao tamanho do Estado, os argumentos eram contrários ao excesso de empresas, setores e ações estatais, geridas de forma vertical, dados os princípios da administração burocrática, o que ocasionava morosidade, ineficiência e ineficácia no atendimento público.

Neste sentido, várias medidas foram adotadas visando a desregulamentação e o enxugamento da máquina pública. A tese defendida, e que ainda hoje parece ser novidade e anunciada como a solução para os problemas estatais, é a da Nova Gestão Pública (NGP) que alia tanto princípios de desregulamentação, quanto propostas de mudanças internas na organização do Estado, visando a modernização do setor público. Sob a ótica da modernização, a NGP ou gerencialismo, visa, de acordo com Cóssio (2018, p. 68)

Adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais.

A desregulamentação não se refere somente às relações do Estado com o mercado, mas às novas formas de relações do Estado com a sociedade civil, o que significa menos governo e mais governança. O conceito de governança, assume, ao passo da modernização do Estado, um papel relevante nas mudanças em curso, na medida em que novos arranjos se configuram e novos atores assumem papéis antes exclusivos do Estado, em formatos diversos de privatização do público, inclusive e com muita ênfase, no setor da Educação.

Destaca-se no campo educacional a tese da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) defendida por Dale (2004), em que há uma pressão interna e externa para que os Estados-Nação, com vistas ao reconhecimento, busquem a adoção de práticas modernizadoras, seguindo o exemplo de “boas práticas” e incorporando os modelos prevaletentes na ordem mundial. Este padrão global modernizador é assumido nos documentos orientadores da política

educacional por parte de organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial (BM), em que a governança educacional é tida como um princípio basilar.

A governança educacional para Robertson (2013) pode ser definida como as atividades de governo que são cada vez mais realizadas por atores não governamentais, destacando, neste cenário, o adensamento das Parcerias Público-Privadas como uma forma específica de privatização, na medida em que o governo repassa para o terceiro setor a responsabilidade de atuação em áreas estratégicas da educação, tais como: formação de professores e gestores, consultoria em gestão, elaboração de material didático, com recursos públicos. Em casos em que não há o repasse de recursos públicos diretamente ao ente privado, há contrapartidas na forma de isenção fiscal e outros benefícios. No entanto, é importante ressaltar que, independente do formato da parceria, ao abrir espaços de inserção de atores privados, com ou sem fins lucrativos, nas escolas públicas, outras lógicas passam a vigorar em termos de princípios, propostas e projetos formativos, não raro dissociados dos projetos pedagógicos da escola e dos princípios gerais da educação pública.

É neste cenário de globalização neoliberal, de Estado fluído em que o gerencialismo e a governança são protagonistas da lógica de modernização do Estado, é que estão inseridas as mudanças nas políticas educacionais no Brasil nos últimos anos e, mais especificamente, as políticas para o ensino médio no contexto da educação básica. As concepções sobre ensino, aprendizagem, currículo, docência, direito à educação, são reorientadas pelas perspectivas pragmática e tecnicista que permeiam a BNCC, que recupera padrões de competências e habilidades contidas em conteúdos mínimos, entendidos como direitos à aprendizagem, deslocando a discussão mais ampla sobre justiça, direito, e os próprios sentidos da educação, reduzindo, sobremaneira, o currículo, o trabalho docente e as aprendizagens possíveis.

A seguir, discutem-se três políticas educacionais, com foco no ensino médio, buscando as relações e implicações para a educação pública.

Novo Ensino Médio: problematizações

O Novo Ensino Médio se trata de uma política instituída através da Lei 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Concomitante, altera a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ressalta-se que a discussão sobre a reforma do ensino médio teve início em 2013 por meio do Projeto de Lei (PL) 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhados – PT/MG). Silva e Boutin (2018) alertam que o PL contou com a contribuição de segmentos da sociedade civil, ligados ao setor privado, tais como o Instituto Alfa e Beto, Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação (TPE), que reafirmaram a necessidade de currículos mais atrativos, com formação mais prática (técnica) e menos teórica, com ampliação da carga horária diária.

Cabe pontuar que a Lei foi precedida, em caráter de urgência, por Medida Provisória (MP) 746/2016, apresentada pelo governo federal, gerando a insatisfação e a revolta com as reformas do governo federal pós-*impeachment*, fomentando diversas manifestações organizadas pela comunidade acadêmica. Um exemplo bastante expressivo dessas manifestações foi o processo de ocupação de escolas por estudantes secundaristas contrários à MP 746 e à Lei do Teto de Gastos (Ementa Constitucional – EC 95/2016).

De acordo com o portal do Ministério da Educação, através de seu Guia de Implementação, o Novo Ensino Médio considera três eixos principais: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

Tal proposta de um novo Ensino Médio incita um olhar, conforme análise de Silva (2019), de quem se quer que saiba e o que se quer que saiba acerca do currículo ser nada mais do que a dedução do tipo de co-

nhcimento considerado importante, justamente a partir do tipo de pessoa que determinado grupo considera o ideal para a sociedade, de acordo com os atuais modelos modernizadores da educação.

Inicialmente, houve a proposta da retirada de disciplinas da área de Ciências Humanas do currículo, contudo, após vários movimentos contrários à medida, o Ministério da Educação mudou um dos artigos através de Medida Provisória para manter as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias até a definição da BNCC em 2017.

Em sua estrutura curricular, o Novo Ensino Médio propõe a formação distribuídas em 5 grandes áreas: Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação Técnica e Profissional.

Embora seja anunciado que o percurso formativo será de escolha do estudante, não será viável do ponto de vista da estrutura física e de pessoal atualmente existente nas escolas públicas brasileiras propiciar tantas alternativas quantas sejam as necessidades e desejos dos alunos. Ademais, é preciso ressaltar que a reforma que amplia o tempo de permanência dos alunos na escola (tempo integral) e institui a formação profissionalizante, ocorre ao mesmo tempo em que é aprovada a Emenda Constitucional que define um teto para os gastos públicos (EC 95/2016), o que implica em questionar como ocorrerá o financiamento desta política.

Pode-se supor que, considerando as restrições orçamentárias para dotar as escolas de estrutura e materiais necessários, as demandas pela materialidade da reforma curricular, sejam criadas as possibilidades para que a iniciativa privada induza a oferta de conhecimentos específicos, no âmbito dos itinerários formativos, conforme as necessidades das escolas, através de propostas de estágio e programas. Também, abrem-se possibilidades para convênios e repasses de recursos públicos para instituições não-estatais para atuarem, sobretudo, nas áreas de formação técnica e profissional, inclusive, com a oferta de cursos a distância. Ainda, na própria legislação, é manifestada a permissão de serem admitidos profissionais com notório saber para ministrarem conteúdos em áreas afins à sua formação ou experiência, mesmo que sem habilitação específica no campo da educação.

Em consequência, tem-se a precarização da profissão docente, com a desconsideração da importância de o professor dominar um corpus de saberes específicos, os quais requerem formação, qualificação contínua, reflexão e habilidades pedagógicas capazes de mediar o processo educativo, alicerçadas às condições de trabalho, remuneração, carreira e jornada de trabalho adequadas. Além do fato de movimentos de privatização e descaracterização do sentido público do Ensino Médio.

O que se nota na organização curricular que constitui a nova proposta de Ensino Médio é que se mantêm regulares e obrigatórios, em todas as séries, os conhecimentos de Português e Matemática, e no restante do tempo passam a ser contemplados novos espaços formativos de aprofundamento em campos de conhecimento voltados à formação profissional. A perspectiva parecer ser a de preparação de mão de obra para o processo produtivo, indicando a reedição do fracassado ensino médio profissionalizante obrigatório dos anos 1970, no período da ditadura militar no Brasil.

Vê-se o esvaziamento do caráter de formação geral e comum a todos os estudantes, o qual está previsto em Lei para orientar o Ensino Médio enquanto última etapa da educação básica. Sobre isso também, deve-se dizer que, como parte da educação básica, os propósitos do Ensino Médio não podem se resumir a dominar conhecimentos básicos de leitura e cálculo, ou de preparação para o trabalho simples. A educação básica deve ser um lócus para qualificar e ampliar as possibilidades de vida plena, um espaço para construção de saberes que propiciem a concepção e a prática cidadã. Para tanto, a escola precisa envolver um projeto de formação integral do ser humano, enquanto sujeitos reflexivos, produtores de conhecimento e aptos a compreender a realidade e seu papel na sociedade, inclusive, para fazer a crítica e a transformação do modelo vigente.

BNCC: proposta e atores

Em 2014 o governo brasileiro iniciou a discussão nacional em favor de instituir uma Base Nacional Comum Curricular, prevista pela LDB/1996 em seu art. 26, sendo que o currículo comum deve ser complementado por uma parte diversificada, “exigida pelas características re-

gionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Em 2016, foi apresentada uma versão preliminar, a qual foi seguida de outras duas versões, até ser homologada em 2017, em sua versão final para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, estando atualmente em processo de efetivação nas redes de ensino do país. No caso do Ensino Médio, a BNCC foi apresentada em articulação à proposta do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017.

Cabe assinalar o processo político que acompanhou as discussões em torno da construção da BNCC, permeadas pelo *impeachment* da Presidenta Dilma e a sua substituição na presidência por Michel Temer, o que refletiu no conjunto das políticas em geral, incidindo sobre a concepção da versão final da base curricular. Nesta perspectiva, Scherer, Nascimento e Cossio (2020, p. 12) assinalam que

A BNCC vai ao encontro à ideia de direitos de aprendizagem, minimizando a histórica defesa do direito à educação. Tal mudança de enfoque, protagonizada especialmente por instituições privadas, está em sintonia com a lógica dos OM de que alguns conhecimentos são indispensáveis para o preparo de pessoas aptas à inserção no mercado de trabalho atual, o que exige a inclusão do desenvolvimento de capacidades socioemocionais que subsidiem esse processo formativo, como: autonomia, resiliência, autorresponsabilização, proatividade, iniciativa, entre outras competências requeridas pelo processo produtivo. Trata-se, em resumo, de uma perspectiva de educação e de formação escolar em que se assume o conhecimento mais como commodity do que como direito subjetivo e bem público.

Segundo a página oficial da BNCC (BRASIL, 2019), seu propósito visa, sinteticamente, incidir em três eixos: subsidiar as políticas de avaliação da educação básica; revisar os materiais didáticos; reformular a formação inicial e continuada de docentes. Essa ideia de instituir padrões de avaliação e definições curriculares parte da compreensão de que não é de mais investimentos públicos, de melhores salários ou condições trabalhistas, mais profissionais, mais recursos físicos ou ainda salas de aula com menos alunos que professores e escolas precisam, e sim de padrões curriculares claros que permitam melhorar os resultados como sinal de qualidade educacional.

A proposta de instituir a BNCC partiu do Movimento pela Base (MPB), grupo plural e suprapartidário formado em 2013 pela comunidade de mais de 60 atores, dos quais muitos também participam do movimento TPE. O TPE foi criado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, importante representante do mundo empresarial no cenário político e governamental.

O MPB possui relações diretas com o centro de estudos internacional, situado na Universidade de Stanford, no Estado da Califórnia, nos Estados Unidos, atuante desde 2012 na realização de estudos e pesquisas para desenvolver tecnologias educacionais com foco na efetivação do *Common Core State Standards* (CCSS), o modelo de currículo adotado no sistema escolar dos EUA. Trata-se de uma perspectiva educacional que se baseia na promoção de padrões curriculares a serem balizados em avaliações externas e em larga escala, orientando-se no cumprimento de metas, em ranqueamentos e competições como meios de responsabilização dos sujeitos escolares pela qualidade educativa.

Para Maroy e Voisin (2013, p. 882), esses modelos são estratégias promovidas como novas formas de atuação do Estado, nas quais se

[...] implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem “dirigir” o sistema, “controlar” melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário. Além disso, os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores são elaborados acompanhados de mecanismos mais ou menos instantâneo de prestação de contas. Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade. [...] A meta declarada é a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência. A escola fica, dessa forma, cada vez mais sujeita a obrigação de resultados e de desempenho.

Assim, há uma relação estreita entre um currículo comum e a avaliação em larga escala, uma vez que para produzir processos avaliativos eficazes, que permitam medir a qualidade dos sistemas educacio-

nais, na perspectiva da aquisição de certos conhecimentos selecionados previamente como necessários para a formação de pessoas que atendam a um dado projeto educacional, em consonância com um determinado projeto de nação, no atual cenário de globalização neoliberal, há necessidade de garantir currículos padronizados.

Em nível nacional, o sistema de educação brasileiro conta, desde o fim dos anos 1990, com o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As duas propostas emergiram no contexto dos pressupostos assumidos pelo governo da época. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), produziram-se reformas para sintonizar a educação ao mercado, na linha do que aconteceu com o ensino médio que foi retirado de seu sentido básico e geral, a partir de financiamento do Banco Mundial, via Decreto nº 2.208/97 e Portaria nº 646/97, no sentido de orientá-lo às demandas produtivas em voga e à revelia de resistências de escolas e sociedade.

O ENEM foi instituído em 1998, em consonância com a lógica do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido e aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desde sua criação, é desenvolvido em um sistema próprio e gratuito para avaliar o aluno no terceiro ano do ensino médio, na forma de uma prova. Até 2009 organizou-se na forma de 60 questões interdisciplinares e uma prova de redação. Em 2009 a prova foi alargada e reformulada em suas funções e estrutura, tornando-se o grande mecanismo e eixo de orientação do ensino médio. A partir de então, o ENEM passou a servir tanto como instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior público, na maioria dos casos como único meio de seleção ou combinado a processos institucionais próprios. O ENEM é utilizado, ainda, para o pleito de vaga no Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal em 2004 para conceder bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior. Funcionou, também, entre 2009 e 2016, como certificação do ensino médio. No tocante a sua reestruturação, a prova constituída por 60 questões interdisciplinares foi reformulada, mantendo a proposta de redação, mas sendo ampliada para um teste de 180 assertivas divididas em quatro áreas do saber, cada qual com 45 questões. Tornam-se destacados os conhecimentos matemáticos e lin-

guísticos (divididos na área de Linguagens nos conteúdos de Literatura, português e na prova da Redação), compreendidos como essenciais. Na compreensão de Lopes e López (2010), a concepção presente no ENEM condensa o paradigma de reforma do mercado, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, segundo uma perspectiva instrumental que limita o conhecimento ao saber-fazer e se vincula a dimensões pragmáticas que reduzem à formação humana à preparação para o trabalho, numa lógica alienante e redutora dos direitos humanos e do acesso à cidadania.

O SAEB se refere a uma metodologia de avaliação na forma em larga escala, por envolver grande número de alunos, e externa, por ser concebida, planejada, corrigida e ter resultados analisados fora da escola, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no qual a função das administrações locais, professores e pesquisadores é a de apoiar a aplicação das provas (WERLE, 2014). Ao longo do tempo, o SAEB foi sendo aprimorado, expandindo seu campo de ação e cobertura à toda a educação básica.

No caso do SAEB, pode-se considerar que um ponto nodal para o seu fortalecimento decorreu da inserção de seus resultados para aferir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, com a intenção de apresentar, por meio de indicadores visíveis, o desempenho do sistema educacional, com vistas a induzir a sua melhoria.

O IDEB se articulou às estratégias adotadas pelo Compromisso Todos pela Educação, criado para orientar o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007). O PDE articulou uma série de propostas e ações para apoiar financeiramente as redes de ensino, em favor da melhoria da educação, tendo como critério o IDEB. Cabe problematizar a responsabilização dos sujeitos educacionais com os resultados, visto que vários aspectos (sociais, econômicas, culturais, condições das escolas, do trabalho docente), que também envolvem o processo educativo, são desconsiderados. Se pode dizer que passa a ser fomentada uma obsessão avaliativa que transforma o ato educativo em algo pragmático, orientado a partir de metas, planos estratégicos, sistemas de auditoria e garantia da qualidade aos moldes de uma empresa (CÓSSIO, 2015).

Para Evangelista e Leher (2012), o TPE é um movimento primordial na composição do bloco de poder capitalista no Brasil. Cha-

ma atenção a capacidade da entidade em conjugar vários atores e funções, estruturando uma ampla e forte rede de influência na política de educação do país.

Em 2014, o TPE atinge a configuração de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), passando a formalizar termos de parcerias com os setores públicos de educação. Desde 2013 se dedica a realizar diagnósticos e monitorar os indicadores oficiais na plataforma online Observatório da Educação. Percebe-se a participação regular de vários de seus integrantes na mídia, em eventos e espaços importantes de discussão e decisão política.

As análises das conexões entre o sistema nacional de avaliação em larga escala e o currículo padronizado, traduzido pela BNCC, revelam influências, intencionalidades, projetos em disputa e o papel exercido pelo empresariado brasileiro na formulação e execução de políticas educacionais, haja vista o papel do TPE e o Movimento pela Base.

Assim, são muitos os desafios para o ensino médio brasileiro, no sentido de reconhecê-lo como uma etapa importante na formação dos jovens e não somente como um período necessário a ser cumprido antes de alcançar o nível universitário, ou, como forma de preparar mão de obra para o trabalho.

Trata-se de uma das etapas da educação básica em que as políticas de Estado têm sido flagrantemente insipientes e tardias, tanto do ponto de vista do reconhecimento como direito, quanto do ponto de vista do financiamento, considerando que a LDB/96 foi alterada, em seu artigo 4º, somente em 2013, por meio da Lei 12.796, quando insere o ensino médio como etapa obrigatória. Em relação ao financiamento do ensino médio ainda persistem vários questionamentos, que se abordará na próxima seção, sem pretender esgotá-los.

Financiamento da educação e o novo FUNDEB

Segundo Pinto (2018), o financiamento da educação no Brasil pode ser dividido em três períodos: o primeiro sendo o monopólio dos jesuítas, entre 1549 e 1759; o segundo sendo um Subsídio Literário ou de dotações orçamentárias (até 1934) e o terceiro (a partir de 1934), que nasce com o estabelecimento de uma vinculação constitucional de

recursos para a educação e que, salvo períodos ditatoriais, segue em vigência até a contemporaneidade.

Neste último período surgiram diversos ginásios estaduais, muito bem estruturados e equipados, mas de caráter extremamente elitista: só poderiam estudar nesses estabelecimentos as pessoas que fossem de famílias abastadas e pouquíssimos bolsistas. Até 1971, o esquema de ensino era composto por primário, que correspondia aos primeiros quatro anos do ensino fundamental; o ginásio, que correspondia aos anos finais do ensino fundamental e, por fim, o secundário, composto por três anos que, atualmente, formam o ensino médio.

Com a Lei nº 5.692 de 1971, o primário e o ginásio acabariam fundindo-se em apenas uma escola de primeiro grau, de caráter obrigatório e composta por oito anos de ensino, e o secundário daria vida para a escola de segundo grau, com três anos.

Com a CF/1988, o financiamento da educação seria dividido entre a União e os Estados e Municípios, sendo os primeiros anos do ensino básico para o Município (educação infantil e ensino fundamental), os três últimos anos do ensino básico para o Estado (ensino médio) e o ensino superior para a União (Universidades Federais e Institutos Federais, com ensino médio técnico incluso). Nessa organização, seriam feitos repasses mínimos de 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios, a fim de diminuir o impacto da diferença de arrecadação de impostos, taxas e contribuições de cada esfera.

Criado a partir da Emenda Constitucional nº 14/96 e implementado em todo o território nacional em janeiro de 1998, o ensino fundamental começou a ser financiado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Semenghini (2011), o fundo foi concebido da seguinte maneira:

- Pelo prazo de 10 anos, os Estados e municípios devem aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental;
- No âmbito de cada estado, cria-se um fundo contábil (FUNDEF), através da vinculação direta de 15% dos quatro principais impostos estaduais e municipais. Como referido

acima, na data em que se efetua um crédito de qualquer desses impostos, o montante constituído com esses 15% é imediatamente redistribuído para contas específicas do Estado e de cada município, de acordo com o respectivo número de matrículas registrado pelo Censo Escolar do ano anterior.

- No mínimo 60% desses recursos devem ser utilizados exclusivamente no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício;
- Deve ser fixado, a cada ano, um valor mínimo nacional por aluno. O governo federal complementa esses recursos sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor anual por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.
- A partir do final de 1996, ficou claramente estabelecido o que se pode e não se pode fazer com os recursos vinculados ao Ensino Fundamental (Lei 9.394/96).

Considerando as fragilidades do FUNDEF, em 2006 foi proposto um novo fundo, o FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 com uma duração pré-estabelecida de 14 anos (até 2020). O FUNDEB é um conjunto de 27 fundos que servem para redistribuição de recursos com caráter único e exclusivo de manter a educação básica, incluindo inclui a valorização dos profissionais da educação – como o pagamento de salário dos professores e demais profissionais de suporte pedagógico em efetivo exercício -, e às demais ações de manutenção e desenvolvimento do ensino da educação básica pública.

A implementação do FUNDEB representou uma mudança importante na forma de financiamento da educação básica, com significativos avanços nos investimentos para o ensino médio, tanto na valorização docente quanto na melhoria da infraestrutura escolar.

Em 07 de abril de 2015 foi apresentada pela deputada federal Raquel Muniz (PSC/MG) a PEC 15/2015, que procurava estabelecer o FUNDEB como instrumento permanente de financiamento da educação básica. Após cinco anos de tramitação, a PEC (que viria a se tornar PEC 26/2020) foi aprovada em 26 de agosto de 2020, tornando-se a Emenda Constitucional número 108 de 26 de agosto de 2020.

Com a alteração do FUNDEB para permanente, o Fundo prevê alterações nos pontos percentuais gradativamente: a União, em 2020, passará dos 10% de contribuição para 12% em 2021, 15% em 2022, 17% em 2023, 19% em 2024, 21% em 2025 e, por fim, 23% em 2026.

Jacomini e Pinto (2020, p. 1-2), destacam como avanços do novo FUNDEB os seguintes aspectos:

- garantia do caráter permanente do Fundeb, propiciando a possibilidade de um planejamento efetivo dos gastos educacionais por parte dos secretários de educação, além de retirar o argumento utilizado para a inexistência de planos de carreira atrativos para os profissionais da educação sob a alegação da transitoriedade do fundo;
- incorporação do conceito de Custo Aluno-Qualidade que vincula o financiamento à presença de insumos nas escolas, assegurando condições adequadas de oferta a todas as escolas;
- ampliação da complementação da União ao Fundeb, que hoje é de 10%, para 23% até 2026;
- proibição de que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios contabilizem os gastos com profissionais da educação aposentados sob a rubrica de manutenção e desenvolvimento do ensino;
- modelo de distribuição de recursos da complementação da União em formato híbrido, que garante os recursos distribuídos pela regra atual para os estados e municípios que já o recebem, mas, em relação aos recursos adicionais, adota o critério de disponibilidade total de recursos educacionais de cada ente (estados, Distrito Federal, ou municípios) de tal forma que municípios pobres em estados considerados mais ricos passarão a receber recursos da complementação, enquanto os municípios com mais recursos educacionais por aluno, pertencentes a estados considerados mais pobres, não receberão essa complementação adicional;
- vedação do uso, como fonte da complementação da União, de receitas do Salário-Educação, contribuição social que destina recursos para os programas complementares de alimentação escolar, livro didático, dinheiro direto na escola, entre outros.

Não há dúvida que o novo FUNDEB é um grande avanço para a educação, e deve-se ressaltar que foi resultante dos movimentos de educadores, de estudantes, de sindicatos, entidades científicas e acadêmicas, diferentes grupos sociais, que mobilizaram esforços na apresentação de proposições ao texto e na sua aprovação. No entanto, sabe-se que para a implementação da reforma do ensino médio os recursos do fundo serão insuficientes, considerando a proposta de ampliação da jornada (tempo integral), o que implicará o aumento de número de servidores docentes e para as demais áreas de atuação na escola, além da merenda escolar que incluirá, necessariamente mais refeições. É preciso considerar a necessidade de melhoria e, em muitos casos, a reforma de espaços físicos, aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos, laboratórios, bibliotecas para atender aos diferentes percursos formativos.

Assim, acredita-se que seria necessário um financiamento específico, com aporte de recursos do governo federal, para dar conta de uma reforma desta envergadura. Como parece não haver movimento neste sentido, e considerando que a PEC 95, como já referido, definiu um teto para os gastos públicos, implicando em redução progressiva dos recursos de que poderão dispor setores como a saúde e a educação, é possível que esta reforma do ensino médio ocorra por meio de parcerias dos setores públicos com a iniciativa privada (FERRETTI, 2018).

Considerações finais

A análise histórica das políticas educacionais brasileiras voltadas aos jovens na faixa etária do ensino médio revela que a discussão se altera conforme o momento político e o contexto mais amplo, mas, de forma recorrente, gira em torno do que é considerado importante, pelos formuladores da política, para a formação de pessoas e, não raro se observa a polaridade entre a abordagem propedêutica, que parece ser destinada àqueles que irão ingressar na educação superior, e a abordagem técnico-profissional, destinada ao preparo de mão de obra, notadamente para o exercício do trabalho simples.

Em alguns períodos se teve a combinação dessas duas abordagens no mesmo processo formativo, em outros, e por força da pressão das camadas mais abastadas da sociedade, que viam neste tipo de formação

a redução do tempo de estudos de disciplinas indispensáveis para os processos seletivos ao ingresso na universidade, passaram a ser separadas, mas, esta discussão sempre retorna.

A análise da reforma do ensino médio, aliada à BNCC e aos processos de avaliação em larga escala, indicam que há em curso um projeto de educação alinhado aos princípios e propostas hegemônicas orientadas pelo modelo capitalista neoliberal global que, entre outras premissas, tem como base as mudanças no papel do Estado, implicando não só nas transformações internas da máquina pública (Gerencialismo), mas nas relações do Estado com a sociedade civil, aonde se inclui o mercado (Governança), em que se podem destacar as parcerias público-privadas (PPP) como novas formas de privatização.

Nesse sentido, a orientação curricular se expressa em competências e habilidades necessárias ao processo produtivo, constituindo um tipo de sujeito apto e adequado para atuar no mercado, de acordo com as diretrizes e metas desde esses espaços.

Entende-se que o trabalho é parte importante da vida e da dignidade humana, e que tornar-se apto ao trabalho não só é desejável como é uma importante atribuição da educação escolarizada. Entretanto, preparar para o mercado de trabalho é diferente de preparar para o mundo do trabalho. O primeiro requer habilidades e aptidões práticas específicas e, talvez temporárias, graças a fluidez do processo de produção. O segundo, envolve a formação densa, crítica, ampla, contextualizada, que envolve os diferentes campos do conhecimento, relacionando a teoria e a prática do mundo real, indo além de algumas competências e habilidades.

Abordou-se, como última seção de discussão deste texto, a recente aprovação do FUNDEB permanente. O que, sem dúvida é uma grande conquista. No entanto, se sabe que não financiará as mudanças estruturais exigidas pelo novo ensino médio. Desta forma, considerando que não se vislumbram outras fontes de financiamento e, levando em conta os cortes de recursos públicos protagonizados pela EC do Teto de Gastos, é possível presumir que os Estados, visto que estes são os responsáveis pela oferta do ensino médio, poderão lançar mão de parcerias com a iniciativa privada para atender à reforma.

Sabe-se que várias instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, estão prontas e ávidas à celebração de parcerias, o que já vem ocor-

rendo em várias áreas da educação, e este é mais um nicho importante que se anuncia.

As implicações deste cenário para a educação pública são várias, mas, destaca-se a que se refere aos princípios democráticos de participação e decisão coletiva sobre os rumos da escola e do projeto pedagógico/curricular, que, em espaços públicos se referem à garantia de direitos, à justiça e a equidade, o que parecem estar fragilizados no contexto das atuais políticas educacionais.

Referências

AZEVEDO, J. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum - BNCC. **Site institucional**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. **Apresentação da Proposta de Emenda à Constituição n. 15/2015, pela Deputada Raquel Muniz (PSC-MG)**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2015.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição - PEC 26/2015**. Emenda à Constituição Federal para incluir titulares de órgãos e entidades da Administração Indireta dentre as autoridades que podem ser convocadas pela Câmara dos Deputados, Senado Federal ou qualquer de suas Comissões, sob pena de crime de responsabilidade. Brasília, 2015

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PDE. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Portaria MEC nº. 646/97**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

CASIMIRO, F. H. C. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, pp. 66-73, 2018.

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, pp. 616-640, 2015.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, pp. 1099-1120, 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, pp. 423-460, 2004.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Ano 10, n. 15, pp. 1-29, 2012.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, pp. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, pp. 93-130, 2003.

JACOMINI, M. A.; PINTO, J. M. R. Apresentação da Seção Temática: Balanço do Fundeb. **Revista Fineduca - Revista de Financiamento da Educação**, Seção Temática: Balanço do FUNDEB. v. 10, n. 20, pp. 1-8, 2020.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, pp. 89-110, 2010.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, pp. 881-901, 2013.

PINTO, J. M. R. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 148, pp. 846-869, 2018.

ROBERTSON, S. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 34, pp. 679-703, 2013.

SEMENGHINI, U. C. **FUNDEF - Uma revolução silenciosa**. Texto de avaliação do FUNDEF, elaborado para apresentação na Organização das Nações Unidas (ONU). 2011.

SCHERER, S. S.; NASCIMENTO, F. M.; CÓSSIO, M. F. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação e Sociedade**. Sessão especial, v. 41, pp. 1-18, 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, pp. 521-534, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Ano 8, n. 16, pp. 20-45, 2006.

WERLE, F. O. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, pp. 159-179, 2014.

Ideologia, hegemonia e BNCC no contexto de reformulação do Ensino Médio

IDEOLOGIA, HEGEMONIA E BNCC NO CONTEXTO DE RE-FORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Vinicius Luiz Correa

Licenciando em Ciências Sociais. PIBIC/UFPR

Monica Ribeiro da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR

Introdução

Analisamos no presente trabalho¹ o processo de formulação e o documento introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzida como parte da reforma do ensino médio que teve início com a Medida Provisória 746/16 exarada pelo governo de Michel Temer e convertida na Lei 13.415/17.

Partimos do pressuposto de que o currículo escolar expresso nos documentos oficiais é composto por uma seleção marcada por finalidades políticas e pedagógicas nas quais se evidenciam ideologias condizentes com o projeto político dos formuladores das políticas curriculares, bem como de grupos e classes representadas por esses sujeitos. Esse pressuposto está ancorado na teoria crítica do currículo com base em Michael Apple, assim como em teóricos críticos do campo marxista como Louis Althusser e Antonio Gramsci. O conceito de hegemonia de Gramsci mostrou-se central para a pesquisa, uma vez que, para Gramsci, a hegemonia é alcançada por um processo de saturação da consciência, saturação essa que é ancorada por um viés ideológico e cultural específico advindo das classes dominantes na busca por tornarem hegemônicos seus interesses.

As fontes documentais pesquisadas foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 e 2012 e o documento de BNCC para o Ensino

1 Artigo produzido no âmbito da pesquisa 'A reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e na rede federal de ensino médio' que integra a rede nacional EMPesquisa. Financiamento: CNPq.

Médio aprovado em 2018. Apóia-se, metodologicamente, no roteiro de análise de propostas curriculares conforme sugerido por Sonia Kramer (1997), de forma que o presente trabalho busca verificar e comparar quais projetos de construção de consenso a cada uma das propostas curriculares do ensino médio serviu e serve. A metodologia constou de análise de conteúdo de fontes documentais.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) determinou que o governo federal elaborasse, em colaboração com as redes estaduais e municipais de ensino, o documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A bibliografia que analisa o tema (AGUIAR e DOURADO, 2018; MACEDO, 2014) tem apontado que a BNCC é emblemática de um currículo violento quando seu processo de construção ocorre forma antidemocrática, marcado por audiências públicas interdidas e consultas públicas virtuais e com validade duvidosa. Adicione-se a esta constituição a perspectiva pedagógica baseada na chamada pedagogia das competências, que se configura como um resgate do modelo proposto à época dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do governo de Fernando Henrique Cardoso (SILVA, 2018).

A reação da sociedade civil perante o processo produção da BNCC no contexto da reforma do Ensino Médio é evidência de um contexto entremeadado por disputas. Analisamos neste texto aspectos deste cenário considerando as categorias ideologia e hegemonia e os embates em torno das formulações sobre currículo e produção de políticas curriculares.

Ideologia, hegemonia e currículo: questões conceituais

Os pressupostos deste trabalho se apoiam na teoria crítica do currículo, com enfoque na abordagem de teóricos neomarxistas. Para Michael Apple, as escolas e os currículos são mais do que instituições educacionais, porque possuem uma dimensão política fundamental na sociedade: “as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (APPLE, 1982). Dessa citação de Apple, pode-se começar a pensar na escola e no currículo como um instrumento ideológico de controle social,

em contrapartida aos “mecanismos declarados de dominação”. Louis Althusser (1970) nos auxilia a separar conceitualmente o controle social ideológico do aparato de repressão violenta do Estado. Para esse autor, as forças produtivas e o sistema de produção só podem se manter caso a força de trabalho possa se reproduzir, seguindo a máxima marxiana clássica, porém ele acrescenta um elemento na análise da reprodução das forças produtivas que é a necessidade de a ideologia dominante reproduzir-se:

Diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 20-21).

O autor continua sua elaboração afirmando que existem diversos Aparelhos Ideológicos do Estado (doravante AIE) que atuam para reproduzir a ordem e as forças produtivas de acordo com os interesses da classe dominante. A escola, para Althusser, é o AIE privilegiado na sociedade capitalista moderna, por agir diretamente e por um período significativo de tempo em grande parte da juventude de uma nação.

Para que a reprodução ideológica do capital seja possível, se torna relevante pensar em dois conceitos chave: hegemonia e ideologia. A hegemonia pode ser conceituada como “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos. [A hegemonia] precisa ser compreendida a um nível diferente da ‘mera opinião’ ou ‘manipulação’” (APPLE, 1982, p. 14-15). Raymond Williams (1980) elabora essa afirmação reiterando a atuação da hegemonia nas práticas e expectativas, constituindo um senso de realidade para a maioria das pessoas na sociedade. Hegemonia, portanto, pode ser pensada como uma saturação da consciência de grande parte, senão de toda a sociedade, ancorada na estrutura econômica e social.

Antonio Gramsci e sua noção de Estado ampliado evidenciam a atuação de Intelectuais no processo de construção de hegemonia, que, aliados à sociedade civil, atuam como líderes ligados a um grupo social

específico na disputa por hegemonia. Sobre o Estado ampliado e a função dos intelectuais, Gramsci (2001, p. 21) postula:

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 grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção.

Por isso, para Gramsci, o *modus operandi* do Estado moderno opera similarmente à guerra de posição, onde a batalha é travada preferencialmente pela preparação prévia, ou seja, pela produção do consenso ideológico para que não haja a necessidade de se exercer a força sobre as classes dominadas, afinal a dominação ideológica permite que a população assimile as ideias da classe dominante e oriente sua própria vida de acordo com os preceitos determinados pelos intelectuais de classe dominante.

Apple (1982) demonstra que o currículo se constrói enquanto seleção da cultura considerando o fato de que não se pode abarcar todo o conhecimento produzido na história da humanidade no conhecimento escolar. Além de salientar a impossibilidade de o currículo não passar por uma seleção, o autor vai argumentar que essa seleção é interessada política e economicamente, privilegiando um tipo de ordem específico. Por essa seleção ser ideologicamente orientada, é necessário observar o currículo e conseqüentemente a escola não como uma instituição que transmite um conhecimento neutro, muito pelo contrário, que a educação é um campo de disputa por construção da hegemonia. Sobre isso a seleção curricular, Apple (1982, p. 19) discorre:

Essa reivindicação [de neutralidade] ignora o fato de que o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. [...] Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos.

O foco da análise realizada neste trabalho é a relação da educação como disputa por hegemonia dentro de um sistema econômico específico

co, o capitalismo. O capitalismo sendo uma construção social possui um desenvolvimento histórico dialeticamente orientado, em outras palavras, fases históricas que se sucedem em respostas às diferentes crises pelas quais o capitalismo passa. Harvey (2008) formula o conceito de regime de acumulação flexível após o contexto de crise do fordismo. Em meados da década de 1960 houve um aumento na concorrência que diminuiu a demanda da indústria norte-americana. Como resposta à queda da demanda, o dólar diminuiu e ocorre a quebra da economia capitalista no início da década de 1970. O regime de acumulação flexível surge em resposta a essa crise do capital, com a necessidade de flexibilizar a demanda e a produção para que não recorresse em crises de superprodução, por isso se caracteriza por: flexibilização da produção, o aumento do setor de serviços com relação ao setor industrial, o enfraquecimento da organização sindical e dos regimes de trabalho fixo, alto nível de desemprego estrutural, aumento da produção paternalista e patriarcal e um movimento de industrialização fordista nos países em desenvolvimento.

Antunes (1999) parte do conceito de Harvey para analisar as condições de trabalho especificamente pós-fordistas. O autor afirma que essa reorganização produtiva se baseia no aumento produtivo sem aumento consequente de trabalhadores, portanto, devem-se criar métodos que permitam aos trabalhadores produzir cada vez mais e de forma mais eficiente. A história de sucesso toyotista é a empresa enxuta com alta produtividade. Este ideal toyotista, segundo o autor, gera uma maior exploração do trabalhador que deve realizar mais tarefas e de forma mais intensa. Para os trabalhadores, o efeito concreto das reformas produtivas é a diminuição das ofertas de trabalho assegurado por direitos trabalhistas, estáveis e o aumento do trabalho precarizado, instável, terceirizado, subcontratado, *part time*, formas de trabalhos anteriormente reservadas às condições mais marginalizadas da sociedade se generalizam.

Tratando-se de política curricular sob o viés da análise proposta no arcabouço gramsciano, se torna, face ao contexto atual, relevante pensar a atuação de atores coletivos, públicos e privados, na disputa pela formulação da política curricular, ou seja, de que forma ele é escrito e que interesses representa. Cabe particularmente, analisar qual o grau de influência que o setor privado possui sobre a formulação da BNCC e de que maneira essa influência se dá.

Na última década um novo modelo de formulação de políticas públicas surgiu, que pode ser chamado de modelo de governança, como descrito por Ball (2018) que aborda a mudança do modelo de governo para o de governança. Segundo o autor, esse novo tipo de mecanismo de gestão cria novos tipos de legitimação, conhecimento e reputação, de forma que os agentes privados se tornam os agentes formuladores da política. Essa nova organização do Estado, não é inteiramente nova, mas se baseia no deslocamento do equilíbrio de forças entre agentes privados e públicos, em favor do mercado.

Nesse tipo de organização, o governo é concebido como um espaço para solucionar problemas com o Estado tendendo a terceirizar suas ações, fazendo com que agentes privados possam fornecer soluções técnicas à problemas em busca de lucro: “O Estado trabalha com outros, ou ‘terceiriza’ suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro” (BALL, 2018, p. 3). Em face da notória presença de grupos empresariais na formulação das políticas curriculares no Brasil (PERONI e CAETANO, 2015; MARTINS e KRAWCZYK, 2018), sobretudo a partir da década de 90, a perspectiva conceitual posta por Ball foi tomada como referência no estudo realizado.

Políticas curriculares para o Ensino Médio: As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e 2012 e a BNCC

Analizamos, para fins de contextualização, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e 2012 e o texto da BNCC de 2018 utilizando uma perspectiva comparada em que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é analisada em relação às políticas curriculares oficiais que lhe precederam. A escolha desses documentos se deu por se considerá-los representativos dos discursos e proposições das políticas curriculares no período pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, e, também, por ter se verificado, no mesmo período (pouco mais de 20 anos) uma intensa produção de documentos oficiais que, em seu conteúdo, possuem distinções conceituais e propositivas relevantes.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram baseados na Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977) e agregou o roteiro pro-

posto por Kramer (1997) que indica que, para a análise de propostas curriculares, se tome por referência os autores, o texto propriamente dito e os prováveis leitores. A perspectiva analítica decorreu da teoria crítica do currículo representada por Antonio Gramsci, Michael Apple, e Louis Althusser.

As perguntas foram dirigidas aos enunciados dos objetivos das propostas oficiais, pensando objetivos como um caminho educacional e político a ser percorrido. Além disso, indagamos se o texto do currículo reconhece as desigualdades sociais estruturantes do país, qual o tipo de conhecimento reivindicado, assim como o tipo de avaliação, qual a relação - em termos de autonomia - que esses currículos procuram estabelecer com professores, alunos e sistemas educacionais, e por fim, qual o papel do setor privado na produção de uma determinada política curricular. No eixo dirigido aos autores investigamos o grupo social representado pelos formuladores dos textos oficiais - são intelectuais ligados a qual(is) grupo(s)? -, e conseqüentemente, quais os setores da sociedade que representam?

O texto: formação por competências e a construção do sujeito flexível

O texto da BNCC para o ensino médio² aprovado em 2018 expressa logo no começo o tipo de sujeito que busca construir, um sujeito adaptável, flexível, pronto para se adaptar às condições precárias de trabalho do regime de acumulação flexível e encará-las de prontidão. A visão da BNCC acerca das necessidades do mundo contemporâneo é explicitada na passagem abaixo:

2 No estudo realizado tomou-se como fontes documentais apenas os relativos à última etapa da educação básica, o Ensino Médio, por considerá-los expressão das políticas curriculares do período em análise, ainda que haja nos documentos das demais etapas sensíveis diferenças conceituais e propositivas. No que diz respeito à BNCC, verifica-se grande semelhança entre os documentos do ensino fundamental e médio, sobretudo no que diz respeito às finalidades educacionais e concepções gerais de currículo. No ano de 2018 o Conselho Nacional de Educação exarou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com vistas a adequar a etapa à Lei 13.415/17. Para a pesquisa realizada, consideramos mais adequado tomar como objeto de análise o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC Ensino Médio) por oferecer elementos mais completos para os propósitos enunciados nos objetivos da investigação.

No novo cenário mundial, [o sujeito deve] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender (BRASIL, 2018, p. 14).

O sujeito citado acima deve estar pronto para se adaptar às novas condições de trabalho apresentadas pelo capitalismo pós-industrial. O trabalhador do regime de acumulação flexível é capaz de exercer diversas funções, de realizar a sua própria tarefa, mas também de “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativos para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BRASIL, 2018, p. 14).

O sujeito que está no horizonte da BNCC é um trabalhador capaz de constantemente aprender novas técnicas de trabalho, novas competências e adaptar-se a novos contextos, até mesmo novos postos de trabalho por conta da instabilidade e o desemprego estrutural da sociedade flexível. Ricardo Antunes (1999) demonstrar como o trabalhador flexível realiza uma multitude de tarefas cumulativas. A capacidade de realizar múltiplas tarefas do trabalhador flexível permite ao empregador contratar menos trabalhadores, atendendo ao modelo de produção enxuta do toyotismo.

Essa tendência é demonstrada no texto da BNCC quando se menciona o tipo de jovem que se pretende formar com a introdução do novo currículo:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (BRASIL, 2018, p. 473).

O desenvolvimento de uma cultura do trabalho flexível está presente em todo o texto da BNCC, de forma que passa a ser tratado como uma necessidade formar um trabalhador preparado para adaptar-se, em oposição a posicionar-se criticamente. A cidadania e o desenvolvimento pessoal passam a se tornar efeitos ligados à cultura empreendedora e o desenvolvimento de competências comportamentais, a capacidade de

operar satisfatoriamente enquanto trabalhador, independente das condições desse trabalho disponíveis, sob essa orientação a escola que acolhe as juventudes na BNCC, é uma escola que deve:

Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

A omissão da necessidade de se realizar a crítica do mundo do trabalho é notável na BNCC, o pensamento crítico não aparece atrelado ao exercício da prática produtiva, o pensamento crítico em si aparece como um atributo abstrato do processo de aprendizagem no currículo da BNCC, não como uma atribuição necessária ao desenvolvimento do sujeito atrelado ao trabalho, o que constituiria uma concepção pedagógica do trabalho.

O discurso predominante na BNCC se assemelha ao enunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas em 1998 pelo Conselho Nacional de educação (doravante, DCNEM/1998). A ênfase na capacidade de aprender a aprender é destacada, tal capacidade está ligada ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e uma ideologia neoliberal (DUARTE, 2001). Sobre a reestruturação produtiva, as DCNEM/1998 trazem:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL, 1998, p. 18).

130 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio exaradas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 (doravante DC-

NEM/2012) também demonstram preocupação com a formação de um trabalhador preparado para atender às demandas do mercado de trabalho pós-industrial. As DCNEM/2012, neste aspecto, mostram concordância com o que está afirmado na BNCC de 2018 e nas DCNEM/1998 que as transformações das relações de produção requerem uma formação educacional nova:

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas. O uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. [...]. Convivemos, também, com a valorização de profissões que não geram produtos industriais, tais como artes, saúde, comunicação, educação e lazer (BRASIL, 2013, p. 208).

Não obstante, o documento de 2012 se diferencia da BNCC e das DCNEM/1998 por realizar uma crítica à formação profissional descolada da proteção dos direitos trabalhistas, elencando importância similar a busca por relações trabalhistas mais justas e a formação de trabalhadores capacitados. A visão das DCNEM/2012 pode ser verificada abaixo:

É sabido que, nas sociedades pós-industriais, na era da informação e da revolução da alta tecnologia, o deslocamento tecnológico impacta pesadamente em todas as áreas da produção. Resulta daí um significativo declínio da oferta de empregos, que acaba acarretando mudanças relevantes no mundo do trabalho, tais como contínuo deslocamento dos trabalhadores e precarização das relações de trabalho (BRASIL, 2013, p. 210).

O texto da BNCC, relaciona-se com as desigualdades sociais e educacionais brasileiras se pautando por um discurso crítico, que, todavia, não é respaldado por uma ação afirmativa que lhe acompanhe. As profundas desigualdades sociais presentes no Brasil são mencionadas como problemas graves, contudo, é posto em segundo plano quando se pensa o contexto das escolas e da população escolar brasileira. O currículo não traz um projeto comprometido com a superação das de-

sigualdades sociais. A título de ilustração, na Introdução da BNCC encontramos a seguinte passagem:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2018, p. 15).

Menciona-se as diversas desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira, mas a preocupação expressada pela BNCC não está na superação dessa condição, o que pode ser evidenciado pela maneira com que o conceito de desigualdade social é utilizado dentro desse currículo, como uma competência específica da área de Ciências Humanas. As desigualdades sociais e educacionais existem e são estruturantes, mas são para a BNCC conteúdos. Chama a atenção o fato de que após a introdução da BNCC as desigualdades que dificultam o acesso à escola, à permanência dos estudantes e o aprendizado não são abordados profundamente.

Contradizendo-se em suas afirmações, a BNCC não é um currículo que prioriza as desigualdades educacionais na formulação daquilo que propõe como modelo da educação nacional. Isso fica claro quando as desigualdades sociais desaparecem do texto, sendo frequentemente substituídas por uma preocupação com a adequação do currículo a um ideal “contemporâneo” de educação que acaba por omitir as desigualdades sociais em favor de uma suposta flexibilização, que garantiria maior protagonismo para os estudantes. Quando a BNCC trata das juventudes, da multiplicidade das juventudes, o discurso toma a forma da aceitação e reconhecimento da diversidade de condições sociais nas quais os estudantes brasileiros vivem:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promo-

vendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos (BRASIL, 2018, p. 465).

Entretanto, a BNCC muda a abordagem com relação às juventudes e a formação escolar desses mesmos jovens poucas páginas depois, quando afirma que:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social. [...] Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018, p. 472).

A omissão do contexto da educação brasileira em um currículo que se pretende contemporâneo e procura construir uma “escola que acolhe as juventudes” demonstra a incapacidade de avaliar a realidade material dos sistemas escolares que compõem a educação brasileira, extremamente precarizada e habitada por professores, diretores e pedagogos desvalorizados e sobrecarregados, como evidenciado pelo PNE (2014-2024).

As DCNEM/1998, por sua vez, reconhecem a desigualdade educacional como um problema a ser resolvido, e apresenta alternativas próprias para combatê-la. Essas diretrizes focam especificamente na incongruência entre a qualidade da educação privada e pública, assim como dos turnos diurno e noturno:

Cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade.

Em virtude dessa situação as escolas públicas que conseguiram forjar identidades próprias de instituições dedicadas à formação do jovem ou do jovem adulto, e que por isso mesmo se tornaram alternativas de prestígio, atendem a um número muito pequeno de alunos. [...] como as particulares de excelência, reféns do exame vestibular, por causa do alunado selecionado que a elas têm acesso.

Aos demais restou a alternativa de estudar em classes esparsas de ensino médio, instaladas em períodos ociosos, em geral noturnos, de escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1998, p. 29).

Essa percepção do fenômeno das desigualdades educacionais que permeiam o Ensino Médio traz uma abordagem que está demonstrada no seguinte trecho:

É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 1998, p. 29).

No entanto, as DNCEM/1998 expressam uma direção similar à da BNCC de 2018 no tocante às desigualdades educacionais, vistas como problemas por diminuir a capacidade competitiva do país no mercado externo. Sobre desigualdade educacional e desenvolvimento econômico, as DNCEM/1998 afirmam:

Esse desequilíbrio [entre o sucesso econômico e fracasso educacional do Brasil] se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino [médio] cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 10).

A citação é duplamente problemática, primeiro por assumir que um currículo novo teria a função de garantir maior competitividade produtiva à longo prazo por si só, ignorando outros fatores da formação profissional e da própria estrutura que compõe o capitalismo. Segundo, o problema das desigualdades educacionais aparece submetida a uma demanda econômica, que nada tem a ver com a formação de maior qualidade ou a garantia de direitos para as gerações futuras. As desigualdades educacionais de acesso e qualidade do ensino médio são

empecilhos para a competitividade nacional no contexto do capitalismo globalizado. A proposta de universalização do ensino médio está ancorada na pretensão do país de capacitar trabalhadores capazes de competir com o mercado externo ao invés de objetivar uma formação educacional integral e a redução das desigualdades enquanto projetos auto interessados.

As DCNEM/2012 possuem uma abordagem diferente dos outros documentos em análise quando se trata do problema das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. As desigualdades estruturantes da sociedade brasileira são apontadas como problemas sérios que impedem o desenvolvimento de uma educação humanitária e emancipatória no país, tratadas como elementos centrais da formulação de políticas educacionais e curriculares no país. Essas diretrizes se separam das de 1998 e da BNCC de 2018 por trazer uma perspectiva que assume as dificuldades de se montar um plano educacional e curricular em um país que não têm condições niveladas de acesso à educação. Essa perspectiva pode ser verificada na seguinte citação:

As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo (BRASIL, 2013, p. 107).

É possível perceber que a educação não está separada de outros elementos constitutivos de uma sociedade, de outros direitos. Articula-se a política educacional com outras esferas da sociedade para que a educação se torne “mola propulsora das transformações do país”, ou seja, que o caráter transformador e emancipatório da educação só pode se efetivar dadas condições materiais apropriadas e dignas para a reprodução da vida.

A preocupação em adequar o projeto político-pedagógico à realidade local de forma mais contundente se destaca quando compara-

das às DCNEM/1998 e a BNCC, sobretudo quando considerados os esforços das DCNEM/2012 em estabelecer diretrizes específicas para populações historicamente oprimidas, consideradas mais fragilizadas pelas condições desiguais que permeiam a sociedade brasileira³.

É nítida a atenção mais detalhada ao problema das desigualdades sociais nas DCNEM/2012, onde há uma prioridade no combate às desigualdades não apenas como discurso oficial. As desigualdades sociais aparecem como um empecilho para o desenvolvimento dos alunos e dos sistemas escolares em si, não há a necessidade de se atrelar as desigualdades sociais e educacionais a um objetivo superior, como o abastecimento de mão-de-obra qualificada para ocupar postos de trabalho utilizado como justificativa pela DCNEM/1998 e pela BNCC 2018.

O setor privado e a autoria do currículo: parceria ou governança?

Os autores da BNCC do Ensino Médio se articulam de uma maneira peculiar quando comparado aos dois currículos anteriores. Instituições e agentes privados passam a atuar como formuladores de políticas públicas em educação sob o modelo de governança (BALL, 2018). Elizabeth Macedo (2014) e Peroni e Caetano (2015) demonstram como a BNCC foi construída a partir da articulação de instituições privadas, fora do âmbito tradicional do Ministério da Educação e dos órgãos de Estado competentes. Adrião (2017) demonstra como instituições privadas organizadas em rede se inserem na educação por meio da distribuição de “insumos curriculares”, como fundações filantrópicas de risco que operam com uma lógica mercadológica. Janelle Scott (2008); Ball (2018) abordam a filantropia de risco⁴ como fundações financiadas

3 Sendo estas: as populações quilombolas, dos moradores das áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças. Todas as quais recebem diretrizes *específicas*, atendendo aos cuidados necessários para que as desigualdades e injustiças que as afetam sejam atenuadas no ambiente educacional.

4 Filantropia de risco é uma tradução do termo “Venture Philanthropy” utilizado por Janelle Scott, Stephen Bell, Diane Ravitch e outros autores que trabalham com comunidades políticas de governança. O termo se refere a instituições filantrópicas

largamente por grandes corporações que atuam visando transformar a educação em um investimento com retorno em lucro.

Objetivando a transformação da educação, organizações de filantropia de risco e corporações de capital privado se aliam em redes para desenvolver projetos educacionais alinhados com os seus interesses, formando profissionais em seus próprios quadros, oferecendo cursos, materiais didáticos e formação de docentes, mas também para instituir sua própria agenda na formulação de políticas e administração de escolas (SCOTT, 2009). Aliado ao financiamento e ao investimento na educação, as redes atuam como uma maneira de deslegitimar o Estado como fornecedor de um “serviço de educação de qualidade”, Macedo (2014, p. 1549) demonstra como se constrói um discurso circular baseado em modelos de eficiência privados que indicam a fragilidade da capacidade do Estado de fornecer educação de qualidade ao mesmo tempo que o setor privado se oferece como solução.

D’Ávila (2018); Faria e Silva (2019); Peroni, Caetano e Arelaro (2019) apontam a ligação de órgãos de Estado, governo e associações de secretários ligados a redes de comunidades políticas de governança. A partir dessa ligação, institutos privados puderam construir a BNCC de acordo com seus interesses por meio de agentes internos e externos ao Estado, articulados por meio de redes de governança, com destaque para o Todos Pela Educação (doravante TPE) e o Movimento Pela Base Nacional Comum (doravante, MPBNC).

O MPBNC é composto por fundações de filantropia de risco – financiadas a partir de grandes conglomerados oligopolistas –, empresas privadas ligadas à serviços educacionais e associações sem fins lucrativos. O TPE possui uma composição bastante parecida, com fundações e institutos de filantropia de risco, assim como empresas educacionais privadas, entretanto, o TPE possui uma articulação com organizações internacionais que se destaca do MPBNC. Ambas as redes se constituem enquanto comunidades políticas de agentes coletivos que operam por um objetivo comum, objetivo este que está ligado ao aumento das possibilidades de lucro e de estabelecimento de hegemonia no campo

que atuam sob o modelo de empresas privadas, realizando projetos filantrópicos sob a lógica do investimento, buscando o retorno financeiro e social dos fundos destinados por tais organizações.

educacional. No caso aqui explorado, a formulação e implementação da BNCC operam como o horizonte que guia as redes em uma direção comum, entretanto, esse objetivo não é fixo e pode se alterar ao longo do tempo.

Faria e Silva (2019, p. 94) evidenciam como essas redes de empresas ligam atores individuais e coletivos, no setor privado e no público, ampliando parcerias público-privadas, mas sobretudo visando uma: “mudança na gestão das redes de ensino de modo a hibridizar as redes públicas e privadas ligadas à oferta da educação profissional. Esta é concebida como estratégia central de implementação da política”. Essa mudança na gestão caracteriza para Ball e Youdell (2008) um processo de privatização endógena, ou seja, quando se alteram o funcionamento do sistema escolar para que ele se adeque a uma lógica mercadológica advinda do setor privado. Para esses autores, a privatização endógena pode levar à privatização exógena, ou seja, quando não apenas o funcionamento do sistema escolar se altera, mas também a transformação da educação em uma mercadoria visando o lucro por meio da privatização do fornecimento daquilo que se torna um serviço, a educação.

Bill and Melinda Gates Foundation, Broad Foundation, Walton Family Foundation, citadas por Ravitch (2016) como atores coletivos centrais nas reformas estadunidenses atuam na educação de modo análogo a atores coletivos como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, entre outros que integram as redes do Movimento Pela Base Nacional Comum e o Todos Pela Educação, redes estas que foram centrais para a criação da BNCC.

Deve-se ressaltar que as redes de governança não limitam seu investimento ao campo educacional⁵, procuram produzir consenso utilizando a mídia de massa, como demonstrado por Ravitch: “Gates, Broad e Walton fizeram grandes investimentos na mídia de massa, o que inevitavelmente protege-os de todo escrutínio e crítica” (Tradu-

⁵ Comunidades políticas de governança não atuam apenas em educação, o processo de saturação da consciência e de legitimação ideológica da privatização continua simultaneamente à implementação das reformas, afinal o projeto de privatização sumária de direitos engloba todas as esferas da economia capitalista, não apenas a educação pública, por isso as comunidades políticas estendem sua atividade para outros campos, como a formação política e movimentos sociais representantes de uma nova direita, como demonstrado por AMARAL (2015).

ção livre, p. 211)⁶. O caso americano pode ser comparado ao brasileiro quando se considera a relação das grandes corporações nacionais à grande mídia⁷. Portanto, a grande mídia brasileira assim como a grande mídia estadunidense não terá e não teve até hoje um papel de crítica às iniciativas privatizantes, inclusive é mais provável que tenham uma atuação contrária, de produção de consenso na direção da privatização criando campanhas solidárias a ideias mercadológicas para a gestão da educação.

O processo de discussão sobre o conteúdo da BNCC se deu sob a preeminência de atores coletivos privados em relação aos órgãos públicos, movimentos sociais, professores da educação básica e especialistas. Silva e Ferreti (2017, p. 396-397) explicitam essa preeminência nas audiências públicas de debate sobre a MP nº 746 e a BNCC. Os autores afirmam:

A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais.

O movimento em favor da Base solapou interesses de atores divergentes, inclusive dentro de órgãos de Estado. Márcia Angela Aguiar⁸ demonstra isto em seu relato sobre a experiência vivida no processo de votação do parecer do CNE sobre a BNCC. Para a Conselheira, o CNE e sobretudo o presidente do conselho na época, Eduardo Deschamps, articularam-se para dificultar a discussão franca, acelerando o processo de votação do Parecer, consequentemente impedindo que críticas ao projeto curricular proposto fossem realizadas:

Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas [Aguiar, Santana e Tuttmann] pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para a elabo-

6 Tradução livre do original: “Gates, Broad, and Walton have given sizable grants to major media, which inevitably spares them critical scrutiny.” (p. 211)

7 O TPE é ligado à Rede Record, Revista Veja, Grupo Abril, RBS (comunicações), Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho. (D’AVILA, 2018; FARIA e SILVA, 2019).

8 Assim como os relatos das conselheiras Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttmann.

ração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo Parecer, como foi referido anteriormente, prejudicando a análise de toda a documentação. [...] Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo (AGUIAR, 2018, p. 20).

Esse processo de transição do CNE enquanto Órgão de Estado para Órgão de Governo surge ligado ao movimento das comunidades políticas organizadas em rede. Membros do CNE passaram a atuar enquanto representantes dos entes coletivos aos quais são ligados, sobretudo quando se considera a ligação de Eduardo Deschamps ao MPBNC⁹.

Arelaro (2007) aborda as Emendas Constitucionais n. 14/1996 e n. 19/1998. Tais emendas constitucionais, segundo a autora, abrem possibilidades de atuação do setor privado na educação de forma mais incisiva, o FUNDEF por transferir grandes quantidades das matrículas do ensino fundamental para os municípios, sem estrutura prévia para acomodar esse aumento súbito de estudantes, por isso o FUNDEF acaba por: “induzir os municípios, frente às dificuldades de atendimento da demanda e da oferta de um padrão de qualidade mínimo, a buscar alternativas – e apoio – no setor privado” (ARELARO, 2007, p. 910). A autora conclui, a partir deste contexto que as políticas educacionais nos governos FHC e primeiro mandato de Lula não estão apoiadas por condições materiais suficientes para que a implementação se dê sob a administração pública, resultando em um aumento da necessidade de se ancorar em parcerias público-privadas para ocupar funções outrora exercidas pelo Estado. Baseado nesse contexto, a autora se arrisca a prever consequências da abertura educacional ao setor privado:

Cada vez mais, o Estado buscará “parceiros” para dividir sua responsabilidade educacional, tanto com relação ao atendimento da demanda e da oferta, em especial, por meio do estabelecimento de contratos com creches comunitárias, ou convênios para o atendimento em educação especial, ou mesmo para o funcionamento de classes de educação de jovens e adultos em associações

⁹ Como demonstrado em (PERONI e CAETANO, 2015, p. 345).

filantrópicas ou comunitárias, quanto com relação à qualidade, com contratos e convênios com escolas e sistemas privados de ensino para “transferência” sumária de métodos e técnicas de ensino e de compra de materiais “unificados” e adequados para o “sucesso” nas provas ou exames nacionais – reservando-se ao Estado a função exclusiva de definir o “produto esperado” (educação para a cidadania?) e os mecanismos de aferição da qualidade do “produto efetivamente produzido” (aluno “civilizado” e cidadão?) (ARELARO, 2007, p. 917).

Arelaro acerta em sua previsão de que atuação privada na educação aumentaria, entretanto não prevê a forma dessa atuação. No período pós-impeachment de 2016, na produção da BNCC, o setor privado não atua apenas na transferência sumária de métodos e técnicas de ensino, compra de materiais unificados e adequados para obter sucesso nos exames, mas também formulam a forma do “produto esperado”, previsto como atribuição de responsabilidade estatal.

Considerações finais

A autoria da BNCC do Ensino Médio aparece como fenômeno particular nas políticas curriculares pós LDB/1996, trazendo à tona uma alteração no *modus operandi* do empresariado educacional brasileiro, quando anteriormente atuava enquanto “parceiro” agora atua ditando quais os parâmetros e padrões que devem ser alcançados pelos sistemas educacionais. Esta transição do tipo de atuação do setor privado na atualidade implica na afirmação de que não houve influência privada sob os governos FHC, Lula e Dilma, muito pelo contrário, que a aliança privada no governo Temer possui uma organização *sui generis*.

Merece atenção que o movimento das redes de governança em educação não é restrito ao Brasil. É uma tendência internacional que objetiva a privatização do serviço educacional público, como demonstrado por Ball (2018) e Diane Ravitch (2016). No processo de consolidação de um movimento organizado de entes coletivos privados o campo de disputas do currículo se altera na direção do autoritarismo com a entrada daquilo que podem ser chamados intelectuais orgânicos das redes de governança no âmbito do Estado. A elite dominante está

tomando para si a função de educar as futuras gerações, não indiretamente como aparelho ideológico do Estado, mas como legislador e aplicador das reformas que propõem. O debate aberto acerca da educação é solapado pelo controle das instituições por parte das redes de governança. O controle de órgãos de governo como o CNE, de organizações coletivas como o CONSED, a UNDIME junto dos recursos advindos das fundações de filantropia de risco torna a presença das redes uma ameaça a própria existência do caráter democrático da política pública. As redes de governança operam em movimento na direção de se estabelecerem enquanto classe dirigente ao produzirem consenso, conseqüentemente diminuindo a força política de grupos sociais contrários ao seu avanço e a tendência privatizadora da classe dominante.

A BNCC do Ensino Médio visa construir um sujeito flexível, trabalhador adaptado às novas condições do mercado cada vez mais instáveis e as condições de desemprego estrutural do capitalismo contemporâneo. Esta não é a novidade da BNCC, as DCNEM/1998, acompanhadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999, já estavam buscando esse trabalhador flexível. É característica singular da BNCC ter sido criada por fora das instituições governamentais, retirada do debate aberto e construída sob os interesses de uma classe sem que ela pudesse ter sido submetida ao escrutínio de especialistas não ligados às redes de governança, de professores e diretores das redes de ensino, de pais e alunos ou de qualquer parte interessada na discussão de um currículo nacional.

Institutos e fundações criam seus próprios padrões, a partir de seus intelectuais orgânicos, ao mesmo tempo que impedem a formação de intelectuais contra hegemônicos engessando o currículo, retirando a dimensão crítica a partir do foco na instrumentalização do conhecimento pela sua transformação em competência, transformando ideologicamente a escola e o Estado em locais de ineficiência, de corrupção, de incapacidade de formar às crianças do país para o futuro árduo. Tal processo se configura na progressiva produção de consenso na intenção de dominar o discurso educacional, opera-se antes no processo de saturação da consciência, criando as bases ideológicas para que a privatização de meios e fins educacionais assumam a aparência de solução viável aos problemas estruturantes da educação brasileira. Segue-se ao

estabelecimento do discurso a fase de implementação da reforma educacional e da base enquanto currículo nacional abre espaço para a atuação efetiva das redes de governança no âmbito da escola, afinal, a reforma cria a necessidade de se alterarem as condições de existência da escola.

Seria ingênuo supor que a atuação das redes de governança brasileiras cessasse após a instituição da BNCC. As redes políticas estadunidenses aparecem para a educação brasileira como uma projeção futura. O estabelecimento da BNCC pode (e parece) ser o começo da atuação das redes de governança visando estabelecer um sistema educacional submetido às lógicas de mercado no Brasil, aliado a conceitos de *accountability* e testes padronizados constantes. O cotidiano escolar pode acabar se tornando um processo contínuo de formação para testes, de uma educação fatiada objetivando o sucesso em provas padronizadas, e não ao crescimento pessoal e cognitivo dos alunos.

Afirmar que por si só a BNCC e a atuação das redes de governança irão privatizar a educação brasileira seria um exagero, uma interpretação inflamada da disputa de poder no âmbito educacional. Contudo, os entes coletivos privados organizados em redes detêm grande poder de produzir consenso, no sentido gramsciano. A hegemonia, no entanto, é sempre um processo de disputas e, o período analisado foi marcado por avanços e retrocessos na tentativa de se estabelecer uma educação emancipatória.

Referências

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios a educação básica. In: MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'Água/Fapesp. 2017. Pp. 129-144.

AGUIAR, M. A. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declaração de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1970.

AMARAL, M. A nova roupa da direita. **A pública - jornalismo investigativo**. 23 de jun. de 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-dadireita/>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 899-919, 2007.

BALL, S. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, pp. 1-15, 2018.

BALL, S.; YOUDELL, D. Hidden privatisation in public education. Preliminary Report. **EDUCATION INTERNATIONAL 5TH WORLD CONGRESS**. Institute of Education: University of London, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impresao.htm

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 05/2011 e Res. CNE/CEB 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 03/18. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UNICENTRO, 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamadas sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, pp. 35-40, 2001.

FARIA, C. G. M; SILVA, M. R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Neoconservadorismo e resistência: dilemas da educação pública**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019. Pp. 85-100.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. [Volume 2]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Ano 18, n. 60, pp. 15-35, 1997.

MACEDO, E. Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3. Pp. 1530-1555, 2014.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 31, n. 1, pp. 4-20, 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 35, n. 1. pp. 35-56, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, pp. 337-352, 2015.

RAVITCH, D. **The Life and Death of the Great American Education System: How choice and Testing are Undermining Education**. Basic Books, 2016.

SCOTT, J. Foundations and the development of U.S. charter school policy-planning network: Implications for democratic schooling and civil rights. **National Society for the Study of Education**, v. 114, n. 2, pp. 131-147, 2008.

SCOTT, J. The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy. **Educational Policy**, v. 23, n. 01, pp. 106-136, 2009.

SILVA, M. R. A BNCC do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, pp. 1-15, 2018.

SILVA, M. R.; FERRETTI, C. J. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, pp. 385-404, 2017.

WILLIAMS, R. Base and superstructure in marxist cultural theory. In: **Problems in materialism and culture**. Londres: Verso Editions, 1980.

**Ensino Médio Politécnico na experiência
do Rio Grande do Sul: qualidade social
e desqualificação conservadora**

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO SUL: QUALIDADE SOCIAL E DESQUALIFICAÇÃO CONSERVADORA

José Clovis de Azevedo

PPG em Reabilitação e Inclusão - IPA Metodista

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar as bases teóricas, as práticas e os resultados da política educacional realizada na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014. Esta política reestruturou o currículo do Ensino Médio com base no conceito de politecnia, articulando educação geral e educação profissional, introduzindo a pesquisa como dimensão do ensino, organizando os campos do conhecimento de forma interdisciplinar com base nos princípios das diretrizes curriculares do Ensino Médio homologadas em 2012: ciência; tecnologia; cultura e trabalho.

Para dimensionar os impactos desta política analisamos alguns aspectos anteriores a sua implantação e os resultados posteriores, quando as administrações que se seguiram desconstituíram o Ensino Médio Politécnico (EMP), afetando negativamente os principais indicadores.

A Reforma operou-se em um contexto histórico de avanços políticos e normativos na educação pública brasileira. Foram bases legais importantes para a Reforma a criação do FUNDEB e a sua regulamentação (BRASIL, 2007), bem como o Decreto nº 5154 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto nº 2208 (BRASIL, 1997), o qual reforçava formalmente a segregação e o dualismo entre educação profissional e formação geral. O Decreto de 2004 teve seu conteúdo absorvido pela Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), definindo a possibilidade de integração entre educação profissional e educação geral, aprofundando o debate sobre a necessidade de superar a tradição dual da educação brasileira. Na sequência, foram homologadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), e as Diretrizes Curriculares para a

Educação Profissional de Nível Médio (BRASIL, 2012b) que estabeleceu novos patamares conceituais para a organização desta etapa da Educação Básica.

A Reforma teve como referência teórica o conceito de politecnicidade e seus pressupostos na direção de uma educação integral. Ou seja, a formação *omnilateral*, o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a não separação teoria prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. As referências conceituais situam-se em contribuições de pesquisas que investigam a temática de trabalho e educação e nas raízes clássicas de formulação deste campo teórico. Também foram considerados elementos de pesquisas acadêmicas que investigaram a experiência (ALVES 2014; RIBEIRO, 2016).

O enfrentamento a tendência histórica de queda dos indicadores.

O diagnóstico da SEDUC-RS (2012) apontava um quadro negativo nos resultados do Ensino Médio (EM), com uma curva descendente historicamente estabelecida, reproduzindo a situação nacional desse nível de ensino. Ou seja, altos índices de evasão e repetência, desinteresse dos jovens pelos estudos propostos pelos currículos, e um grande número de indivíduos na idade própria do EM fora da escola Azevedo e Reis (2014). Vistos no seu conjunto, ao longo de trinta e cinco anos, os dados são alarmantes. Em 1975, o índice de aprovação foi de 82,21%, tendo uma curva descendente nas décadas seguintes, ficando quase sempre abaixo de 80%, e tendo chegado a 66,1% em 2010. Segundo Kuenzer (2009), os resultados quantitativos negativos expressam elementos de contradições qualitativas dos currículos do EM.

O desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Os currículos convencionais, e as práticas pedagógicas que caracterizam a escola tradicional, não alcançam a pluralidade das nossas juventudes. Tratados como massa homogênea, “[...] sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Os resultados negativos figuravam em um contexto de sucateamento físico da REE-RS, política de arrocho salarial, ausência de política de formação continuada e péssimas condições de trabalho dos profissionais da Educação. Para romper com a tendência Histórica da curva negativa o governo do Estado, através da SEDUC-RS (2014) estruturou a política educacional com base nos seguintes eixos¹:

1. Reestruturação física das escolas e modernização tecnológica
2. Reestruturação curricular e formação continuada
3. Qualificação do sistema e democratização da gestão
4. Valorização profissional.

Esses quatro eixos foram articulados em ações políticas integradas tendo como foco criar as condições materiais e humanas para desenvolver processos pedagógicos que impactassem positivamente os processos e os indicadores de desempenho da REE-RS. Nesta perspectiva houve o crescimento substantivo dos recursos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): em 2010 a aplicação em MDE foi de 7,7 bilhões de reais, 27% da Receita Líquida de Impostos (RLI) em 2014 chegou a 9,9 bilhões de reais com um percentual de 32,8% da RLI. (valores corrigidos pelo IPCA) (SEFAZ-RS, 2019).

O aumento do investimento em MDE possibilitou o incremento do Eixo I com a reforma de 1442 escolas das 2500 da REE-RS; a distribuição de mais de 100 mil equipamentos *tablets* e computadores para escolas e estudantes; o estabelecimento de uma política salarial para os profissionais da educação, que garantiu uma reposição de 78,6%, o que significou 48% de aumento real nos quatro anos; foram realizados dois concursos públicos, com nomeação de treze mil professores e a promoção de trinta e cinco mil professores que estavam em atraso desde 2003 (Eixo 4).

1 O Governo Tarso Genro 2011-2014, denominado Governo Popular foi constituído politicamente com uma coligação liderada pelo partido dos Trabalhadores (PT). O governo Tarso genro foi antecedido por dois governos conservadores: Germano Rigotto (PMDB) com aliados do campo conservador; Yeda Crusius (PSDB) com o mesmo campo conservador. Em 2015 a aliança conservadora retorna com Ivo Sartori (MDB) e permanece em 2019-2022, com Eduardo Leite (PSDB).

No Eixo 2 realizou-se a Reforma curricular do Ensino Médio (EM) com a introdução do Ensino Médio Politécnico (EMP) com base no conceito estruturante de educação politécnica e com uma apolítica de formação continuada e em serviço, dentro e fora da escola, articulada com as universidades públicas e comunitárias do Estado e como apoio do Ministério da Educação. Este movimento intenso de formação em cooperação com as universidades tinha uma diretriz orientadora; o campo de formação deveria ser a reflexão teórica sobre os desafios decorrentes do confronto teórico das concepções da reforma com a realidade cotidiana das práticas pedagógicas, possibilitando reflexões que permitissem o distanciamento para uma perspectiva crítica da prática. Conforme documento da SEDUC (RIO GRANDE DO SUL, 2014 p 27), “[...] formação é um espaço teórico das práticas, lugar de construção de produção de saberes e de conscientização sobre a complexidade e riqueza do cotidiano escolar”.

O eixo 3 foi o da democratização do sistema e da escola. Foi refeita a lei de eleição de diretores, possibilitando o voto de todos professores, funcionários alunos com mais de dez anos e seu pai ou mãe responsável. Foi limitada a apenas uma reeleição, dois mandatos de três anos cada. A eleição foi institucionalizada a cada três anos, no mês de outubro e no mesmo dia em todas as escolas. Os votos dos segmentos têm peso proporcional: 50% pais e alunos e 50% professores e funcionários. Foi prevista para cada eleição a instituição de uma comissão eleitoral central na mantenedora e cada escola constitui sua comissão eleitoral conforme prescreve a lei. Ainda no eixo da democratização foi instituído o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP).

O SEAP foi mais uma dimensão da política de democratização para construir coletivamente com o protagonismo de toda a comunidade escola a avaliação e auto avaliação do sistema em todas as instâncias, da mantenedora até a escola. Foram elaborados indicadores e descritores avaliados de forma coletiva e sistematizado por comissões eleitas nas instâncias do sistema. Todo esse processo de avaliação participativa foi acompanhado por um grupo externo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A autoavaliação coletiva com o protagonismo de todos os sujeitos da comunidade escolar foi uma alternativa às avaliações centrada apenas nos resultados, de fora pra dentro, sem a participação dos sujeitos envolvidos.

No eixo 4 da valorização profissional, foi instituída a política salarial que garantiu uma reposição de 78,6%, o que significou 48% de aumento real nos quatro anos, tendo ainda sido realizados dois concursos públicos, com nomeação de treze mil professores e a promoção de trinta e cinco mil professores que estavam atrasadas desde 2003. Salienta-se que cada promoção era equivalente a uma reposição salarial de dez por cento.

Os quatro eixos articulados constituíram a política educacional criando as condições para a implantação da Reforma Curricular, cujos resultados, como vemos adiante, provocou o rompimento da curva descendente e iniciaram uma curva ascendente dos indicadores de qualidade da REE-RS.

A politecnia como possibilidade estruturante

A SEDUC-RS afirma a nova proposta de organização do EM com base no conceito de politecnia. “[...] que se constitui no princípio organizador da proposta de Ensino Médio, seja na sua versão geral, o Ensino Médio Politécnico, ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, “[...] de modo a promover formação científico-tecnológico e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Na educação profissional e tecnológica, a politecnia implica na integração dos conteúdos de formação geral e de formação profissional, “[...] mediante a construção de itinerários formativos que integrem o conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio-histórica e os processos culturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Ou seja, a educação politécnica como possibilidade para uma formação direcionada ao domínio intelectual dos fundamentos científicos que sustentam os processos sociais, técnicos e produtivos. O conceito de

educação politécnica implica em conhecer os nexos e as rupturas entre educação e trabalho. Para Saviani (2007, p. 155), “[...] no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.” A separação entre educação e trabalho consolida-se na Revolução Industrial, a partir do século XVIII, adquirindo a forma contemporânea. A partir daí, a escola separa-se em duas vias: a preparação específica dos trabalhadores para funções técnicas, a preparação intelectual das classes privilegiadas para formar dirigentes e para produzir a ciência que vai alimentar o aprofundamento do trabalho abstrato. Kuenzer (2007) destaca que a divisão entre trabalho manual e intelectual foi aprofundada e solidificada com a organização científica do trabalho, conforme as concepções taylorista/fordista que hegemonizaram o trabalho fabril no século passado.

A divisão do trabalho aprofundou a separação entre educação e trabalho. Operou a cisão entre a atividade intelectual e as atividades humanas laborais (GRAMSCI, 1978). A concepção burguesa de educação separou os homens em dois grandes campos conforme caracteriza Saviani (2007, p. 159): “[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos”. Ou seja, os executores das tarefas específicas determinadas pelo trabalho intelectual. E, de outro lado, a formação para as profissões que movimentam o domínio intelectual do trabalho: “[...] aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuação nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p.156). Esta separação consolidou o chamado sistema dual: uma escola para as elites formarem seus dirigentes, baseada nas ciências e humanidades, e uma escola de formação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Nesta divisão ficava bem claro que à educação destinada aos trabalhadores bastava uma formação parcial, especializada, com foco na ocupação, como afirma Kuenzer (2007).

A Reforma do EM do RS teve a intenção de construir práticas pedagógicas que possibilitassem aos educandos a apropriação de funda-

mentos científicos do trabalho produtivo, integrando teoria e prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 17), a ideia de integrar “pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Trata-se, portanto de uma formação *omnilateral*, quando a formação profissional passa pela compreensão do mundo do trabalho, pelas relações do conhecimento com o mundo da produção e da apropriação e distribuição da riqueza produzida.

Nesta perspectiva educação integral não fragmenta artificialmente a realidade, mas trata o conhecimento como totalidade, como relação indissociável entre teoria e prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. Ficou claro que não se tratava de ensino voltado para o adestramento e o treinamento de habilidades específicas, mas de um projeto curricular onde ensino e pesquisa são articulados em unidade. Um currículo com a pretensão e ousadia de explicitar, através do ensino e da pesquisa, o domínio teórico e prático sobre os modos de articulação dos saberes com o mundo do trabalho. Como diz Saviani (2007, p.157), “trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.” A pesquisa de iniciação científica, que mobilizou estudantes e sensibilizou professores, contribuiu para demonstrar a relação entre ciência e mundo do trabalho (PISTRAK, 1981), com o aprendizado da transformação dos recursos da natureza material e social em meios de produção da existência.

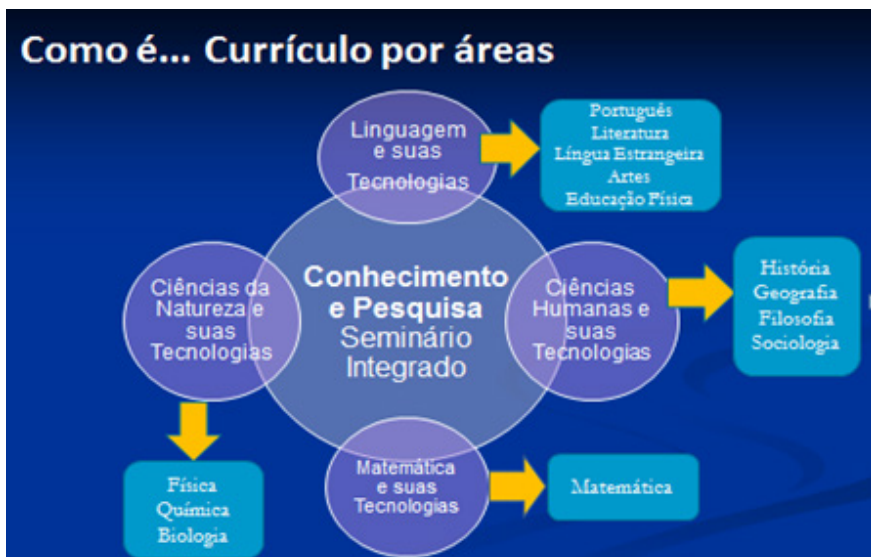
O novo desenho curricular da reestruturação

A partir da politecnia como conceito estruturante a Reforma sustentou-se nos seguintes princípios norteadores: planejamento coletivo; articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática); trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho, buscando desvelar a vida real, vivida pelos estudantes em suas comunidades; e avaliação emancipatória (SEDUC, 2011).

A avaliação emancipatória caracterizada por Saul (1998, p. 68): “O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam ‘a sua própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”. Trata-se de uma avaliação comprometida com os processos de aprendizagem e com o sucesso do aprendiz, em contraposição as avaliações classificatórias e seletivas, reduzidas a resultados.

A Reforma enfatizou ainda a qualidade com permanência e aprendizagem, redução da repetência e do abandono. Como um dos pressupostos para a qualidade houve o aumento do tempo escolar, pois segundo Costa (2008, p. 85-86), qualidade implica também “aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia.” A carga horária do EM aumentou de 2.400 para 3.000 horas. O EM foi organizado em três modalidades: o Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante; a Educação Profissional Integrada, profissionalizante; e o Normal (Magistério).

A Reforma foi implantada de forma gradativa. Iniciou com as turmas do primeiro ano em 2012, segundos anos em 2013 e terceiros anos em 2014, alcançando a totalidade do EM. A nova estrutura curricular definiu-se como interdisciplinar e tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o Seminário Integrado (SI) como novo espaço.



Um dos principais objetivos do SI é evidenciar os vínculos do currículo com as novas categorias teóricas propostas e as novas diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. O SI constitui-se como espaço e tempo destinado à articulação interdisciplinar e a socialização dos temas desenvolvidos pelos projetos de pesquisa, elaborados a partir das áreas do conhecimento. É o local, o momento onde educador e educando exercitam o aprendizado da pesquisa aprendem o método e a operacionalização da investigação, elaboram e comunicam os resultados para seus pares. É o novo espaço curricular onde pesquisa e ensino articulam as ações pedagógicas, colocando os conteúdos programáticos em diálogo com a vida, investigada em suas dimensões reais. O educando como protagonista e sujeito na construção do conhecimento pode, pelo exercício da investigação, começar a forjar gradativamente os contornos de um projeto de vida, respeitando o seu direito à formação geral, sem ser forçado a escolhas precoces: construindo sua autonomia intelectual; localizando-se como cidadão; e, no âmbito da formação básica; “No último degrau da Educação Básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo da vida ficam mais evidentes” (SPOSITO e GALVÃO, 2004, p. 375).

O novo “modelo” pedagógico buscou superar a organização curricular e as bases epistemológicas que orientam as práticas tradicionais. Segundo Barbosa (2009), há concepções e práticas que não dialogam com o universo social e cultural vivido pela juventude e, muito menos, com os avanços científicos e tecnológicos do nosso tempo (KUENZER, 2007). Os fundamentos epistemológicos predominantes como pressupostos das práticas pedagógicas ainda são, em grande parte, condicionados pelos princípios positivistas e mecanicistas, reforçados pela cópia da organização escolar do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho (AZEVEDO, 2007). Tais pressupostos legitimam um currículo engessado, fragmentado, com programas de conteúdos sem conexões com o mundo real.

Os avanços e a desconstituição conservadora

A Reforma experimentou, na sua fase inicial, momentos de conflitos e tensões. A maioria dos estudos realizados a partir de 2012, porém,

revelam avanços. Em 2014 já haviam 38 trabalhos acadêmicos publicados que analisaram o processo (RIBEIRO, 2016). Uma das marcas da experiência foi o trabalho intenso de formação continuada em serviço oportunizada aos professores, em estreita colaboração com as universidades (SEDUC-RS, 2014). Este passo significativo de cooperação entre REE-RS e as universidades foi facilitado pela política do governo federal, concretizada no Pacto pela Melhoria do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

As pesquisas de Alves (2014) e Ribeiro (2016) detectam um quadro contraditório de dificuldades e avanços. Ambas destacam a resistência de parte dos educadores, das adversidades estruturais das escolas, das alegações de insuficiência da discussão do projeto. Mas esses estudos também destacam os pontos em que o processo produziu novos comportamentos e práticas que ampliaram o protagonismo da juventude nas ações pedagógicas. Segundo Alves (2014, p. 105), “[...] um dos pressupostos da proposta, a autonomia dos estudantes, foi algo possível de observação, que se efetivou”.

O Seminário Integrado tornou-se um espaço importante de diálogo com o interesse de aprendizagem dos estudantes. Embora não superando todos os marcos do pensamento acríptico, do senso comum e da associação linear da educação com o mercado, desencadeou-se um processo de reflexão e autonomia entre os educandos. O trabalho de iniciação à pesquisa como inerente ao ensino é indicador de um novo paradigma, ainda que incipiente. As pesquisas referenciadas acima ainda destacam a ressignificação dos conteúdos, tornando-os mais próximos e estabelecendo seus vínculos com a realidade vivida pelos estudantes, sujeitos reais das aprendizagens. Este foi um aprendizado de parte dos professores, sobretudo os mais envolvidos com o SI. Ainda que não tivessem o aprendizado da pesquisa em sua formação inicial, muitos professores aceitaram o desafio e se apropriaram das metodologias de pesquisa nas formações continuadas (ALVES, 2014). O protagonismo dos educandos corresponde também a um protagonismo dos educadores, que gradativamente ultrapassam a posição de meros transmissores de informações, ou reprodutores de livros didáticos, tornando-se pesquisadores e orientadores de pesquisa.

Alves conclui que a proposta do Ensino Médio Politécnico implantado no RS (2014, p. 116) “[...] está à frente do seu tempo [...]”. Por

isso causa tantas resistências no contexto da prática [...]”. A escola tradicional tem outros paradigmas, outra cultura. O fazer cotidiano da escola mecanicista e tecnicista tem referências práticas arraigadas e de difícil superação. Mudar implica em construir uma nova identidade epistemológica, refazer seus fundamentos paradigmáticos, pois a escola “[...] não está preparada para romper com os paradigmas tradicionais de seleção dos melhores em detrimento dos mais fracos” (ALVES, 2014, p. 116).

A investigação aponta como síntese dos pontos positivos que se desenvolveram no contexto das práticas da escola: (1) a introdução da pesquisa como prática pedagógica e da pesquisa de iniciação científica como parte do currículo e integrada ao ensino; (2) o movimento provocado pela intensidade da formação de professores, abrindo espaço para as discussões pedagógicas; e, (3) a omnilateralidade, o aumento da compreensão e da preocupação com a formação integral dos educandos. A Reforma constitui-se num esforço para dar consequência a uma política de superação da formação unilateral Gramsci (2001), valorizando os contextos juvenis, com o protagonismo possibilitado pela introdução da pesquisa no currículo e a criação do SI.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2016) localizam as seguintes críticas ao processo: a discussão insuficiente no processo de implantação; a oposição, ou não compreensão do conceito de politécnica; e, a resistência à concepção de avaliação emancipatória. Contudo, a pesquisa destaca também importantes avanços. Entre eles, aponta: o caráter social da proposta que procura dialogar com a massa de jovens que frequentam o EM; a mobilização para a formação continuada e, em serviço dos educadores; a melhoria dos índices de rendimento escolar, com a diminuição do abandono e da reprovação, sem a priorização da visão de mercado, mas enfatizando a formação ética, crítica em relação ao mundo do trabalho.

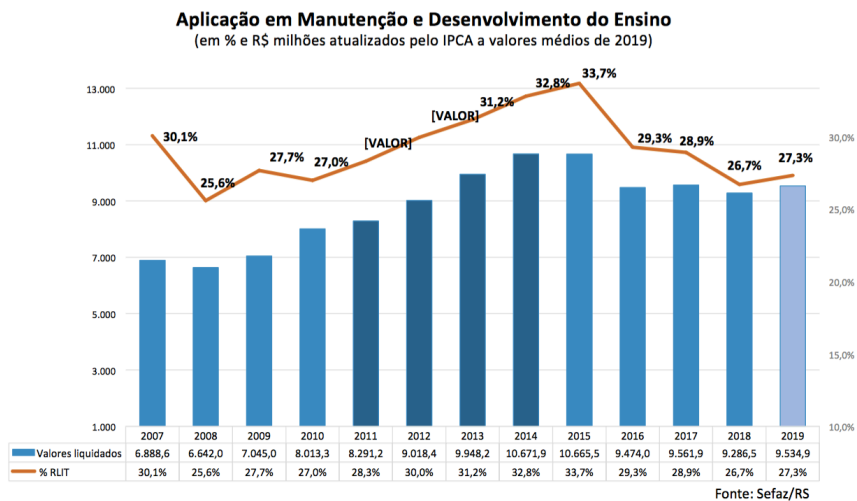
A investigação aponta que entre o segundo semestre de 2013 e 2014 houve um aumento na adesão à proposta. Isto se deu pelo avanço no processo de formação em serviço, nos debates mais intensos e aprofundados, melhorando a compreensão e a percepção da proposta. Segundo Ribeiro (2016) quase a totalidade das mais de mil escolas de EM participaram do Ensino Médio Inovador e aderiram ao Pacto pela Melhoria do Ensino Médio, programas do MEC de apoio ao EM. Desta-

ca-se ainda o trabalho conjunto com as universidades. O estudo aponta também dados quantitativos significativos: 81% das escolas utilizam a pesquisa na construção do conhecimento; as práticas interdisciplinares com projetos de pesquisa chegam a 82% das escolas; 57% das escolas fazem saídas de campo para realizar pesquisas.

Os resultados qualitativos apontados pelas pesquisas explicam a ruptura coma curva negativa e o início de uma tendência de melhoria geral dos indicadores verificadas no período. As mudanças de concepção e o movimento de formação alteraram as práticas, recriaram ações pedagógicas, melhorando a aprendizagem e a permanência dos educandos do EM. A tendência histórica, marcada pela curva de resultados descendentes, foi interrompida e tomou um rumo ascendente. Contudo os dados revelam que a partir de 2015 com ascensão de dois governos conservadores esta política foi suprimida, a reforma revogada e os investimentos reduzidos. Todos os indicadores voltaram a cair.

Os dados que seguem dão uma visão da evolução dos percentuais dos investimentos em MDE no período 2007-2019. Pode-se observar que de 27 %% em 2010 chegou a 32,8% em 2014, tendo uma tendência de queda nos anos seguintes, voltando a 27,3% em 2019.

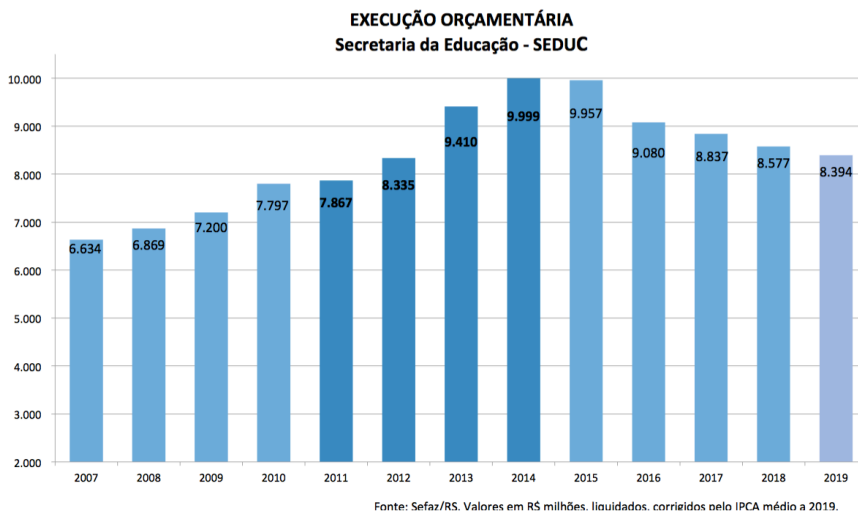
Gráfico I



No período 2011-2014, na gestão Tarso Genro, o governo que implantou a Reforma do EM, há um substantivo aumento nos investimentos em MDI na comparação com o governo conservador que lhe antecede. A partir de 2015, as duas gestões conservadoras que governam o estado do Rio Grande do Sul, voltam a reduzir os investimentos.

Pode-se constatar que a ruptura com a curva decrescente e a melhora nos indicadores dialoga com o aumento dos percentuais de investimento no período 2011-2014, o que possibilitou a dinamização dos demais fatores que sustentam a qualidade do ensino. A redução dos investimentos nos dois governos conservadores subsequentes corresponde a uma volta da tendência de queda dos indicadores, como veremos adiante. O Gráfico II mostra que a execução orçamentária reafirma o aumento dos investimentos no período 2011-2014, e a queda posterior nos governos conservadores.

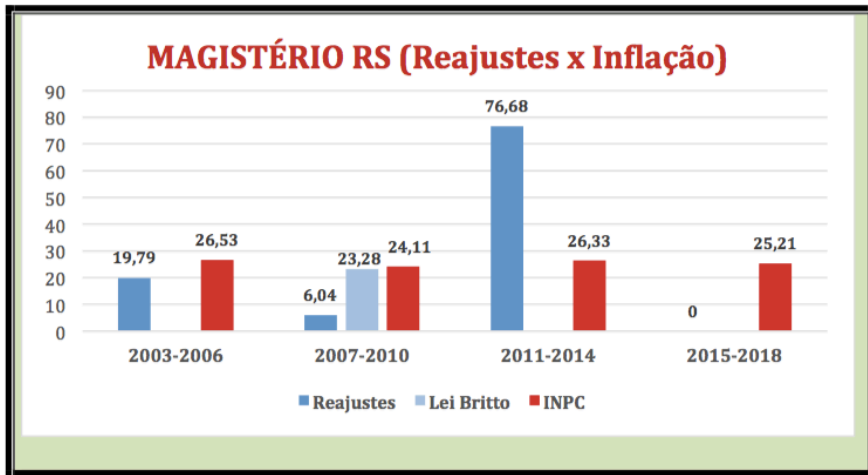
Gráfico II



O incremento dos investimentos nos anos 2011-2014, possibilitaram uma reposição de 78,06% para os trabalhadores em Educação, aumento real de quase 50% . O Gráfico III mostra a relação inflação e reajustes dos trabalhadores em Educação nos dois governos conservadores 2003 a 2010, o aumento nominal e real no Governo Popular

e a reposição zero frente a inflação de 25%, no período 2015-2018, situação que se prolonga nos dias atuais.

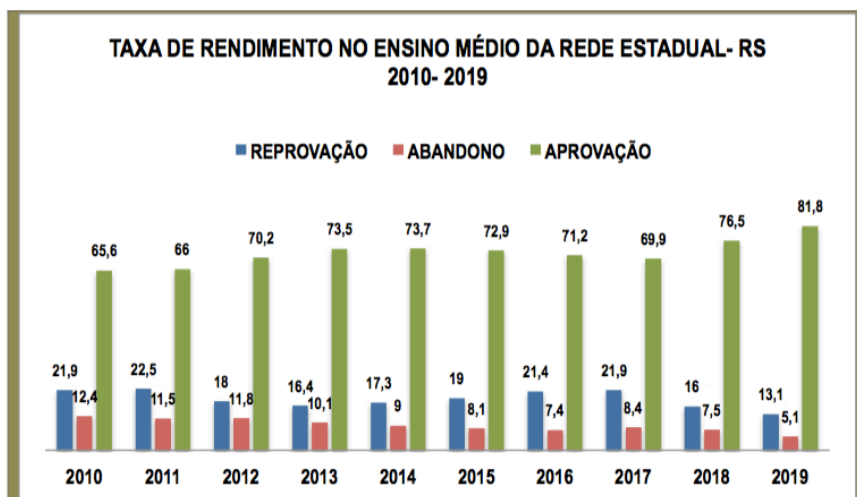
Gráfico III



Fonte: Assembleia Legislativa RS. Observatório da Educação.

Os indicadores de rendimento apurados pelo IDEB alcançaram os melhores resultados em 2013, com o EMP. Apesar da política educacional da SEDUC-RS questionar as avaliações externas centrada em resultados, prestando-se para os *rankings* e comparações artificiais feitas pela mídia, a REE-RS melhorou seus resultados nestas avaliações (SEDUC, 2014). No Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) a REE-RS, ocupava o 11º lugar em 2011. Em 2013, passou para a 2ª colocação entre as redes públicas do Brasil. Nesta mesma avaliação, os alunos do Ensino Médio da REE-RS obtiveram o 1ª lugar na proficiência de matemática e o 2º lugar na proficiência de língua portuguesa. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a REE-RS ficou em 2º lugar na proficiência e 74% das escolas públicas do RS ficaram acima da média nacional, sendo a melhor posição entre todas as redes. Estes resultados podem ser lidos como expressão das alterações qualitativas operadas na REE-RS. Mas o mais significativo foi a queda crescente do abandono no período (SEDUC-RS, 2014).

Gráfico IV

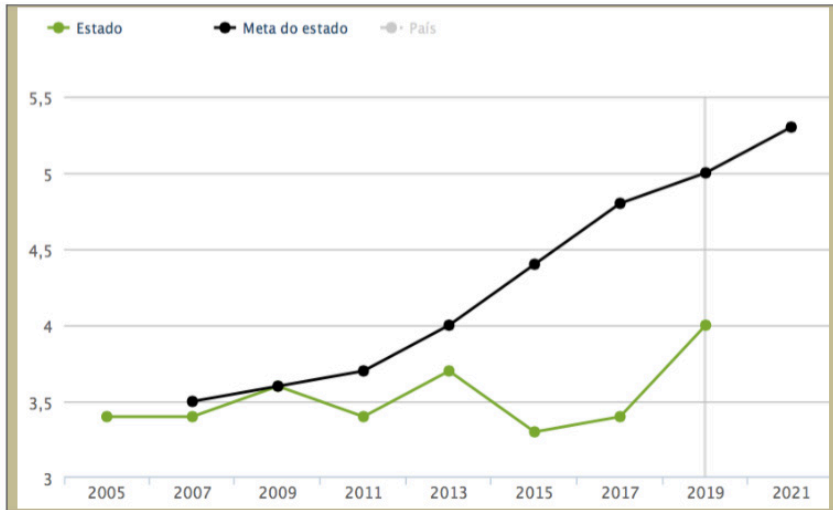


Fonte: Censo Escolar/INEP

A queda nos investimentos após 2014 foi acompanhada de uma piora nas condições físicas das escolas, sucateamento de bibliotecas e laboratórios, precatização dos contratos de trabalho, salários atrasados e parcelados desde 2015, seis anos sem reposição salarial aos professores. A ironia é que tudo isso em nome da eficiência gerencialista. O resultado é a reprovação de 26,9% e o abandono de 9,2%, em 2018. Das 320 mil matrículas, aproximadamente 90 mil caíram na vala excludente da reprovação e do abandono.

Com governo conservador que assumiu em 2015 houve uma desmobilização da Reforma que estava em curso e que necessitava ser consolidada como política de estado. A política de formação continuada foi reduzida a atividades pontuais. O Seminário Integrado foi substituído pela criação da área de Cultura Religiosa e a pesquisa foi desinstitucionalizada. O resultado foi o retorno do IDEB ao índice mais baixo desde 2005. E os índices de reprovação e abandono voltaram aos percentuais dos anos 1970, quando começaram a ser publicados.

Gráfico V - Evolução do IDEB do Ensino Médio na Rede Estadual do RS



Fonte: INEP

A partir de 2015, os governos conservadores iniciaram um novo período com queda nos investimentos em MDE e ausência de uma política educacional integrando os fatores que incidem na qualidade do ensino. Em consequência os indicadores do EM-RS estão cada vez mais distantes das metas estabelecidas pelo IDEB.

Considerações finais

A política educacional desenvolvida pelo Governo Popular no Estado do Rio grande do Sul (2011-2014) indica que o fim último da Educação, aprendizagem com qualidade social dos estudantes, pode ser alcançada com uma dinâmica integrada dos fatores que dão a materialidade para a qualidade do ensino. Desta forma, pode-se afirmar que a qualidade não pode ser o resultado da impulsão de fatores isolados, mas da conjugação de elementos políticos-filosóficos, econômicos, epistemológicos e pedagógicos.

O projeto pedagógico pressupõe uma atitude filosófica em relação à formação humana, implicando o protagonismo dos sujeitos en-

volvidos no processo educacional: na formação permanente dos educadores; refletindo e teorizando sua prática; na articulação da construção da aprendizagem e do conhecimento vinculado ao contexto da vida real. Nesta perspectiva o ensino não pode ser dissociado da pesquisa, viabilizando o protagonismo de educadores e educandos na construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo a qualidade de ensino pressupõe escolas com espaços físicos adequados, estimuladores da criatividade, da convivência, tecnicamente equipados e atualizados. Um ambiente que assegure a dignidade de todos os envolvidos com o trabalho educacional.

Todos esses elementos não acontecem sem financiamento, daí o porquê da relação intrínseca entre investimento e qualidade. A comparação entre a política educacional do Governo Popular do RS (2011-2014) com os governos neoliberais que o antecederam e sucederam mostram resultados emblemáticos. O governo Popular, nos quatro anos, não superou os problemas históricos da educação pública, mas sua política educacional que articulou e integrou os fatores essenciais para o ensino de qualidade, ampliando significativamente o investimento, mobilizou a REE-RS, possibilitando o protagonismo de estudantes e professores, articulando ensino e pesquisa, desencadeou uma tendência de melhoria geral de todos os indicadores, mesmo em um curto período de tempo.

Os primeiros resultados apontaram a existência de um processo de diálogo com a realidade juvenil, buscando o seu protagonismo, reduzindo e questionando as práticas pedagógicas que fazem da escola mais um espaço de exclusão pela reprovação e abandono, como tem sido o EM desde os anos de 1970.

Na contramão desta política os governos conservadores, com o discurso gerencialista da eficiência e eficácia, centrado na diminuição de custos, reduziram os investimentos, e na sequência desconstituíram a política educacional do Governo Popular, juntamente com os fatores que impactavam positivamente a qualidade. Um dos elementos mais grave é a precarização das relações de trabalho. Os educadores estão com salários atrasados, parcelados desde 2015, quando tiveram sua última reposição salarial. Não houve mais concurso público e o ingresso tem sido por contratos temporários precarizados. Os gestores da man-

tenedora, desde 2015 não são mais da área da educação, mas dirigentes ligados ao setor empresarial.

Ao mesmo tempo em que é promovido o sucateamento da REE-RS, trata-se de compatibilizar a formação juvenil com os elementos ontológicos e epistemológicos que orientam os valores e as aprendizagens necessários à flexibilização e a precarização do trabalho (KUENZER, 2017), conforme as demandas e exigências da fase atual da reprodução do capital. Nesta concepção não cabe a politecnia, a formação integral e a integração educação geral e profissional, o que determinou a interrupção do processo de reforma iniciado em 2011.

Referências

ALVES, A. A. M. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Santillana, 2014.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARBOSA, E. F. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira**. [Dissertação de Mestrado]. Brasília: UnB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio. Documento orientador preliminar**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação Resolução CNE/CEB, nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.741**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.494**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.154**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 2.208**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

COSTA, D. B. As Políticas Públicas de Educação e o Ensino Médio Maranhense. **Cadernos do Aplicação**, v. 21, n. 2, pp. 83-121, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 7-20.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. Pp. 53-70.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e o princípio educativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de acumulação flexível. In: Dossiê da reforma do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 100, Número Especial, pp. 1153-1178, 2007.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. Anais, Porto de Galinhas-PE: ANPED, 2012. Pp. 01-41.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, J. A. R. **Pesquisa apresentada no Seminário Ensino Média em Debate**. Proemi UFRGS/FACED. Porto Alegre, 8 de abril, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Fazenda. **Relatório Anual**. Porto Alegre, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão 2011-2014**. Porto Alegre, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Política de formação de docentes e gestores do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Porto Alegre, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Planejamento – SEDUC-RS/DEPLAN. Divisão de Pesquisa e Avaliação

Institucional – DPAI. **Censo Escolar Estadual (1975-2011). Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp.152-180, 2007.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória.** São Paulo: Cortez, 1998.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. **A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência.** Revista Perspectiva, v. 22, n. 2. pp. 345-380, 2004.

**Pela garantia do direito a educação:
breves apontamentos sobre a Resolução
343/2018 do Conselho Estadual
de Educação do RS**

PELA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A RESOLUÇÃO 343/2018 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS

Jaqueline Moll

PPG em Educação em Ciências - UFRGS

PPG em Educação - URI

Simone Valdete dos Santos

PPG em Educação - UFRGS

Introdução

A garantia do direito a educação é, ao longo da história do Brasil, fruto de lutas da sociedade com conquistas lentas e desafios gigantescos. Dados recentes do IPEA (2020) explicitam a profunda desigualdade que segue caracterizando a estrutura educacional brasileira.

A escola pública no Brasil nunca foi para todos/as e os mecanismos de seleção, conscientes ou inconscientes por parte das instituições, operaram e seguem operando, através das reprovações continuadas e da chamada evasão, sobre as trajetórias de grande parte das crianças pobres, negras e periféricas que conseguem acessá-la.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), focada no Brasil no acesso a escolarização básica, atende sujeitos que viveram, via de regra, as discontinuidades de processos escolares precários relacionadas a esses mecanismos de seleção.

Compreendida como uma modalidade específica de oferta da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - LDBEN, a EJA compõe preocupação recorrente dos seus educadores e, de modo descontinuado, retorna as agendas das políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal.

A Proclamação da República em 1889, arranjada por diferentes motivos e grupos dominantes, não trouxe em seu bojo a preocupação com a oferta da educação em seu caráter público, gratuito e universal.

Iniciamos o século XX com quase 90% da população adulta analfabeta no Brasil e somam pelo menos 15 milhões de analfabetos e algumas dezenas de milhões com baixo e muito baixo nível de escolaridade, até esta segunda década do século XXI, de homens e mulheres com mais de 18 anos.

Considerando este cenário histórico desafiador, a proposta deste texto é apontar aspectos acerca do conteúdo da Resolução 343, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEDRS), aprovada na sessão do dia 11 de abril de 2018 e sua ênfase, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, no direito a educação dos jovens até 17 anos completos, considerando sua permanência na chamada escola regular, contrapondo-se a tendência crescente de juvenilização da EJA, infelizmente caracterizada pelo aligeiramento e pela precarização das trajetórias escolares.

Construída em um ambiente de muitos debates e enfrentamentos, em um contexto de crescente desvalorização da educação pública e de, praticamente, inexistente iniciativa de ações governamentais afirmativas no campo da EJA, essa Resolução expressou temas pouco abordados pelas redes públicas de ensino, entre estes a reprovação/repetência que retarda a trajetória escolar, desestimula a presença na escola e “produz” sujeitos demandantes da EJA.

Trata-se de desnaturalizar a transferência crescente de jovens, até 17 anos, para a EJA, realizada prioritariamente em período noturno, garantindo permanência no período diurno da chamada escola regular, uma vez que este direito é constitucionalmente assegurado.

O cenário político da aprovação da resolução 343/2018

O CEEDRS composto pelas entidades representativas do magistério das redes públicas e privadas, dos estudantes secundaristas, das mães e pais, do poder executivo estadual, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, das instituições privadas de ensino, propõe e publica as normativas vinculadas ao Sistema de Ensino Estadual, regulamentando o funcionamento das escolas.

Constituídos a partir de um ideário de convivência e respeito democrático, estes Colegiados foram pensados, desde a década de 40, nas

formulações de educadores progressistas como Anísio Teixeira, e vislumbravam composições plurais a partir de atores sociais de diferentes forças políticas.

No contexto político do Rio Grande do Sul, mesmo com a tendência acentuada de diminuição do papel do poder público nas políticas educacionais e planos de governo associados a perspectiva neoliberal, a nomeação dos/as conselheiros/as – para mandatos de quatro anos, indicados por listas tríplexes das entidades – atenderam¹, apesar dos atrasos atuais nas nomeações, as deliberações das entidades representativas, sendo nomeada a primeira pessoa indicada na lista tríplex, com poucos casos de judicialização neste processo.

Portanto, em um ambiente de acalorados debates, a aprovação da Resolução 343, no ano de 2018, pelo CEEDRS ocorreu sob a conjuntura arbitrária de Reforma de Ensino Médio, consagrada pela Lei 13.415/2017, que sob o pretexto de escola de tempo integral, determina o aumento da carga horária do ensino médio para mil horas anuais, sem explicitar, entre outros aspectos polêmicos, como será tal implementação para o ensino médio de oferta noturna, cujos estudantes constituem público potencial da EJA.

Esta reforma encolhe o currículo obrigatório, reduzindo-o as disciplinas de português, matemática e inglês, revogando a Lei 11.161/2005 que determinava o ensino do espanhol nas escolas de Ensino Médio e facultando-a para o ensino fundamental. Esta Lei situava-se em um contexto de estímulo a ampliação da integração do Brasil com os países vizinhos e fronteiriços da América Latina e em seu artigo terceiro, previa que os sistemas públicos de ensino implantariam Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluiria, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola. Isso foi suprimido e a Reforma do Ensino Médio, em seu parágrafo 5º do artigo 2º, estabelece a obrigatoriedade do inglês, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como língua estrangeira obrigatória, reeditando conteúdo da reforma de ensino feita no auge do regime militar.

1 Tal referência é importante considerando o conflito atual nacional em relação a lista tríplex para condução dos reitores das Instituições de Ensino Superior, quando o governo federal tem desrespeitado as escolhas realizadas pelas comunidades acadêmicas, não nomeando o primeiro indicado da lista tríplex.

A questão da língua estrangeira é uma das tantas arbitrariedades, no contexto de retrocessos implantados pela reforma do ensino médio, instituída como a primeira reforma do governo pouco² legítimo que sucedeu a Dilma Rousseff na Presidência da República.

Outra questão polêmica e preocupante é a abertura para experiências de oferta à distância, em uma etapa de ensino na qual a autonomia diante das Tecnologias de Informação e Comunicação, as denominadas TICs, é discutível, pois o estudante adolescente, jovem e mesmo o adulto trabalhador precisam do planejamento dos professores, da sua intermediação didática e do convívio com seus pares e colegas de classe para a aprendizagem dos conteúdos, além da indispensável convivência social.

A reforma arbitrária do ensino médio não explicita nenhuma preocupação com a perspectiva escolar para jovens e adultos, silenciando sobre qualquer perspectiva para a educação em período noturno, condição determinante para o retorno aos bancos escolares para trabalhadores/as.

No contexto histórico constituído por uma *ordem escolar* instituída preferencialmente para as crianças, adolescentes e jovens na denominada “idade regular”, os processos educativos essenciais para jovens e adultos, sujeitos que são *figuras de desordem*, conforme a perspectiva de Georges Balandier (1997), implicam certificação de escolaridade, reconhecimento de saberes, aproveitamento de estudos e experiências que estabeleçam pontes com o sistema escolar e permitam superar a ideia comum de que para eles/as “qualquer ensinamento serve”.

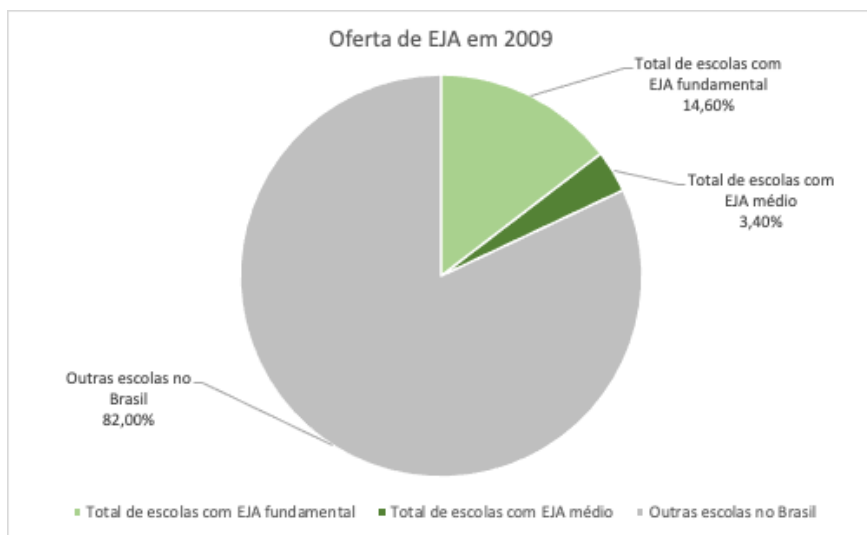
Constitui, ainda, elemento desse contexto, a Emenda Constitucional 95/2016 que institui o congelamento de investimentos públicos até o ano de 2036, nas áreas da Saúde e da Educação.

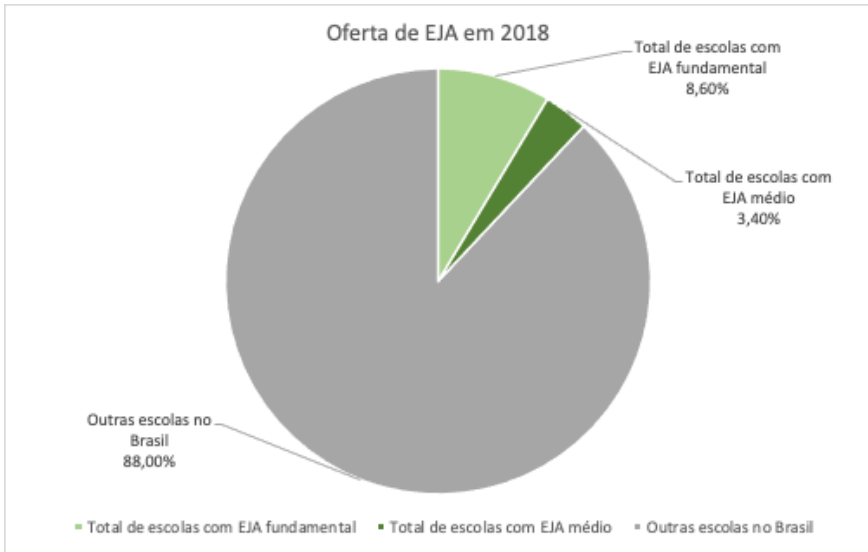
Os debates travados no âmbito do CEEDRS para a construção desta Resolução, explicitaram os ânimos exaltados do ambiente político

2 O advérbio que aqui aplicamos – pouco – para a legitimidade do governo de Michel Temer ocorre diante de um processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, cujo argumento dos deputados e senadores que aprovaram o impedimento foram as “pedaladas fiscais”, dias depois aprovadas pelo mesmo Congresso Nacional como recurso administrativo e processual legal da gestão pública. Considerando também perícias posteriores à votação do *impeachment* as quais concluíram que a presidenta não estava diretamente implicada no processo. <http://www.controversia.com.br/blog/2017/02/28/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais/>. Acesso em 07 de março de 2018.

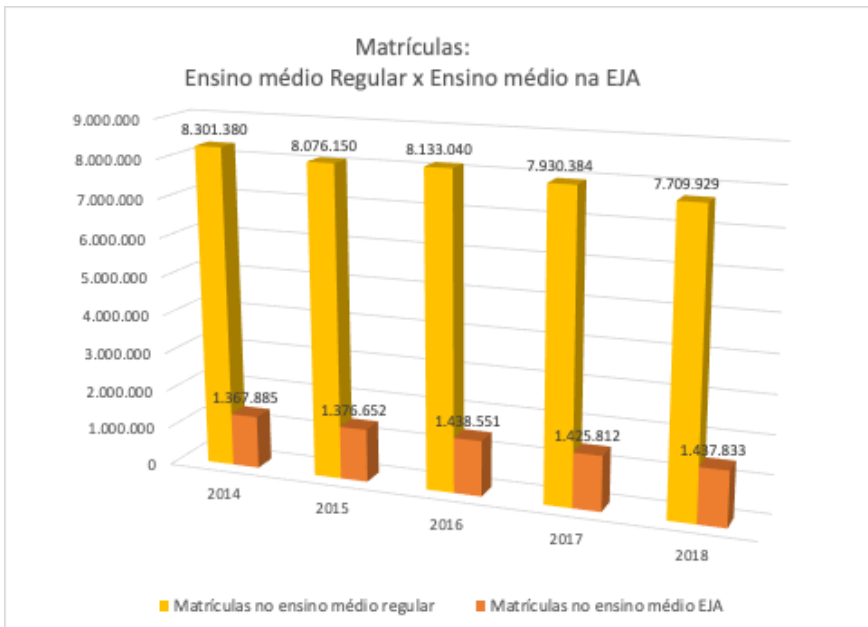
do país e os posicionamentos contrários e favoráveis às legislações recentes e aos avanços progressos. Apesar das posições contrárias, a aprovação da Resolução 343/2018 demonstrou compromisso desse Conselho, com o direito à educação de jovens e de adultos, precocemente excluídos das trajetórias escolares.

Tal posicionamento político do CEED/RS enfrentou também o desmonte da área de EJA no governo federal, materializada posteriormente pelo retrocesso imposto, ao extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Essa ação política impõe falta de reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo, corroborando para a constante diminuição das matrículas da EJA na alfabetização, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando-se a imensa demanda potencial de jovens, jovens-adultos, adultos e idosos, a partir dos 18 anos. Os dados apresentados a seguir demonstram o caráter residual das políticas de atendimento para esta faixa etária e apontam o gigantismo da tarefa para seu acesso e permanência na educação básica.





FONTE: Inep/Microdados do Censo da Educação Básica (2009 a 2018)



FONTE: Inep/Microdados do Censo da Educação Básica (2014 a 2018)

Os dados dos censos da Educação Básica apontam a necessidade de políticas públicas para a EJA, em um contexto de diminuição ou

estagnação das matrículas do Ensino Médio e Fundamental. A extinção da SECADI pelo atual governo, que nos anos dos Governos Lula e Dilma, coordenou esforços nesta perspectiva, assevera a crise da diminuição das matrículas da modalidade EJA.

Em uma perspectiva contrária tanto as normativas expressas na reforma do ensino médio proposta e aprovada, através de medida provisória pelo governo federal, quanto a exclusão da EJA no texto aprovado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução 343/2018 do CEED/RS explicita a questão da EJA e estabelece responsabilidades coerentes com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e da Emenda Constitucional nº 59/2009. A Resolução 343/2018 determina uma abordagem inovadora nos debates acerca da EJA, pois vai às causas que desencadeiam as reiteradas rupturas das trajetórias escolares na chamada “idade regular” e o escasso retorno para a escola, em algum momento da juventude ou na vida adulta, em geral em condições precárias para permanência e acompanhamento.

Considerações sobre a juvenilização da EJA

A produção acadêmica sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, desde a aprovação da LDB 9.394/96 é significativa, evidenciando o fenômeno das reiteradas reprovações dos adolescentes no período escolar diurno que, ao completar 15 anos, são encaminhados para o período noturno, muitas vezes até na mesma escola, sem necessariamente este jovem comprovar envolvimento com o mundo do trabalho. Em outras palavras, a mesma escola que mantém mecanismos de não-aprendizagem, de reprovação e, conseqüente, repetência, encaminha para o ensino noturno, principalmente na modalidade EJA, jovens com 15 anos que não tenham completado o Ensino Fundamental.

Somadas as questões relativas à inadequação do período noturno para adolescentes, a quase generalizada falta de condições pedagógicas das escolas e falta de formação específica de professores para a especificidade desta faixa etária na EJA, colocam-se as questões relativas a insegurança urbana que termina por acumular-se a outras razões para desistência ou desinteresse pela escola.

As obras de Brunel (2004), Carrano (2007) e Dayrell (2007) são algumas das produções acadêmicas que refletem acerca do fenômeno da juvenilização da EJA e apontam o quanto a escola precisa compreender as culturas juvenis que advêm, sobretudo, das regiões periféricas das cidades e do campo, da ancestralidade indígena e africana, em geral negadas pela tradição europeia branca da escola, e que constituem-se como condições para o acolhimento e a garantia de trajetórias escolares na educação básica previstas na LDBEN.

O encaminhamento, quase automático destes adolescentes para a EJA noturna não garante processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização porque, tampouco a escola está preparada para construir espaços de convivência e trocas pedagógicas entre estes adolescentes e os jovens maiores de 18 anos, os adultos de mais de 29 anos e os idosos que estão nas classes de EJA.

Deslocados, mais uma vez, estes adolescentes vão “sobrando” no ambiente escolar e o professor/a professora de EJA não dispõe, via de regra, de formação e de condições que permitam desenvolver metodologias de ensino e perspectivas didáticas coerentes com tamanha variedade de sujeitos, culturas, interesses mesclados a histórias de sujeitos que estão há muitos anos fora do ambiente escolar, históricos de reprovações, além de traumas resultantes dos ritos da exclusão escolar.

Estudiosos da juvenilização da EJA refletem acerca do que os professores da EJA nomeiam como “choque de gerações” na sala de aula, processos que desencadeiam, sobretudo, desistência dos adultos e dos idosos da escola noturna, evasão também presente entre os jovens de 15 anos, apesar do acompanhamento dos Conselhos Tutelares, através das Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes (FICAI).

Tais processos apontam a necessidade de um olhar diferenciado e desnaturalizador das discontinuidades nas trajetórias escolares, portanto, apontam para uma profunda mudança na cultura escolar e na cultura social. A naturalização do fracasso escolar de determinados grupos, circunscritos em termos de classe social, etnia e território explicita a naturalização da exclusão social, econômica, política, laboral destes mesmos grupos.

O acesso, a permanência e a qualidade da trajetória escolar devem ser garantidos a todas/os e os históricos mecanismos de exclusão pre-

cisam ser compreendidos e desconstruídos, perspectiva apontada pela Resolução 343/2018.

Palavras finais: é possível mudar algo?

A Resolução 343/2018, constante na íntegra como anexo orgânico ao presente texto, promove uma oferta de EJA condicionada a presença dos jovens até 17 anos completos nas escolas regulares de ensino fundamental e ensino médio no período diurno, garantindo mecanismos de transição.

Reafirma o direito a educação dos adolescentes e jovens, estabelecido na Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

Constitui uma nova forma de oferta da EJA, voltada então para os jovens de 18 anos completos e mais, rompendo como o fenômeno tão controvertido e naturalizado da juvenilização da EJA.

A legislação inovadora e inclusiva proposta pelo Conselho Estadual de Educação do RS, traduzida na resolução 343/2018, demanda estudos e empenho das redes públicas municipais e estaduais para seu cumprimento, podendo caminhar na perspectiva do direito à educação especialmente para os jovens das classes populares tão maltratados/as pelo sistema escolar.

Sua efetivação demanda a reconstrução do olhar, desafiando a estrutura simbólica de castas, que ainda permeia compreensão massiva da sociedade brasileira acerca de si mesma.

Referências

BALANDIER, G. **A Desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 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 01 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415, de 2017. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da ‘segunda chance’.** 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf 2007>. Acesso em: 07 mar. 2019.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” As Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 – Especial, pp. 1105-1128, 2007.

MATIJASCIC, M. ROLON, Carolina Esther Kotovicz. **Indicadores de Ensino Básico Brasileiros Relativos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável numa Perspectiva Internacional Comparada.** IPEA (2020). In: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9803/1/td_2551.pdf

RIO GRANDE DO SUL. CEED/RS. Conselho Estadual de Educação Rio Grande do Sul. **Parecer 343/2018.** Porto Alegre, 2018.

Anexo

RESOLUÇÃO Nº 343, DE 11 DE ABRIL DE 2018.

Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Rio Grande do Sul, resolve:

Art. 1º A presente Resolução regula a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade obrigatória, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades.

§ 1º A idade de escolaridade obrigatória, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, é dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos.

§ 2º A pessoa entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade é adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

§ 3º Cabe ao Poder Público, a responsabilidade de garantir as condições para que as instituições de ensino elaborem e materializem Projetos Político-Pedagógicos adequados aos adolescentes em situação de defasagem idade/etapa escolar, garantindo-se em qualquer circunstância a sua permanência no sistema escolar, bem como priorizando profissionais que tenham formação específica.

§ 4º Os tempos escolares, conforme o artigo 23 da LDBEN, organizam-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, caracterizando propostas pedagógicas adequadas às diferentes faixas etárias.

§ 5º A consolidação, na cultura escolar, da consciência do direito de todos e todas à educação básica implica o acesso e a permanência com aproveitamento até a conclusão do ensino médio, preferencialmente aos 17 (dezesete) anos.

§ 6º Em caráter excepcional, para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos mantem-se a possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

§ 7º As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir nos currículos de formação inicial, em suas diferentes licenciaturas

e nas propostas de formação continuada para profissionais de educação, as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA.

§ 8º Cabe ao Conselho Tutelar, conforme dispõe a Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), estabelecer controle sobre a população em idade escolar que se encontra fora da escola, providenciando o retorno da mesma, com colaboração das escolas, através da Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes – FICAI.

Art. 2º A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constitui-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, conforme disposto na LDBEN a partir da Lei federal nº 13.632, de 06 de março de 2018.

§ 1º Os processos educativos organizados pelas instituições de ensino devem articular-se a atividades e oportunidades formativas do âmbito da vida em sociedade, sejam museus, praças, parques, cinemas, bibliotecas, auditórios, teatros, ginásios esportivos e todos os espaços que ofereçam possibilidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, estético, esportivo, no âmbito do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

§ 2º Cabe ao Poder Público, a proposição e articulação de políticas intersetoriais que convertam os espaços de convivência nas cidades em territórios educativos, possibilitando aprendizagens ao longo da vida e também, articulação com as políticas de educação escolar de jovens, adultos e idosos:

I – políticas de incentivo à leitura, no âmbito do desenvolvimento cultural da sociedade;

II – políticas de promoção da saúde, em sua dimensão pedagógica de prevenção e desenvolvimento de novos hábitos;

III – políticas de educação socioambiental, na perspectiva de preservação da vida em todas as suas formas;

IV – políticas de promoção dos direitos humanos, na dimensão da dignidade humana de todos/todas e de cada um/cada uma;

V – políticas de esporte, na perspectiva do desenvolvimento integral;

VI – políticas de Educação Especial, conforme o disposto na Lei federal 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

§ 3º As aprendizagens escolares devem estar relacionadas com as temáticas, desafios e interrogações dos contextos de vida e trabalho dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

§ 4º Os processos escolares devem possibilitar para os estudantes jovens, adultos e idosos, o desenvolvimento de modos diferenciados de estar no mundo, com capacidade de resolução pacífica de conflitos, inserção em espaços culturais e criação de hábitos de leitura e reflexão.

§ 5º A EJA deve considerar as populações idosas que não tiveram acesso à escolaridade básica, propondo percursos curriculares e pedagógicos e horários adequados a seus interesses e necessidades.

Art. 3º É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógica adequados a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno.

Parágrafo Único. O estatuto da progressão parcial deverá ser previsto nos Regimentos Escolares no Ensino Fundamental – anos finais e Médio, contribuindo para a permanência e a completude do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na Educação Básica, desconstituindo a prática de que estudantes com dificuldades ou defasagem idade/etapa escolar sejam encaminhados para a EJA. A progressão parcial não se confunde com aprovação automática, constitui-se mecanismo pedagógico que permite a continuidade de estudos em disciplinas ou áreas em que o estudante não atingiu os objetivos, concomitante à aprovação para a etapa escolar seguinte.

Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas.

§ 1º As mantenedoras públicas deverão prover de forma regionalizada, de acordo com as características e demandas locais, em escolas credenciadas, como parte da oferta regular, Projetos Político-Pedagógicos específicos para atendimento:

I – de crianças e adolescentes em situação de rua;

II – de educação de jovens e adultos no diurno;

III – de populações em situação de itinerância; e

IV – de população público-alvo da Educação Especial.

§ 2º As mantenedoras privadas, na medida da sua disponibilidade, poderão ofertar os projetos dispostos no parágrafo anterior.

§ 3º As instituições de ensino deverão prever em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimento Escolar as estratégias pedagógicas para redução da reprovação e evasão escolar, bem como os mecanismos de recuperação de estudos ao longo do processo pedagógico.

§ 4º As mantenedoras públicas e privadas deverão promover ações articuladas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão, com a colaboração dos Conselhos Tutelares.

Art. 5º A idade mínima para o ingresso na EJA noturna e EJA EaD, no ensino fundamental e médio é de 18 (dezoito) anos completos.

§ 1º Haverá prioridade na implantação de programas diferenciados, de acordo com o artigo 23 da LDBEN, para atendimento diurno para jovens de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, em defasagem idade/etapa escolar, na modalidade EJA ou sequencial.

§ 2º A adequação dos programas referidos no parágrafo anterior deve ser avaliada, no prazo de 5 (cinco) anos, pelas mantenedoras e, no caso das mantenedoras públicas, em colaboração com a UERGS.

§ 3º A partir de 02 de janeiro de 2020, não serão permitidas novas matrículas na EJA noturna para estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos, respeitando-se o disposto no artigo 1º desta Resolução.

§ 4º Estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos, matriculados até 02 de janeiro de 2020, tem direito a concluir seus cursos noturnos.

§ 5º Cabe às mantenedoras garantir processos formativos contínuos que promovam a superação da visão de transferência automática para EJA a partir dos 15 (quinze) anos.

§ 6º Cabe às mantenedoras, a organização e a oferta de programas pedagógicos diferenciados, de acordo com o art. 23 da LDBEN, para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos com defasagem idade/etapa escolar.

Art. 6º A Educação de Jovens e Adultos será ofertada no Sistema Estadual de Ensino por:

I – Instituições de Ensino que adotem metodologias baseadas na construção formativa e processual de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades na forma presencial ou Educação a Distância (EaD), previstas no seu Projeto Político-Pedagógico e consubstanciadas no Regimento Escolar e Plano de Estudos;

II – Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs.

Art. 7º A modalidade EJA deve organizar-se para atender os interesses de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes jovens, adultos e idosos.

184 **Parágrafo Único.** A instituição de ensino, no atendimento do estudante com deficiência matriculado na EJA deve prever:

I – Projeto Político-Pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado – AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; e

II – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Art. 8º A instituição de ensino, na oferta da modalidade EJA pode:

I – organizar grupos de referência ou turmas próprias com projetos diferenciados, de acordo com o art. 23 da LDBEN, para estudantes com interesses comuns, com vistas a otimizar o desenvolvimento social e cognitivo e estabelecer apoio para permanência e conclusão da EJA, de acordo com os §§ 5º e 6º do artigo 1º desta Resolução; e

II – prever o ensino articulado com Educação Profissional, inclusive no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Ensino Fundamental – anos finais e Médio para oferta de cursos com carga horária definida nas normas específicas.

Art. 9º O Poder Público deve manter programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, e cursos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a demanda recenseada anualmente, garantindo profissionais com a devida formação e habilitação.

§ 1º Os Programas de alfabetização, oferecidos pelo Poder Público, também poderão ser realizados em espaços extraescolares, como associações de moradores, espaços comunitários e outros, articulados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e suas respectivas instituições de ensino, que farão a certificação, garantindo condições próprias de habitabilidade e segurança.

§ 2º Informações sobre os locais de oferta e número de matrícula e resultados das ações de alfabetização deverão integrar a publicização do recenseamento anual de jovens, adultos e idosos.

§ 3º Anualmente as CREs deverão enviar ao Conselho Estadual de Educação Relatórios que contenham as ações realizadas para a alfabetização da população, indicando escolas, número de estudantes, espaços utilizados e profissionais que estão atuando nesses locais.

§ 4º As instituições credenciadas para oferta dos cursos de EJA ensino fundamental – anos finais poderão oferecer curso de ensino fundamental – anos iniciais.

§ 5º As instituições que solicitarem credenciamento para curso de ensino fundamental – anos iniciais na modalidade EJA deverão seguir as orientações es-

tabelecidas pela Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro 2012, e do Parecer CEEEd nº 1.400/2002.

Art. 10 A duração dos cursos ofertados na modalidade EJA, corresponde, no mínimo, a:

I – um ano e meio no Ensino Médio, perfazendo a carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, na forma presencial e a distância;

II – dois anos no Ensino Fundamental – anos finais, perfazendo a carga horária mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas, na forma presencial e a distância; e

III – na oferta de programas alfabetização e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais, a carga horária será definida pelas próprias instituições de ensino, unicamente ofertados na forma presencial, com projetos próprios de acordo com as características das populações a serem atendidas. Nesta oferta devem ser observados os §§ 4º e 5º do artigo 9º desta Resolução.

§ 1º Nos cursos presenciais, devem ser adicionadas atividades não presenciais para complementação e acompanhamento de aprendizagem à carga horária mínima estabelecida nos incisos I e II.

§ 2º As atividades não presenciais referidas no parágrafo anterior devem estar previstas e descritas no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar e no Plano de Estudos e serem desenvolvidas por meio de material didático-pedagógico e suporte tecnológico adequados.

§ 3º As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN.

Art. 11 Cabe ao Poder Público, no âmbito de suas competências, proceder anualmente o recenseamento e a busca ativa dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica na idade obrigatória, nos termos do inciso I do § 1º do artigo 5º da LDBEN, inclusive no caso da alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º O Poder Público deve dar ampla publicização do recenseamento mencionado no parágrafo anterior, a fim de converter a demanda potencial da EJA em efetivos estudantes.

§ 2º O Poder Público, na avaliação de cessação de funcionamento de cursos, turmas e turnos e de descredenciamento de instituições de ensino, inclusive NEEJAs, deve comprovar o levantamento da demanda potencial para a educação de jovens, adultos e idosos, a busca ativa de possíveis estudantes dessas faixas etárias e a oferta educacional efetiva no território.

§ 3º Na cessação de funcionamento de curso e consequente descredenciamento de instituições de ensino devem-se observar as disposições da Resolução CEEEd nº 320/2012.

§ 4º A cessação de funcionamento de curso e consequente descredenciamento das Instituições de Ensino nas comunidades do campo, indígenas e quilombolas deve observar as disposições da Resolução CEEEd nº 320/2012 com alterações introduzidas pela Resolução CEEEd nº 329/2015.

§ 5º Na situação de descredenciamento de NEEJAs, caberá ao Poder Público apontar a destinação do prédio para utilização em atividades do interesse da comunidade, além do disposto nos §§ 4º e 5º deste artigo.

Art. 12 A oferta e a certificação em EJA ocorrem através de exames e cursos ofertados na forma presencial ou em Educação a Distância.

§ 1º A classificação prevista no inciso II do artigo 24 da LDBEN efetiva-se por promoção para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior na própria escola, por transferência para candidatos provenientes de outras escolas, ou independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, registrada em ata, em que constem os procedimentos adotados e os resultados obtidos.

§ 2º A matrícula, nos cursos presenciais ou EaD, deve ocorrer por comprovação de escolaridade anterior e, ainda, por classificação nos anos finais do Ensino Fundamental.

§ 3º A não comprovação de escolaridade anterior, no Ensino Médio, implica matrícula na fase inicial do curso, e cumprimento integral dos requisitos temporais mencionados no artigo 8º desta Resolução e constantes no Plano de Estudos, visando alcançar certificação.

§ 4º A matrícula no ensino médio EJA, mediante aproveitamento de estudos, em etapas posteriores à etapa inicial desse curso pode ocorrer por classificação:

I – tendo cumprido no mínimo 20% do curso na escola de origem, para acessar na etapa intermediária da organização curricular adotada na escola de destino;

II – tendo cumprido no mínimo 40% do curso na escola de origem, para acessar a etapa final da organização curricular adotada na escola de destino.

§ 5º A matrícula de estudantes oriundos de Instituição de Ensino cujo Regimento Escolar tem previsão de organização curricular por disciplinas ou que tenham certificação de determinados componentes curriculares ou áreas de conhecimentos, mediante realização de exames supletivos ou ENCEEJA, serão matriculados a partir do aproveitamento de estudos, nos termos do Regimento Escolar da Instituição de ensino de destino, com os devidos registros em Ata.

§ 6º O ingressante no ensino médio EJA na forma presencial ou EaD que não tenha cursado até 20% do Ensino Médio na instituição de ensino de origem, deve ser matriculado na etapa inicial.

§ 7º A certificação do Ensino Fundamental e Médio para estudantes maiores de 18 anos poderá ser obtida através de exames públicos nacionais ou estaduais, neste caso, independente de processo de escolarização.

§ 8º O direito dos adolescentes emancipados para os atos da vida civil não se aplica para matrícula em cursos de EJA ou para prestação de exames nos NEEJAs.

§ 9º A realização dos exames nos NEEJAs só poderá ocorrer para estudantes maiores de 18 (dezoito) anos.

Art. 13 O instituto do avanço, só poderá ser utilizado em casos nos quais os estudantes, individualmente, demonstrem conhecimento ou aproveitamento de estudos comprovados por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, registrados em ata sob a responsabilidade da escola.

§ 1º A instituição de ensino deve registrar em Ata, as situações de Avanço Escolar e apresentar Relatório à respectiva CRE registrando os dados do estudante que demonstre condições de Avanço individual na etapa/módulo/série, ou forma diversa de organização, e os documentos comprobatórios do processo, juntamente com as Atas de Resultados Finais até 2 (dois) meses após sua realização.

§ 2º A ausência da apresentação dos documentos referidos no § 1º e impropriedades no processo do avanço, mediante avaliação prevista no § 2º, implicará a notificação da Coordenadoria Regional de Educação ao Conselho Estadual de Educação, que adotará as medidas cabíveis para a verificação dos fatos, podendo aplicar as seguintes medidas:

I – advertência;

II – suspensão cautelar de matrícula de novos estudantes;

III – instrução de processo para a apuração de irregularidades;

IV – suspensão do credenciamento; e

V – descredenciamento.

§ 3º As sanções referidas no parágrafo anterior não impedem aplicação das sanções previstas na Resolução CEEEd nº 320/2012.

Art. 14 As escolas localizadas no campo, nas comunidades quilombolas, indígenas e instituições prisionais devem observar as normativas estabelecidas nesta Resolução e nas normas específicas.

§ 1º As instituições prisionais devem organizar seus Projetos Político-Pedagógicos prevendo atividades que proporcionem a efetiva formação humana, não devendo restringir sua ação à preparação e aplicação de exames.

§ 2º A prestação de exames por candidatos que não tenham participado das atividades referidas no parágrafo anterior, não deve ser impedida, considerando a rotatividade da população em situação de privação de liberdade.

Art. 15 Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs, mantidos exclusivamente pelo Poder Público, credenciados por este Conselho, com regimento próprio, podem oferecer:

I – exames supletivos, que podem ser fracionados em provas parciais relativas à determinada área do conhecimento ou componente do currículo do Ensino Fundamental ou Médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e as Matrizes Curriculares do ENCCEJA;

II – programas de apoio para candidatos aos exames supletivos realizados no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, com metodologia adequada aos jovens, adultos e idosos, por meio de atividades presenciais ou a distância, conforme cronograma estabelecido pela instituição e aprovado pela mantenedora;

III – programas de alfabetização de adultos e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais, nos termos do inciso III do artigo 10 desta Resolução.

IV – oferta de atividades de formação que caracterizem educação ao longo da vida.

Art. 16 Os NEEJAs constituem-se em instituições aptas à realização e preparação para exames de certificação do Ensino Fundamental e Médio e a oferta sequencial de atividades pedagógico-curriculares que caracterizem ampliação da oferta formativa para esta população de acordo com o projeto de cada Núcleo e com os interesses dos estudantes.

§ 1º Os NEEJAs que atendem instituições prisionais devem oferecer apoio e orientação aos candidatos a exames, por meio de atividades presenciais.

§ 2º Cabe a CRE avaliar o processo de avanço escolar de estudantes, considerando os registros na Ata as avaliações pertinentes e a incidência do número de estudantes que demonstraram condições de avanço na turma.

§ 3º Cabe aos NEEJAs certificar a conclusão de componentes curriculares, áreas do conhecimento, ou a conclusão de curso do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio na modalidade EJA, aos candidatos aprovados nos exames que oferece, conforme o caso.

§ 4º O Regimento de NEEJA já credenciado que for alterado em decorrência desta Resolução, deverá ser enviado a este Conselho para exame e aprovação no prazo de um ano a partir da publicação desta Resolução.

§ 5º Os processos contendo pedido de credenciamento de NEEJA e de autorização de oferta de exames supletivos e de programas de apoio, a candidatos aos exames, devem ser instruídos com os seguintes documentos:

- I – Ofício da entidade mantenedora dirigido à Presidência deste Conselho;
- II – descrição do prédio, das instalações, dos equipamentos e dos recursos físicos e didáticos disponíveis e compatíveis com o projeto pedagógico do estabelecimento, utilizando os anexos da Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012;
- III – Relatório da Comissão Verificadora manifestando-se sobre o pedido;
- IV – relação do corpo docente com os respectivos comprovantes de habilitação e Plano de formação continuada;
- V – Regimento Escolar;
- VI – Documento competente, expedido pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio Grande do Sul – CBMRS; e
- VII – Documento(s) comprobatório(s) das condições de acessibilidade a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Art. 17 Toda e qualquer divulgação interna ou externa às instituições dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na forma presencial ou a distância não poderá explicitar duração menor do que a prevista nesta Resolução, nos termos da Resolução CEEed nº 331/2015.

Art. 18 Os Processos de credenciamento e credenciamento da instituição para a oferta de curso na modalidade EJA na forma de EaD, e para autorização do curso, além dos requisitos previstos na norma específica, devem apresentar Programa Pedagógico em plataforma virtual, com adequação a dispositivos tecnológicos móveis, visando facilitar o acesso para os estudantes.

Art. 19 Para fins de credenciamento e credenciamento da instituição para a oferta de curso na modalidade EJA na forma de EaD e para autorização do curso, além dos requisitos previstos nas normas específicas, a mantenedora deverá disponibilizar a este Conselho senha de acesso ao Programa virtual institucional ou plataforma virtual dos cursos na forma de EAD que serão avaliados pela Comissão Verificadora, bem como em ações de fiscalização periódica do CEEed.

Art. 20 Os cursos desenvolvidos na forma EaD devem ser acompanhados e avaliados sistematicamente tanto pela mantenedora como pelos órgãos do Sistema de Ensino, destacando-se o papel da Secretaria de Estado da Educação e das CREs.

§ 1º O processo de avaliação deve conter manifestação de especialista em EaD sobre o ambiente virtual, os recursos da plataforma e do portal a serem disponibilizados pela instituição de ensino,

§ 2º Considera-se especialista em EaD profissional habilitado em nível superior, com pós-graduação *lato senso* ou *strictu senso* no campo da Educação a Distância, a serem designados pelas CREs.

§ 3º O especialista em EaD não substitui o Perito em Informática, devendo ambos emitir manifestação nos processos de credenciamento e de reconhecimentos.

Art. 21 Os Processos instruídos sob a égide da Resolução CEED nº 313, de 16 de março de 2011, cujo primeiro registro de recebimento tenha sido feito pela Secretaria Geral do Conselho Estadual de Educação até a data da publicação deste Ato no Diário Oficial do Estado, têm assegurada sua análise por este Colegiado à luz da referida Resolução.

Parágrafo Único. Os Processos já instruídos, mas que não atendem ao critério estabelecido no *caput* devem ser adequados às disposições desta Resolução.

Art. 22 O artigo 16 da Resolução CEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, é acrescido do inciso X:

Art. 16

X – Dados do recenseamento anual previsto no inciso I do § 1º do artigo 5º da LDBEN pelo poder público estadual e municipal.

Art. 23 O artigo 22 da Resolução CEEd nº 334/2016 será acrescido dos §§ 4º e 5º:

Art. 22

§ 4º O polo de Apoio Presencial é responsável pela matrícula, registro de frequência dos estudantes nos momentos presenciais, avanço escolar, classificação, aproveitamento de estudos e reclassificação, devendo manter arquivada a documentação pertinente, bem como o arquivo das Atas de Resultados Finais, Diplomas e Certificados, visando consulta ou busca efetiva, inclusive na forma digital.

§ 5º A Instituição de Ensino (Sede), nos termos da Resolução CEEd nº 334/2016, detentora do credenciamento para a oferta do curso e respectiva autorização, deve manter em seu arquivo Atas de Resultados Finais, Diplomas e Certificados, inclusive na

forma digital, além dos atos inerentes ao credenciamento e reconhecimento institucional e autorização de curso.

Art. 24 O prazo máximo para a implementação desta Resolução é de 2 (dois) anos, a contar da sua publicação.

§ 1º Os Regimentos Escolares com disciplinação da EJA, independentemente do interstício de 3 (três) anos, previsto na Resolução CEED nº 288, de 21 de setembro de 2006, devem ser encaminhados a este Conselho para exame e aprovação até 6 (seis) meses antes de findar os dois 2 (dois) anos referidos no *caput*, tendo sua vigência no período letivo seguinte.

§ 2º O estudante tem o direito de concluir o curso de EJA sob a égide do Regimento Escolar que iniciou, podendo, mediante manifestação, concluir o curso sob o novo regimento.

§ 3º A Instituição de Ensino com oferta regular diurna que não contempla, no seu texto regimental, disciplinação alusiva às disposições dos artigos 3º e 4º desta Resolução, terá o prazo de 2 (dois) anos, para incluir matéria pertinente no seu Regimento Escolar.

Art. 25 Revoga-se as Resoluções CEED nº 313, de 16 de março de 2011, e CEED nº 316, de 17 de agosto de 2011, e disposições em contrário.

Art. 26 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Aprovada por unanimidade na Sessão Plenária de 11 de abril de 2018.

Domingos Antônio Buffon

Presidente

**Ensino Médio e Empreendedorismo na
Rede Estadual do Rio Grande do Sul**

ENSINO MÉDIO E EMPREENDEDORISMO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Maria Raquel Caetano

Campus Sapucaia do Sul/ IFSUL
Mestrado PROFEPT/IFSUL

Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa ainda em andamento que apresenta como objetivo principal discutir e problematizar como o tema empreendedorismo passou a fazer parte da agenda educacional, em especial no Rio Grande do Sul- RS. Além disso, visa mapear programas que oferecem o empreendedorismo como uma solução educacional do Novo Ensino Médio na educação pública do estado do Rio Grande do Sul.

O Novo Ensino Médio ou Reforma do Ensino Médio foi instituída através de uma Medida Provisória. Sua conversão na Lei nº 13.415, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A principal motivação foi buscar a melhoria dos baixos índices educacionais e taxas de evasão. Outra argumentação sobre a reforma é que ela traz possibilidades de inserção do estudante no mercado de trabalho.

Com relação à reforma, vale destacar que a consulta pública realizada pelo Senado Federal acerca da aceitação da proposta, contou com 4.551 votos a favor e 73.564 votos contra, ou seja, a população não aprovou as mudanças, sendo desconsiderada, essa participação e tudo o que já havia sido construído até então, através de ações autoritárias. A reforma apresentou características de uma grande aliança entre instituições privadas ligadas ao mercado e os partidos políticos que sustentavam o governo de Michel Temer (2016-2018). Juntando-se a isto, a maioria das matrículas dos estudantes do Ensino Médio está na rede estadual, com um total de 84,8% de matrículas e concentra 96,9% dos alunos da rede pública (Censo 2016). Os dados apresentados, mostram a importância das redes estaduais na participação e efetivação de

projetos de ensino médio, ao mesmo tempo que a educação pública se tornou o grande alvo do mercado educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio integram o quadro das atuais reformas, são políticas educacionais que materializam a nova etapa neoliberal em que sujeitos individuais e coletivos ligados às instituições privadas mercantis, como o Movimento pela Base-MPB (CAETANO, 2018; 2020), têm influenciado na construção e na execução da política curricular e no seu conteúdo. No RS esta efetivação tem se apresentado em vários documentos das reformas implantadas pelo governo Eduardo Leite, incluindo a política de empreendedorismo na educação, tema desse estudo.

Este artigo apresenta parte da pesquisa que vem sendo realizada e tem como objetivo apresentar e problematizar a educação para empreendedorismo no Ensino Médio na rede estadual do RS. Nessa primeira etapa da pesquisa, o desenvolvimento metodológico se caracterizou como exploratório, descritivo, bibliográfico. Utilizamos o levantamento e a análise de documentos oficiais e institucionais, bem como relatórios. Após, buscamos analisar os documentos da Política de Empreendedorismo do RS e mapear os programas que oferecem o empreendedorismo como uma solução educacional ligada à BNCC e ao novo Ensino Médio no RS.

Ensino Médio e Empreendedorismo

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC têm sido a justificativa usada para a introdução do empreendedorismo como conteúdo da educação e também tem sido apresentado por diferentes instituições privadas como conteúdo da BNCC. Em pesquisas anteriores, analisamos os documentos da Reforma do EM e BNCC, totalizando apenas cinco citações do termo em dois documentos: o Texto Base da BNCC e o Parecer CNE/CEB n. 3/2018, somando os dois mais de seiscentas páginas. Os demais documentos analisados não apresentam citações¹.

1 Os documentos analisados são: Resolução CNE/CEB 3/2018; Parecer CNE/CP 15/2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Parecer CNE/CP nº: 15/2018 - Ensino Médio; Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Ensino Médio; Resolução CNE/CP 15/2018.

Em consonância com a BNCC, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio convertida na Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação e a Fundação Roberto Marinho, com o apoio da grande mídia e dos partidos políticos que sustentaram o golpe político, empresarial, jurídico e midiático de 2016 no Brasil (CAETANO, 2018; CAETANO, 2019).

O Ensino Médio, que visa à formação da juventude brasileira, passou a ser alvo dos interesses do capital, representado pelo setor privado para qualificar as novas formas de organização do trabalho produtivo, além de influenciar o conteúdo que será abordado nas escolas públicas através de seus métodos de negócios, ou seja, novas formas de gestão e padronização do currículo convertendo a gestão da educação, da escola e da sala de aula com vistas a uma gestão gerencial focada para resultados cujo foco são as avaliações em larga escala. As reformas em curso na educação, especialmente no EM/BNCC, mostram a disputa por projetos educacionais distintos e que neste artigo daremos enfoque ao conteúdo da proposta educacional.

Em relação a projetos de educação, de sociedade e de Estado, o governador Eduardo Leite (PSDB, 2018-2021), no seu programa de governo, já apresentava indicativos do que governos ligados ao PSDB chamam de choque de gestão, como: reduzir custos operacionais e administrativos, conter o crescimento vegetativo das despesas correntes, substituir a lógica patrimonial pela prestação de serviços, fortalecer e alinhar a meritocracia como estímulo à progressão nas carreiras públicas, atuação em redes e parcerias com atores estatais, sociais e da iniciativa privada, ou seja, tornar-se um Estado que estimula o empreendedorismo e a competitividade (PLANO DE GOVERNO, 2018-2021). Além disso, na área da educação, anunciava que faria parcerias na formação continuada, atualização de conhecimentos e aperfeiçoamento dos saberes, trocas de experiências em gestão, inovação e parcerias estratégicas no modelo de parcerias público-privadas (PPP), além de convênios com parceiros estratégicos (universidades, institutos, Sistema S e NTES) como meios para prover a formação continuada dos professores e melhoria da educação.

Neste contexto anunciado, em 2019, foi instituída a Lei 15.410, que criou a Política Estadual de Educação Empreendedora a ser desenvolvida nas escolas técnicas e de nível médio do Rio Grande do Sul. O texto da nova legislação aprovada pela Assembleia Legislativa teve a colaboração da área de Políticas Públicas do Sebrae RS. O programa apresenta como objetivo estimular as competências empreendedoras nos estudantes. De acordo com a gerente de Políticas Públicas do Sebrae RS, Janaína Zago Medeiros (2020, p. 3),

além de fomentar o empreendedorismo juvenil, a relevância da legislação está na ênfase às competências empreendedoras, que são muito importantes para quem pretende atuar em um mercado de trabalho em transformação e que requer novas habilidades. A legislação também vem ao encontro da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é focada no desenvolvimento de competências e prevê um eixo estruturante específico de empreendedorismo.

É recorrente esse tipo de proposta vir alinhada à BNCC ou Reforma do Ensino Médio como justificativa para sua utilização indiscriminada nas redes de ensino e implantação nos novos currículos. No Rio Grande do Sul (RS), não é diferente. Sob a justificativa de inovação, criatividade e tecnologia, essas propostas têm tido aderência de governos e grupos ligados a instituições privadas, especialmente quando buscam modificar a cultura da escola e da gestão, de democrática para gerencial como quer a proposta de Eduardo Leite que tem como referência o conceito de Estado empreendedor/empresarial que se constitui como uma reordenação às transformações a partir do novo papel do Estado “como facilitador de negócios, na criação de espaços públicos não estatais, com a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas que se direcionam a uma suposta liberdade econômica” (ABDALA e SOCARRAS, 2019, p. 24).

Essa concepção pretende dar continuidade à construção estratégica de uma sociedade de mercado para o século 21. Ela busca desvincular o público do Estado caracterizado por um espaço e ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos a partir das parcerias público-privadas, terceirização, contratos de gestão, voluntariado, entre outros.

Para nós, compreender a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e as relações com o “empreendedorismo” tornam-se relevantes nesse período em um contexto de minimização dos direitos sociais, políticos e civis. Isso porque a educação retorna ao centro das atenções, uma vez que essa proposta educacional propõe um projeto de educação e sociedade, o qual sustenta e busca “viabilizar uma educação não emancipadora, mas que atinge dois objetivos: a formação da classe trabalhadora e sua formação política” (VENCO e ASSIS, 2017, p. 282).

Empreendedorismo e Educação

As propostas de educação empreendedora datam dos anos de 1990 e foram produzidas no contexto da reestruturação produtiva do capital. Uma das mais recentes estratégias de combate ao desemprego no Brasil e no mundo tem sido o incentivo à formação de empreendedores, ou seja, a de uma educação voltada ao empreendedorismo especialmente para os jovens. Essas propostas visavam e ainda visam solucionar, por meio de políticas e programas educacionais, problemas de ordem estrutural do capital, assim como nas reformas atuais em que o discurso da competência e do desenvolvimento das capacidades empreendedoras dos cidadãos entraram nos textos das políticas. Um dos expoentes desse tema na educação é Fernando Dolabela a partir do seu livro “A Pedagogia Empreendedora” (2003). Nesse livro, o autor propõe a implementação de metodologias que visam à transformação dos objetivos do ensino, de formador de empregados para formador de empreendedores. Ele diz que o empreendedorismo atua para “impedir que a criança se torne prisioneira de valores sociais não-empreendedores, de mitos que deseducam [...]”, já que “lidar com crianças, portanto, é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados por valores antiempreendedores” (DOLABELA, 2003, p. 16).

O empreendedorismo passou a ser incentivado também pelos organismos internacionais. Tudo isso como solução para o desemprego especialmente na América Latina em função dos processos de reestruturação do capitalismo, ao defender a reforma do Estado com base na lógica mercantil através do gerencialismo ou das parcerias com o terceiro setor que redefiniu o conteúdo das políticas e o papel do setor público no atendimento

das questões sociais, conforme Santos (2017). Essa lógica foi introduzida pelos organismos internacionais como a Unesco, no Relatório Educação para o século XXI: “Educação um tesouro a descobrir”, de Jaques Delors, adicionando, em 2002, um quinto pilar: “aprender a empreender” na lógica do empreendedorismo, através das reformas educacionais em curso. Santos (2017) adverte ainda que, nesse contexto, o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais.

A proposta do empreendedorismo procura estabelecer-se como eixo da educação, atrelando-o a geração de alternativas para o desemprego de modo a assegurar que, mesmo em tempos de crise, se mantenha a produção coletiva de riquezas, preservando a apropriação privada. Esses argumentos confirmam Mészáros (2002) quando diz que o sociometabolismo do capital é uma estrutura totalizante de organização e controle social, cujas dimensões fundamentais são materialmente formadas e inter-relacionadas. Os componentes centrais são, para Mészáros (2002), o tripé capital, trabalho e Estado, em que há nessa inter-relação a completa sujeição do trabalho ao comando do capital e constitui a questão central da dinâmica do processo de produção e reprodução social.

A crise do capital e a sujeição do trabalho ao capital se evidencia nos dados do desemprego dos jovens. Em 2020, a taxa de desemprego da população de 18 a 24 anos foi de 29,7% no segundo trimestre. Em março, era de 27,1%. Já para a população geral, a taxa de desemprego ficou em 13,3% no segundo trimestre do ano. O número total de pessoas desempregadas de abril a junho foi de 12,79 milhões (IBGE, 2020). A diferença entre taxa de desemprego da população de 18 a 24 anos e a média do mercado nunca foi tão alta. O desemprego no Brasil é impiedoso com a juventude. Outro dado importante é o percentual de jovens de 20 a 24 anos que nem estudam e nem trabalham, subindo de 28,6%, no último trimestre de 2019, para 35,2% no segundo trimestre de 2020. Na faixa de 25 a 29 anos, subiu de 25,5% para 33%.

Conforme Mészáros (2002), o que vivenciamos é uma crise estrutural do capital que, por sua vez, atinge todos os setores da vida social. O desemprego e a precarização do trabalho são a materialização dessa lógica perversa de reprodução do capital.

No Brasil, a Reforma Trabalhista, Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017, instituiu o trabalho intermitente; e a Lei 13.429, de 31 de março de 2017, permitiu a terceirização irrestrita. A Reforma Trabalhista regulamentou novas modalidades de contratação trabalhista que criaram a base jurídica para a expansão da nova informalidade do mundo do trabalho no Brasil. Antunes (2011) diz que as relações de trabalho que foram dominantes ao longo do século 20 em que o trabalho era mais formalizado vêm sendo “substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade e precarização, de que são exemplos, os trabalhos terceirizados, o ‘cooperativismo’, o ‘empreendedorismo’, o ‘trabalho voluntário’ etc.” (ANTUNES, 2011, p. 407). É a nova fase de desconstrução do trabalho ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização.

Essa nova fase da desconstrução do trabalho inseriu as plataformas digitais e aplicativos que se expandem pelo mundo e vêm sendo denominado trabalho uberizado, ou seja, o trabalho digital nas plataformas e aplicativos que transforma trabalhadores em prestadores de serviços, acabando por excluí-los da legislação trabalhista. Concretamente, no Brasil, também são chamados empreendedores e microempreendedores individuais (MEI). “O empreendedorismo é um mito que se fortalece em meio ao alto desemprego, ao enfraquecimento das políticas sociais do Estado e às novas tecnologias” (ANTUNES, 2019, s/p). E continua o autor: “é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos” (ANTUNES, 2019, s/p). Desemprego e subemprego são o cenário propício para que o empreendedorismo ganhasse força. Sob o novo neoliberalismo, a ideia de homem empreendedor torna-se uma exigência epistemológica, ideológica e política muito mais ajustada à fase do capitalismo avançado e sua relação com as realidades econômicas, políticas e sociais contemporâneas (SOCORRAS, 2008). Enquanto empresário de si, o indivíduo deve investir em sua formação, em seu *networking*, agregar valor à carreira, e não apenas buscar emprego (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Partindo dos estudos já realizados, o enfoque dado pelo Novo Ensino Médio para a formação de empreendedores buscaria produzir o consenso de que seria possível criar alternativas de trabalho e geração de

renda e, assim, incluir as pessoas no mercado de trabalho. Essa proposta apresentada como inovadora é, de fato, uma proposta conservadora, de mera adaptação dos indivíduos à sociedade, produzindo uma cultura social e consenso de que isso é normal em uma sociedade neoliberal.

O Ensino Médio na Rede Estadual do RS

O “Novo Ensino Médio” se traduz em uma mudança na estrutura pedagógica e curricular das escolas. Como apresentamos anteriormente, as atuais reformas nascem de uma articulação do grande empresariado nacional que busca dar a direção da política e, ao mesmo tempo, executá-la no contexto da sua implementação. A legislação aprovada permite a oferta do Ensino Médio por meio de parcerias com o setor privado especialmente no itinerário do ensino técnico, bem como ao oferecer a Educação a Distância (EAD), abrindo caminhos para a terceirização, parcerias público-privada e a utilização de recursos públicos para financiar a oferta privada da educação e as empresas que ofertam todo tipo de serviços educacionais².

Quando abordamos o tema Ensino Médio no RS, os dados educacionais apontam que apenas 62,6% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na série/ano adequado à idade em relação ao Brasil que é de 68,4% (PNAD/IBGE, 2017). Também o RS não alcançou as metas do PNE para o EM que era universalizar, até 2016, atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas do EM até 2024 para 85%. Quanto às escolas, a tendência foi a mesma, ou seja, queda ano a ano: de 2017 para 2018, foram fechadas 37 escolas no RS. O mesmo aconteceu com as turmas em cinco anos, já que, de 2014 para 2018, houve redução de 11,7%. O ensino médio estadual apresentou IDEB de 3,4 em 2017 e, no Brasil, a média foi de 4,8. Ou seja, os dados apresentam uma realidade implacável em termos de políticas educacionais no RS. Os sucessivos governos não investiram e, ao mesmo tempo, retiraram direitos dos trabalhadores da educação como aponta o Observatório da Educação Pública do RS (2020) no qual retiramos os dados.

² No Rio Grande do Sul, temos mapeado as instituições privadas que têm influenciado e que vêm executando diretamente a proposta do EM na rede estadual, especialmente no período da pandemia do Covid-19. No limite deste artigo, não apresentaremos todas, por isso optamos por aquelas que mais se aproximam do objetivo do artigo.

TABELA 1 - Matrícula no Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos na rede estadual – ano base 2018

Matrículas por ano	Ensino Médio Regular	EJA
1º	122.258	39.189
2º	84.337	26.074
3º	57.226	17.193

Fonte: Censo/INEP/2018. Escolas urbanas e rurais.

A tabela anterior apresenta a diminuição de matrículas do primeiro ao terceiro ano tanto no Ensino Médio regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se que a diminuição de matrículas no EM da rede estadual diminui nos últimos dez anos, 90 mil matrículas.

TABELA 2 - Número de escolas da rede estadual de ensino no RS

Ano	Número de Escolas
2010	2.553
2011	2.572
2012	2.574
2013	2.570
2014	2.680
2015	2.571
2016	2.557
2017	2.553
2018	2.497

Fonte: Censo Escolar/INEP/2018.

Os dados mostram a diminuição do número de escolas da rede estadual. O CPERS (2019), sobre o Censo Escolar de 2019, aponta que 37 escolas foram fechadas no RS nos últimos anos. Em cinco anos, o número de turmas oferecidas caiu 11,7%. Por outro lado, entre 2017 e 2018, o número de matrículas caiu de 930.616 para 880.168. O governo estadual prevê o fechamento de duas mil turmas até o final do ano e de cinco mil turmas até o final da gestão.

TABELA 3 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio na rede estadual do RS

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2010	21,9	12,5	65,9
2011	22,5	11,5	66,0
2012	18,0	11,8	70,2
2013	16,4	10,1	73,5
2014	17,3	9,0	73,7
2015	19,0	8,1	72,9
2016	21,4	7,4	71,2
2017	21,9	8,4	69,7
2018	26,9	9,2	63,9

Fonte: Censo Escolar/INEP/2018.

Em relação à aprovação, reprovação e abandono, a tabela apresenta alto número de reprovação e abandono, que se aproximam de outros estados do país, o que vem a ser uma questão a problematizar pela exclusão dos estudantes do EM. Mas não só isso: é necessário a construção de políticas públicas para permanência e êxito dos estudantes jovens e adultos. Não é possível analisar os dados isoladamente apenas como mal resultado da educação pública, uma vez que é indispensável investigar as causas da reprovação e do abandono e qual o papel do Estado na garantia do direito à educação.

Tabela 4 - Matrícula de Trabalhadores em Educação - Último Mês de cada Governo

	2006	2010	2014	2018	2019
	Rigotto	Yeda	Tarso	Sartori	Leite³
Efetivos Geral	91.908	75.561	70.958	53.142	51.697
Magistério	74.163	59.473	57.699	42.971	41.995
Servidores de escola	16.882	15.345	12.614	10.084	9.620
Temporários Contratados Geral	12.597	20.083	27.756	26.596	25.684
Magistério	11.223	16.805	20.239	19.132	18.493
Servidores de escola	1.333	3.274	7.427	7.373	7.099

Fonte: Observatório da Educação Pública e SEFAZ.

A Tabela 4 apresenta o número de trabalhadores da educação, destacados nessa tabela pelo magistério e servidores de escola efetivos. Os dados revelam que o número de concursados tem diminuído drasticamente, e o número de contratados temporários tem aumentado no tanto no magistério e servidores de escola.

Depreendemos dos números apresentados que o Ensino Médio na rede estadual vem sofrendo ano a ano uma redução e desinvestimento por parte do Estado. A redução do investimento do Estado para com as políticas sociais tem desvelado a cruel realidade vivenciada pelos estudantes e trabalhadores em educação no RS.

O fechamento de escolas e turmas fazem parte do desmonte da educação pública e estatal. O caso das escolas estaduais do campo no RS é emblemático, com dados do Observatório da Educação Pública (RS/AL, 2019) já que em oito anos houve uma diminuição de escolas de 658 em 2010 para 609 em 2018.

Ademais, a legislação prevê que o Estado consulte a população afetada antes de fechar as instituições, mas, de acordo com as direções escolares, “o governo tem atropelado as etapas necessárias e considera a decisão sem volta”. É importante destacar que

³ No governo Leite, o dado é do primeiro ano de governo.

o governo do RS também tem retirado ou diminuído o valor do difícil acesso dos professores. Para o CPERS (2020), trata-se de uma forma de acelerar o fechamento das instituições, processo em andamento desde o governo Sartori e aprofundado já no primeiro ano de gestão de Eduardo Leite (PSDB). Em oito anos, houve uma diminuição do número de alunos e de escolas do campo, de acordo com o Censo Escolar 2018. Em 2010, eram 68 mil estudantes; hoje, são pouco mais de 54 mil. Quando uma escola do campo fecha, a comunidade perde. “As escolas do campo enfrentam diversos desafios para a sua sobrevivência como: falta de formação continuada específica, transporte escolar dos estudantes e o deslocamento dos professores (CPERS, 2020).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a situação é semelhante, porque a SEDUC-RS não permitiu a abertura de novas matrículas e vagas para o Ensino Fundamental e Médio de EJAs nas escolas estaduais, nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neejas) e escolas técnicas. Com essa medida, o governo do RS reduz carga horária de professores, deixa contratados à margem do desemprego, faz com que trabalhadores sejam remanejados para outras escolas e o mais importante: nega o direito constitucional à educação à população que mais precisa da escola. Os estudantes da EJA são trabalhadores ou filho de trabalhadores que “lutam cotidianamente pela sobrevivência, submetidos ao desemprego, desalento, trabalhos informais, sazonais e precarizados marcados pelo estigma do fracasso de uma suposta incapacidade para o aprendizado, que é socialmente construída e introjetada pelos sujeitos” (RAMOS et al., 2020). Os professores da rede estadual reagem protestando, ocupando espaços da mídia e escolas para garantir o direito à educação dos estudantes.

Os dados apresentados demonstram a diminuição do poder das instituições públicas e estatais e a racionalização dos recursos. É importante destacar que o esvaziamento das instituições democráticas como a escola, os conselhos, o sindicato na visão dos neoliberais são necessários, pois acreditam que a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, tornando-se necessário diminuir o poder de pressão da população (PERONI, 2006). A crise fabricada na educação estadual não é um acontecimento acidental como lembra Freitas (2013). Quanto mais se

precariza o serviço público como bem público, mais se incentiva a busca do serviço privado. E a lógica de mercado como parâmetro de qualidade acaba definindo o conteúdo das políticas, com apresentaremos na seção seguinte.

A Política de Empreendedorismo na Educação no RS

Se a educação pública vem sendo esvaziada como apresentamos, o incentivo para o setor privado e empresarial está em crescimento, incluindo investimentos por parte do Estado e optando por conteúdos escusos à escola e fortemente caracterizados pelo discurso da inovação, tecnologia, modernização, empreendedorismo em detrimento da formação humana integral e omnilateral. Os objetivos como justiça social vem sendo gradualmente convertidos em objetivos de eficiência e racionalidade de mercado. Essa racionalidade integra a política de empreendedorismo para a educação.

A política do empreendedorismo no estado já vem de longa data. Em 2006, foi instituída a Política Estadual de Empreendedorismo a ser desenvolvida nas escolas de nível médio e escolas técnicas do RS. A Lei 12.616, de 8 de novembro de 2006, foi atualizada pelo governador Eduardo Leite através da Lei 15.410 de 19 de dezembro de 2019. A Lei “Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul.” A lei apresenta ainda os conceitos de empreendedorismo, cultura empreendedora e prática empreendedora:

Art. 1º Fica instituída a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul.

§ 1º Entende-se por empreendedorismo o aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.

§ 2º Entende-se por cultura empreendedora nas instituições de ensino a internalização de comportamento e atitude empreendedores de alunos e professores para que se tornem responsáveis pelo seu próprio futuro e das comunidades em que vivem.

§ 3º Entende-se por prática empreendedora iniciativas ou ex-

periências educacionais que acontecem dentro e fora da sala de aula e que têm como objetivos inspirar e proporcionar oportunidades para os estudantes se envolverem com o empreendedorismo, como disciplinas, técnicas de ensino, materiais didáticos, pesquisas, projetos interdisciplinares, eventos culturais, feiras, programas de tutoria e mentoria;

III - no art. 2º, fica acrescido o inciso V, conforme segue:

Art. 2º [...]

V - desenvolver as competências empreendedoras nos alunos.;

Art. 3º A implementação e a execução da Política Estadual de Educação Empreendedora terão como diretrizes: ...

III - estimular a implantação de práticas educacionais que congreguem a comunidade escolar e a inovação nas práticas educacionais e nos projetos que explorem ideias de negócios; ... VII - ampliar, promover e disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos, objetivando a consolidação da cultura empreendedora na educação; VIII - desenvolver características comportamentais empreendedoras, como autonomia e protagonismo. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1)

Acrescenta ainda na mesma lei (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 2), que a Secretaria da Educação e da Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia poderá detalhar os conteúdos relativos à Política Estadual Empreendedora, prevendo a inclusão de conteúdos e atividades que promovam a cultura empreendedora nos projetos pedagógicos e planos escolares, para a realização de práticas empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso com ações de caráter curricular ou extracurricular voltadas aos estudantes de escolas técnicas e de escolas de nível médio do RS.

Nos perguntamos por que a Secretaria de Inovação estaria à frente desse projeto educacional e não a Secretaria de Educação? A SEDUC como órgão público, que deveria defender os interesses da comunidade escolar, tem atuado alinhada a instituições privadas como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco e repassando as decisões sobre a educação para essas entidades. Por exemplo o Projeto Educação Gaúcha Conectada é uma parceria entre

SEDUC-RS e BNDES. O orçamento do projeto é de 3,1 milhões com Fundação Lemann, Fundação Itaú Social e CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira.

A legislação sobre empreendedorismo altera o currículo da educação no estado do RS. Altera o currículo sem a participação da comunidade escolar, alterando o PPP da escola, interferindo inclusive no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando o nível de intervenção na autonomia da escola e o quão antidemocrático é. Além disso, desconsidera os conselhos legitimamente constituídos a partir da Lei de Gestão Democrática do estado do RS. A Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, instituiu, na rede estadual, os princípios de gestão como: autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; livre organização dos segmentos da comunidade escolar; participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; e garantia da descentralização do processo educacional. Essa lei foi alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001, que normatiza a eleição de diretores.

O SEBRAE e a educação para a Cultura Empreendedora no RS

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) é uma entidade privada que promove a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte. Conforme informações do site, há mais de 40 anos, atua com foco no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias com os setores público e privado, programas de capacitação, acesso ao crédito e à inovação, estímulo ao associativismo, feiras e rodadas de negócios.

O Sebrae atua em todo o território nacional oferecendo cursos, seminários, consultorias e assistência técnica para pequenos negócios de todos os setores. Também apresenta como um dos objetivos promover a educação e a cultura empreendedora, cuja descrição é desenvolver uma cultura voltada para o empreendedorismo, focado no público jovem e na educação (<https://sebraers.com.br/atuacao/2020>). No RS, o Sebrae-RS

está ligado às entidades da classe empresarial: FIERGS, CIERGS, FEDERASUL, FARSUL, FECOMERCIO e Sistema S. Além disso, atua fortemente na disseminação de uma cultura empreendedora na educação, pois acredita que, formando jovens com perfil mais protagonista, teremos empreendedores mais preparados para os novos desafios da sociedade.

O Sebrae tem apresentado várias propostas para a educação gaúcha através eventos com foco na educação empreendedora especialmente para professores e profissionais envolvidos com educação formal. Em relação aos estudantes, atua em parceria com outros sujeitos coletivos como ONGS e contratação de serviços para consultoria e palestras. Nesse programa para estudantes:

A ideia é despertar os sonhos e abrir perspectivas para jovens estudantes de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. Essas iniciativas reforçam a implementação e a execução da Política Estadual de Educação Empreendedora que busca estimular a implantação de práticas educacionais que congreguem a comunidade escolar e a inovação nas práticas educacionais e nos projetos que explorem ideias de negócios. Visa também ampliar, promover e disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos. O propósito é a consolidação da cultura empreendedora na educação e o desenvolvimento de características comportamentais empreendedoras, como autonomia e protagonismo (SEBRAE, 2020, s/p).

Como apresentamos, a atual legislação estabelece que os conteúdos relativos à nova política poderão ser detalhados prevendo a inclusão de conteúdos e atividades que promovam a cultura empreendedora nos projetos pedagógicos e planos escolares, para a realização de práticas empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo a mesma abordagem, o estado do RS cria também o Programa Jovem RS Conectado no Futuro. Esse Programa cria selos de inovação e salas para estimular o empreendedorismo em escolas estaduais em parceria com universidades e instituições privadas cujo objetivo é estimular a criação de novos projetos nas escolas, o empreendedorismo e a criatividade nas instituições.

O Jovem RS Conectado no Futuro é um programa estratégico para o governo estadual, pois define as ações de gestão pedagógica e de plane-

jamento da Secretaria Estadual da Educação. A iniciativa pretende promover o empreendedorismo, a inovação e a criatividade nas escolas em parceria com parques tecnológicos e universidades. A proposta, segundo o site da SEDUC, valoriza, apoia e dá visibilidade e estímulo ao crescimento e protagonismo juvenil. O Programa conta com o apoio da Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia, Secretaria da Cultura, Secretaria de Trabalho e Assistência Social, Rede Gaúcha de Incubadoras de Empresas e Parques Tecnológicos (Reginp) e SEBRAE-RS. A proposta é realizada através de parcerias com instituições públicas e privadas. O que nos impressiona é o objetivo claramente apresentado e divulgado que avalia que:

Por meio da parceria, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) quer estimular alunos e professores **a mudarem o modo de pensar em sala de aula**. A ideia é incentivar a comunidade escolar a criar propostas que possam ajudar a região onde estão inseridas ou que possam se tornar rentáveis (grifos nossos) (ZH, 4/9/2019).

No primeiro ano do projeto, 20% das 2,5 mil escolas estaduais serão contempladas pela proposta - o que corresponde a cerca de 500 colégios até o fim de 2019. A meta para 2020 é atingir 40% das escolas. Em 2021, mais 40% e, até 2022, 100% das escolas estarão incluídas.

Os programas que integram o projeto são: Escolas Inovadoras, Escolas Empreendedoras e Escolas Criativas. A Secretaria de Educação vai distribuir “títulos”, que serão divididos em escola inovadora, escola empreendedora e escola criativa. A ideia é que os selos componham o currículo escolar do aluno formado em cada escola, contribuindo, assim, segundo eles, para a inserção no mercado de trabalho. Isso se chama meritocracia e responsabilização cuja ideia é o controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como *standards* (FREITAS, 2013) medidos através de indicadores para premiação e responsabilização, além da divulgação pública do desempenho da escola e recompensas. Conforme Freitas (2013, p. 385), “as recompensas compõem o caráter meritocrático do sistema e a divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas”.

Para aprimorar a formação, o projeto contará com parceria com Sebrae e Sesc, além da plataforma de leitura Elefante Letrado e das secre-

tarias da Inovação, Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Trabalho e Assistência Social. Inicialmente, a iniciativa conta com R\$ 10 milhões do governo federal e recursos de emendas parlamentares, e o governo estima que possa aplicar até R\$ 30 milhões no Jovem RS Conectado no Futuro, conforme Dihl citando Leite(2019). Atualmente além do Sebrae, a Jr. Anchiement oferece cursos para estudantes da rede estadual.

Projeto Escola Empreendedora: os estudantes se tornaram mais empreendedores?



Fonte: Toni de A'gostinho(2020)

O Projeto Escola Empreendedora integra o Programa Jovem Conectado - RS. Na apresentação para a imprensa, foi assim descrito: É a escola em que os componentes curriculares se articulam nas diferentes etapas de ensino, com o propósito de estimular os estudantes a desenvolver habilidades e competências que fomentem o seu protagonismo. Enfatiza a aprendizagem criativa e colaborativa, e o “fazer mão na massa”, voltados para a inserção no mundo do trabalho e na cocriação de soluções aos seus desafios e de sua comunidade. Apresenta como principal parceiro o SEBRAE e visa atingir 300 escolas que implantaram o Novo Ensino Médio, 10 por CRE. O projeto Escola Empreendedora apresenta os seguintes indicadores:

Quadro 1 - Projeto Escola Empreendedora

Indicador	Descrição
Sustentabilidade Econômica	Projetos que contemplem a sustentabilidade econômica por meio de planejamento, estudo de viabilidade técnica, econômica e financeira de negócios que gerem ganhos para os estudantes e/ou para a comunidade escolar.
Protagonismo e Cooperação	Projetos que contemplem trabalho em equipe, liderança, autoconfiança e expressividade, onde o estudante possa assumir a responsabilidade de suas ações e resultados.
Criação de Produtos e Serviços	Projetos que contemplem a criação de produtos ou serviços para a resolução de problemas e/ou a exploração de oportunidades.
Fomento de Parcerias	Projetos que contemplem parcerias com a comunidade, instituições públicas e privadas.
Educação Financeira	Projetos que contemplem o consumo consciente, trabalho e planejamento financeiro tanto para os estudantes quanto para a comunidade.

Fonte: SEDUC-RS. Programa Jovem RS (2019).

A escola que atende os indicadores propostos pelo programa ganhará o selo de Escola Empreendedora, em outras palavras, aquela que for merecedora e que, segundo os indicadores, devem desenvolver projetos que gerem ganhos, que contemplem características do sujeito empreendedor ou socioemocionais, que resolvam problemas e que façam parcerias público-privadas. Quem assume o protagonismo sobre o conteúdo educacional neste programa é o Sebrae.

Os programas ligados ao empreendedorismo, segundo o Sebrae (2020), têm como objetivo colaborar para o desenvolvimento integral dos jovens, procurando estimular o protagonismo juvenil, sensibilizar e preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho, instigando-os a identificarem oportunidades e planejarem seu futuro por meio de atitudes empreendedoras. São exemplos de conteúdos e metodologias recomendadas para professores, alunos e gestores do Ensino Médio.

Quadro 2 - Programas do SEBRAE pra o Ensino Médio Estadual

Para Estudantes	Para Professores
Crescendo e Empreendendo	Webinars: Educação Empreendedora em tempos de crise; Principais tecnologias para interação estudante e professor; Dicas Sebrae Sobre Gestão Escolar ; Experiências Internacionais em Educação no mundo 4.0. Como Trabalhar a Saúde Mental e o Equilíbrio Emocional em Tempos de Crise; É para você, professor: como usar o Google Classroom nas atividades escolares; Quais as Melhores Ferramentas para Trabalhar Aulas Online; Como Organizar Programas Educativos Híbridos; É para você, professor: O Sebrae te ajuda a despertar o empreendedorismo nos alunos!
Despertar	O Radar de Educação Empreendedora é uma ferramenta com atributos que permitem apurar o grau de ambiência favorável para implementação da Educação Empreendedora na Instituição de Ensino . Sua aplicação poderá gerar ideias para iniciativas e projetos, visando a uma formação integral e próxima da comunidade.
Jovem Empreendedor do Campo	Centro de Referência em Empreendedorismo – CER; Cartilha Educação Empreendedora; Empreendedorismo que transforma começa na Escola; A escola, um terreno fértil para formar cidadãos com atitudes empreendedoras; Cultura <i>maker</i> e empreendedorismo, tendências na área educacional; Fazendo Acontecer: Empreendedorismo, BNCC e Competências do Século XXI; Salas de aula inovadoras: O futuro da educação.
Disciplina de Empreendedorismo para a Educação Profissional	Educação Maker; Metodologias Ativas; Projeto de Vida no Ensino Médio; Formação de Gestores - Trilha on-line Gestão na Educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site do SEBRAE-RS (2020).

Os programas oferecidos pelo Sebrae para a educação pública visam modificar substancialmente o conteúdo ofertado nas escolas públicas estaduais. Além disso, a educação para o empreendedorismo, como política, esvazia o conteúdo educacional. Ao conceber a capacidade empreendedora como inata, cabe à escola simplesmente despertá-la e desenvolvê-la, secundarizando os conhecimentos sociais, históricos e filosóficos socialmente construídos em detrimento de uma educação voltada à técnica.

Percebemos que, na construção da política de empreendedorismo, não houve a participação dos professores, estudantes, comunidade. Ela vem sendo implantada de fora para dentro da escola e pensada por sujeitos que não são da área educacional. Os professores passam a meros executores da proposta haja visto que foi construída pela base empresarial que visa promover uma mudança de cultura justamente no que é público.

O governo de Eduardo Leite, além de promover o desmonte da educação como apresentamos nos dados, vem promovendo o que chamamos de privatização por dentro da escola a partir do conceito de público não estatal. A escola permanece pública, mas o conteúdo da gestão, das formações de gestores e professores e do processo de ensino e aprendizagem passam a ser geridos por grupos privados.

Ao delegar a educação para terceiros ou introduzir as parcerias público-privadas, o governo estadual transforma a educação em um serviço. Ao mesmo tempo esvazia a gestão democrática, a autonomia da escola, a participação em instâncias decisórias e colegiadas, o diálogo com a comunidade escolar e atinge o direito a educação básica, uma conquista recente. Essa natureza antidemocrática é explicada por Dardot e Laval (2019, s/p), como “processo de desdemocratização da educação e da sociedade, pelo qual a democracia se esvazia de sua substância, sem que se suprima formalmente”.

Sob o slogan de formar empreendedores como forma de capacitar os estudantes e professores, entendemos como uma forma de socializar a nova geração de estudantes e de professores em uma nova ordem de trabalho, desfocando dos direitos e estabilidade no emprego, reduzindo custos dos empresários e favorecendo o grande capital. Concordamos com Antunes (2019) ao avaliar que o empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em um Estado

que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos a sua população, especialmente aos jovens e aos adultos.

Considerações

O artigo apresentou como objetivo apresentar e problematizar a educação para empreendedorismo no Ensino Médio na rede estadual do RS e mapear os programas que oferecem o empreendedorismo como uma solução educacional ligada à BNCC e ao novo Ensino Médio. Ao buscar desenvolvê-la, nosso foco foram as alterações que ocorreram na política de Ensino Médio, tendo em vista as influências de sujeitos individuais e coletivos na sua construção e também na sua implementação.

No RS, a implementação do Novo Ensino Médio e BNCC tem sido efetivado alinhado às orientações do MEC, Consed e, principalmente, às instituições ligadas ao Movimento pela Base. Esse alinhamento encontrou, no atual governo do estado do RS, o mesmo ambiente necessário à implantação de tal proposta, ou seja, um governo empresarial que retira direito dos trabalhadores, diminui o papel do Estado e sucateia a educação como forma de criar a ambiência necessária e imaginária na população que a educação pública é de má qualidade e por isso é necessário criar mecanismos da gestão privada no público, modificando a cultura educacional ou mesmo terceirizá-la em todas suas dimensões.

Em relação aos projetos educacionais para o Ensino Médio, destacamos, neste artigo, a atualização da Política de Empreendedorismo na Educação, que autoriza alterações no currículo e nos projetos político-pedagógicos, incluindo o processo de ensino e aprendizagem para inserir o empreendedorismo como conteúdo. Para implantar esse conteúdo, o Estado se vale das parcerias público-privadas com o empresariado, como é o caso do SEBRAE para executar o Programa Educação Empreendedora de caráter meritocrático. Ao desqualificar sistematicamente a educação pública, as instituições privadas, com apoio do atual governo, se apresentam como detentores das soluções educacionais para a escola pública.

A gestão democrática da educação pública do RS traduzida na legislação estadual que visa à autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas é desprezada pelo atual governo. Isso porque, ao optar pelo diálogo com a base empresarial e não com os professores e

trabalhadores da educação, negando o diálogo e a participação da classe, cumpre fielmente o seu plano de governo alinhado a meritocracia, ao empreendedorismo, à inovação e à competitividade, em um processo acelerado de mercantilização da coisa pública.

O empreendedorismo alia a falta de trabalho real com características comportamentais que um empreendedor deve apresentar em conformidade às diferentes demandas que advêm das novas relações entre capital, trabalho e Estado que afetam a educação, especialmente, no Brasil, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio. O resultado fim é transformar o estudante e o professor em sujeitos empreendedores: o empreendedor de si, pois terá que se adaptar ao mundo do individualismo, da competição e da responsabilização, não apenas ao processo produtivo, mas à responsabilização por sua condição de empregabilidade. Isso porque o mercado de trabalho, cada vez mais restrito e competitivo, é entendido como uma situação que depende fundamentalmente do desempenho de cada um e de seu mérito.

Entendemos, também, que todo esse aparato instalado no Estado não garante que os estudantes se tornarão mais empreendedores, porque os jovens são sujeitos de vontades, pensam e possuem desejos próprios que podem não passar ‘por ser empreendedor’. Por fim, concordar com esses pressupostos apresentados neste artigo pautado pela lógica do capital, é abandonar o ideal de que “a educação pode contribuir para a mudar a sociedade” (APPLE, 2017), tendo como foco a formação do sujeito integral.

Referências

- A'GOSTINHO, T. **Os Empreendedores**. Disponível em: https://twitter.com/J_LIVRES/status/1230865533744111617/photo/1.
- APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ABDALA, P. R. Z.; SOCARRAS; J. F. P. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. **Revista Eletrônica da Administração**, v. 25, n. 2, pp. 22-39, 2019.
- ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 107, pp. 405-419, 2011.
- ANTUNES, R. **Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. Entrevista dada a Ricardo Marchesan**. Do UOL, São Paulo, 14/09/2019.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Educação, Cultura, Desporto e Ciência e Tecnologia. **Observatório da Educação Pública no RS - Caderno 1**. Porto Alegre, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017.
- CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Textura**, v. 22, n. 50, pp. 33-53, 2020.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15 n. 1, pp. 118-136, 2019.

CAETANO, M. R. O protagonismo do setor privado na Reforma do Ensino Médio no Brasil - o Instituto Unibanco e suas relações. In: PERON, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. Pp. 147-158.

CENTRO DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Redução do Difícil Acesso pode levar ao fechamento em massa de escolas do campo**. 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/reducao-do-difícil-acesso-pode-levar-ao-fechamento-em-massa-de-escolas-do-campo/>.

CENTRO DE PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Governo quer fechar sete escolas do campo na região de São Luiz Gonzaga**. 2 de agosto de 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/governo-quer-fechar-sete-escolas-do-campo-na-regiao-de-sao-luiz-gonzaga/>.

DOLABELA. F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Anatomia do novo neoliberalismo. Artigo de Pierre Dardot e Christian Laval. **IHU on line**. Unisinos, 25 julho de 2019.

DIHL. Bibiana. **Programa cria selos de inovação e salas para estimular o empreendedorismo em escolas estaduais**. Gaúcha ZH. Educação e Trabalho. Porto Alegre, 4/09/2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/09/programa-cria-selos-de-inovacao-e-salas-para-estimular-o-empreendedorismo-em-escolas-estaduais-ck05oohik02h901152ah0nwc5.html>. Acesso em 6 de out.2020.

FREITAS. L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I.; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Segundo Trimestre de 2020**. Brasília, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) 2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>.

LÓPEZ-RUIZ. O. J. La técnica como capital: el caso del capital humano genético. **XXVI Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología**. Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara, 2007. Disponível em: <https://www.academica.org/000-066/49>. Acesso em 5 de jul.2020.

MEDEIROS. J. Z. **Jornal da Manhã**. Ijuí, 10/1/2020, p.3.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PLANO DE GOVERNO (2018-2021). **Vamos Rio Grande. Programa de Governo Eduardo Leite**. Disponível em http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Rio_Grande_do_Sul_Leite.pdf. Acesso em 12 de nov. 2020.

RESUMO Técnico: **Censo da Educação Básica 2018**. Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 15.410 de 19 de dezembro de 2019**. Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa Jovem Conectado no Futuro**. Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/jovemrsconectadonofuturo/programa-jovem-rs-conectado-no-futuro>. Acesso em 8 de nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 12.616 de 08 de novembro de 2006**. Institui a Política Estadual de Empreendedorismo, a ser desenvolvida nas escolas técnicas e de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.616.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001**. Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 2001. Disponível em : <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.695.pdf>. Acesso em 8 de nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 10.576 de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-10576-1995-rio-grande-do-sul-altera-o-art-114-da-lei-complementar-n>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

SANTOS, M. I. **A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor: Um estudo sobre parceria público-privada**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SEBRAE. **RS institui Política Estadual de Educação Empreendedora**. A lei sancionada pelo governador contou com a colaboração do Sebrae RS. Atualizada Em 10/1/2020. Disponível em: <https://sebraers.com.br/rs-institui-politica-estadual-de-educacaempreendedora/#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20estimular,do%20Rio%20Grande%20do%20Sul>.

SOCARRÁS, J. F. P. Un nuevo neo-liberalismo. Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. **Revista Administración & Desarrollo**, n. 49, pp. 7-39, 2008.

VENCO. S.; ASSIS. A. E. S. Q. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira** [Volume I]. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

Sobre os Autores

SOBRE OS AUTORES

Mariangela Bairros – UFRGS – Faculdade de Educação

Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre em Ciência Política pela UFRGS e Doutora em educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação (UFRGS).

E-mail: mmbairros@gmail.com

Patrícia Souza Marchand – UFRGS – Faculdade de Educação

Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Mestre e Doutora em educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação (UFRGS).

E-mail: patymarchand@gmail.com

Bruna Barbosa Weber – UFRGS – Faculdade de Educação

Aluna do Curso de Pedagogia da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica na área de políticas públicas para o ensino médio, sob orientação da prof.^a Patrícia Marchand. Integrante do grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da UFRGS.

Fernanda de Fraga Inácio – UFRGS – Faculdade de Educação

Aluna do Curso de Pedagogia da UFRGS. Bolsista voluntária de Iniciação Científica na área de políticas públicas para o ensino médio, sob orientação da prof.^a Patrícia Marchand. Integrante do grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM) da UFRGS.

Débora Brondani da Rocha – TCE-RS

Auditora Pública Externa do TCE - Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

E-mail: de_brondani@yahoo.com.br

Juliana Hass Massena – UFRGS – Faculdade de Educação

Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Bolsista CAPES, Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, Faculdade de Educação.

E-mail: jujuhass@gmail.com.

Mateus Saraiva – UFRGS – Faculdade de Educação

Licenciado em História, Bacharel em Políticas Públicas, Mestre em Educação, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Bolsista CAPES, Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, Faculdade de Educação.

E-mail: mateus.saraiva@ufrgs.br.

Ângela Both Chagas – UFRGS – Faculdade de Educação

Jornalista, licencianda em Pedagogia, Mestre em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Bolsista CAPES, Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, Faculdade de Educação.

E-mail: angela.bchagas@gmail.com

Maria Beatriz Luce – UFRGS – Faculdade de Educação

Doutora em Educação, Professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, Faculdade de Educação.

E-mail: lucemb@ufrgs.br.

Maria De Fátima Cóssio – UFPEL – Faculdade de Educação

Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação/ PPGE. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPPE)/UFPEL.

Susana Schneid Scherer – UFPEL – Faculdade de Educação

Doutora em Educação. Professora da rede estadual do RS. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPPE)/UFPEL.

Rafael Martins Farias – UFPEL – Faculdade de Educação

Mestrando em Educação. Professor da rede municipal de Pelotas/RS. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPPE)/UFPEL.

Luis Eduardo dos Santos Celente – UFPEL – Faculdade de Educação

Graduando do Curso de Letras/UFPEL. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NEPPE)/UFPEL.

Vinicius Luiz Correa – UFPR

Graduando em Ciências Sociais pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

Monica Ribeiro da Silva – UFPR

Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora na UFPR - Universidade Federal do Paraná. Bolsista Produtividade do CNPq PQ1D. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

José Clóvis de Azevedo – IPA

Professor no IPA. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Docente no Programa de Mestrado em Reabilitação e Inclusão, coordenador do Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais (NEPE). Secretário de Educação de Porto Alegre (1997-2000), Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2011-2014). Reitor da UERGS (2001-2003).

Jaqueline Moll – UFRGS – Faculdade de Educação

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Trabalhou no Ministério da Educação (2005-2013), tendo exercido as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Coordenou, no Ministério da Educação, a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional (PROEJA), de 2005 a 2007, e do Programa Mais Educação, de 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil.

Simone Valdete dos Santos – UFRGS – Faculdade de Educação

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possui Licenciatura em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e doutorado em Educação na modalidade sanduíche pela Universidade Federal Fluminense (2000). Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, formação de professores, educação profissional integrada à EJA, educação ambiental e história da educação. Foi Diretora de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação de 2011 a 2012.

Maria Raquel Caetano - IFSul

Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela Puc-RS. Docente no IFSul Campus Sapucaia do Sul e no Mestrado ProfEPT- Pólo IFSUL. Integra o GPRPPE -UFRGS e o Observatório do Ensino Médio do RS. Coordena o Observatório em EPT do IFSul.

