

# A Reforma do Ensino Médio e os desafios postos à política educativa no Brasil

Suzane Rodrigues da Silva  
Graciane Pereira Santos

## RESUMO

Neste artigo buscou-se tratar da reforma do Ensino Médio sob a perspectiva materialista histórica dialética, onde se buscou analisar as estratégias utilizadas pelo governo para legitimá-la na conjuntura brasileira. Utilizou-se como fontes primária e secundária a pesquisa bibliográfica, aonde se coletou informações em sites censitários, bem como em livros e outros documentos correspondentes à natureza da fonte escolhida. Isto posto, este trabalho sustenta os seguintes questionamentos: Como o viés reformista tem perpassado as políticas públicas nas últimas décadas? Tais reformas têm contribuído com a emancipação dos educandos? Quais os desafios que ainda precisam ser superados pela educação básica no Brasil? Sabe-se que a reforma no Ensino Médio não consiste em uma pauta nova, daí decorre o objetivo dessa investigação de compreender os determinantes para a efetivação dessas reformas nesta modalidade de ensino. Dessa forma, foi possível concluir que a política de educação é determinada socialmente, todavia esta possui a potencialidade de criar condições que viabilizam transformações estruturais em um determinado contexto societário. Daí porque as reformas feitas na política de educação ao longo dos anos devem ser entendidas como uma singularidade dentro de uma totalidade maior.

**Palavras-Chave:** Reforma. Ensino Médio. Política Educacional.

## 1 Introdução

As propostas reformistas adotadas no Brasil a partir da década de 1990 pautaram-se na ideologia neoliberal, todavia é válido considerar que o reformismo não é patrimônio da direita, pois este termo se consagrou no âmbito do movimento socialista que visava no bojo de suas táticas a emancipação da classe trabalhadora. No entanto, a partir do período supracitado até a atual conjuntura a direção sociohistórica que tais reformas têm assumido reafirmam o projeto neoliberal, que assegura a dominação e a direção intelectual e moral da burguesia no cenário contemporâneo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Há problemas estruturais que permeiam historicamente a política educacional brasileira, tais problemas se apresentam como desafios a serem superados, tendo em vista o alcance de uma política e de respectivos serviços públicos de qualidade para todos os brasileiros, pois apesar do país possuir em termos mundiais uma das constituições mais avançada, ainda existem entraves na política em referên-

cia que desafiam o governo e os princípios postos à política de educação quanto a sua capacidade de efetividade (BOUTIN; FLACH, 2017).

Isto posto, este trabalho sustenta os seguintes questionamentos: O que tem determinado as reformas implementadas no Ensino Médio ao longo dos anos? Tais reformas têm contribuído com a emancipação dos educandos? Quais os desafios que ainda precisam ser superados pela educação básica no Brasil? Sabe-se que a reforma no Ensino Médio não consiste em uma pauta nova, daí decorre o objetivo dessa investigação de analisar os determinantes para a efetivação dessas reformas nesta modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com fundamentação nos seguintes autores (ZANARDI, 2016); (CARDOZO, 2009); (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012).

O percurso desta investigação trilha os seguintes caminhos: inicialmente se traz algumas considerações sobre as políticas públicas brasileiras, bem como as reformas que perpassaram a agenda política no Brasil nas últimas décadas, em seguida se discute sobre a implantação da reforma no ensino médio na década de 1990 no Brasil, e por fim se reflete sobre a efetivação do novo ensino médio e os desafios postos para a educação brasileira.

## **2 Breves considerações sobre as políticas públicas e a agenda reformista**

Entende-se que o Estado e a sociedade civil não são instâncias separadas, mas que o Estado se origina dos embates de ordem social, econômica e política existente na sociedade civil. Nesse sentido, defende-se a ideia de que a concepção de política pública nasce do debate entre diversos agentes como as classes sociais, sujeitos, movimentos sociais entre outros (BONETI, 2007).

Compreende-se política pública como uma forma de intervenção social permeada pela articulação de diversos sujeitos com interesses divergentes, mas que se mobilizam em torno de recursos produzidos socialmente. As políticas públicas são campos contraditórios, permeados por conflitos que ora se inscrevem no campo do capital ora no campo do trabalho, materializando respostas às demandas societárias decorrentes das pressões sociais (SILVA, 2014).

O ciclo de políticas públicas consiste em um esquema, na qual se pode visualizar a vida de uma política pública em fases que se apresentam em uma sequência que é interdependente, mas que nem sempre se dá da mesma forma em todas as situações, podendo alternar entre si, são elas: “a identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação, extinção (...)” (SECCHI, 2012, p.33).

Este ciclo perpassa a relação Estado e sociedade- sendo um processo marcado por reciprocidades e antagonismos. Nesse sentido, as políticas públicas não devem ser pensadas como um simples resultado do processo político, pois o processo de sua criação abarca uma diversidade de sujeitos sociais e políticos como os grupos de pressão, movimentos sociais, entre outros. Tais sujeitos por sua diversidade podem ser classificados como sujeitos públicos, a exemplo, dos políticos e burocratas e, privados como é o caso os empresários. Estes últimos podem interferir nas políticas públicas, devido a sua capacidade de afetar a economia da nação, via controle dos processos e setores de produção, bem como oferta de empregos, podendo aparecer como sujeitos individuais ou como coletivos (RUA, 1998).

Somem-se a estes os grupos de pressão que podem ser regionais- a exemplo da frente de governadores do Norte; setoriais- produtores de soja, de tecnologia de ponta; movimentos sociais- como o

Movimento Estudantil Secundarista, Movimento Negro e institucionais- como as igrejas e as Organizações Não Governamentais (ONG's) (RUA, 1998).

No movimento de constituição da agenda do governo, tais sujeitos se utilizam de diversas estratégias de ação para influenciar indivíduos, grupos de interesse, mídia entre outros para que por força de pressão social, a situação problema que vivenciam alcance visibilidade pública suficiente para se transformar em problemas de políticas, a fim de serem colocadas na agenda dos decisores políticos (SILVA, 2014).

Isto posto, se faz necessário pontuar alguns aspectos que estruturaram agenda das políticas públicas na conjuntura brasileira entre 1970 a 1990, no entanto não se pretende fazer uma análise profunda de tais aspectos, mas somente levantar algumas de suas especificidades dentro do contexto de reformas.

Durante a década de 1970 a agenda pública se estruturou em torno de fatores voltados para o desenvolvimentismo, orientada pela racionalidade do projeto de modernização conservadora do período ditatorial, nessa agenda as categorias: transparência, reconfiguração da relação público e privado, participação e a descentralização eram basilares. Nesse contexto, ainda existiam muitos entraves para a implementação de políticas sociais, cuja dimensão pública e universal de fato fosse efetiva. Entre as décadas de 1980-1990 a ideia da reforma do Estado passou a reger a agenda pública o que influenciou a expansão significativa dos estudos sobre as políticas públicas (TREVISAN; BELLEN, 2008).

A agenda reformista da década de 1980 enfatizava a prioridade que o ajuste estrutural deveria ter para que a economia se estabilizasse e voltasse a crescer, some-se a isso o aumento da competitividade, a ampliação das políticas sociais subordinadas ao crescimento da economia, o enxugamento dos gastos sociais, onde a intervenção estatal deveria voltar suas ações para os segmentos sociais extremamente pobres. Nesse contexto, apregoava-se que o crescimento econômico era prerrogativa para a diminuição da pobreza e aumento do desenvolvimento social, “como se o social fosse uma mera derivação do econômico” (SILVA, 2000, p. 13).

No período em referência o modelo de reforma para os programas sociais, se sustentava em três princípios, a saber, focalização, privatização e descentralização. A justificativa para a adoção do primeiro princípio era que os recursos estatais investidos no social chegavam a insignificantes proporções nos setores que vivenciavam maior vulnerabilidade social, daí a necessidade de concentrar tais recursos na população extremamente pobre. A adoção do segundo princípio justificava-se em termos de amenização da crise econômica, bem como da eliminação dos gastos com a população que poderia pagar por determinados serviços públicos; em relação à descentralização afirmava-se que sua adoção significaria maior eficácia e eficiência no atendimento às demandas da sociedade, além de apresentar maiores possibilidades de participação social (SILVA, 2000).

A adoção de tais princípios levou a partir de 1990 até os dias atuais a diminuição das coberturas de benefícios e direitos sociais, a transferência da responsabilidade social do Estado à entidades da sociedade civil via parcerias estabelecidas com as mesmas, tal medida serve de prerrogativa para se justificar o Estado mínimo, bem como para fortalecer práticas clientelistas (SILVA, 2000).

Nesse contexto de reformas das políticas sociais, os ideólogos do capital colocam a importância de se reformar o sistema educativo para que o mesmo acompanhe e atenda as necessidades que possam surgir no âmbito da produção. Nesse sentido, os governos foram pressionados a criarem consensos em torno das necessidades das reformas, devido às recomendações colocadas pelos organismos

multilaterais para toda a América Latina. O governo brasileiro por sua vez, para conseguir legitimar tais reformas buscou a adesão a tal projeto reformista entre os empresários, trabalhadores e sociedade em geral (CARDOZO, 2009).

É certo que a política de educação é determinada socialmente, todavia esta possui a potencialidade de criar condições que viabilizam transformações estruturais em um determinado contexto societário. Daí porque as reformas feitas na política de educação ao longo dos anos devem ser entendidas como uma singularidade dentro de uma totalidade maior, compreendendo o conjunto das sucessivas transformações efetivadas nas últimas décadas no bojo do Modo de Produção Capitalista (MPC).

### **3 A reforma no ensino médio na década de 1990**

Quando um determinado processo produtivo cede espaço para outro, alteram-se as relações sociais e com elas criam-se novas formas de expressões culturais, maneiras de viver e outras formas de subjetivação. As mudanças estruturais no bojo da luta de classe trazem consigo um levante por reformas, que trazem rebatimentos significativos sobre o viés educativo que embasa o projeto societário hegemônico em um determinado período (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012).

Sabe-se que a década de 1980 foi caracterizada pela conquista de direitos sociais fruto da luta da classe trabalhadora, todavia o projeto societário burguês na década que se seguiu tratou de arrefecer as mesmas, colocando em pauta entre outras coisas a necessidade de reconfiguração da educação, tendo em vista a formação de sujeitos que pudessem atender as necessidades do mercado de trabalho (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012).

As reformas efetivadas na política de educação na década de 1990 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) se embasaram na racionalidade financeira do mercado, de forma que a política em referência se ajustou as diretrizes que regiam a concepção de estado mínimo e o ideário neoliberal que objetivavam abrir espaços à implantação do capital internacional (SOUSA, 2008).

Um número significativo de autores tem afirmado que as reformas efetivadas ao longo da história nas políticas sociais seguem o direcionamento dado pelos organismos internacionais. Todavia, não se pode eximir da responsabilidade pela efetivação das ditas reformas os intelectuais, políticos, empresários entre outros atores nacionais que partilham dessa responsabilidade ao optarem pela efetivação das mesmas (CARDOZO, 2007).

Daí a importância de desmitificar a responsabilidade exclusiva que os Organismos Internacionais têm assumido pela efetivação das reformas, presente no discurso de alguns políticos brasileiros, uma vez que interessa aos mesmos fazer crer que os responsáveis pelas reformas são exclusivamente os agentes externos, ou então levar a população a acreditar que medidas reformadoras precisam ser implementadas tendo em vista a superação da crise econômica (CARDOZO, 2007) “como se houvesse apenas um único caminho a seguir...” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 153).

A reforma do Ensino Médio teve início legalmente a partir de 1990 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, em uma conjuntura marcada pela supremacia da ideologia mercantil, em seguida essa reforma foi complementada pelo parecer nº 2208/1997, pelo parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) / Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15/1998, pela Resolução nº 3 de 1998 e pela Lei nº 10172/2001 (CARDOZO, 2009).

O contexto em que se inseriu a aprovação da LDB nº 9394/1996 foi marcado por um amplo processo de lutas sociopolíticas, uma de suas expressões se mostrou na rejeição ao projeto de LDB construído por entidades políticas e sindicais, que estavam coligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tal projeto por não está de acordo com os interesses neoliberais das necessidades mercadológicas, teve muitos pontos ajustados, de tal forma que boa parte da LDB aprovada foi feita via decretos, medidas provisórias, que deram origem a um projeto mais adequado a política de ajuste fiscal vigente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O texto aprovado chama a atenção, dentre outras coisas, para a necessidade da educação estar vinculada ao mundo do trabalho, tendo como finalidade a ampliação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação do educando para a cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho, de forma que este possa se adaptar com a flexibilidade necessária as transformações que o mercado de trabalho tem atravessado, somem-se a estes a necessidade do desenvolvimento intelectual e ético do educando, bem como a compreensão que este precisa ter dos eixos científicos e tecnológicos da produção, de forma que o aluno possa articular a teoria com a prática (BRASIL, 2017).

Assim articulada à lógica da reforma estatal e ao paradigma da produção pós-fordista, a reforma do Ensino Médio se subordinou a lógica do mercado e da produção flexível, esta última traz rebatimentos sobre o Ensino Médio levando esta modalidade da Educação Básica a adquirir competências relacionadas à completa vivência da cidadania e da inserção produtiva (CARDOZO, 2009).

As transformações que estavam ocorrendo na esfera da produção acabaram direcionando a construção das propostas curriculares que foram efetivadas na política de educação brasileira, inspirando-se na sociedade do conhecimento e do avanço tecnológico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio em 1999 postulavam que, a capacidade de aprendizagem contínua deveria ser primada, tendo em vista a necessidade de adaptação dos sujeitos as frequentes transformações societárias, sobretudo as que atravessavam o mundo do trabalho. Sendo assim, retirou-se o foco de ensinar disciplinas específicas para se focar no ensino de competências globais (BRASIL, 2000).

A noção de competência estava em conformidade com as determinações propagadas pelos organismos multilaterais, a exemplo, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que em sua linha de argumentação ressaltava que a fragmentação do mundo do trabalho e a redução da oferta de emprego, justificavam a necessidade de uma formação geral que induzisse os sujeitos a aprender a aprender, em nome das novas obrigações postas pelo capital. Estas traziam para o trabalhador a responsabilidade de responder as necessidades colocadas pelo mercado, reforçando a questão da polivalência e da multifuncionalidade. Some-se a isso o princípio da adaptabilidade que exigia do sujeito sua rendição às determinações apresentadas pelo contexto produtivo que se inseria, limitando as possibilidades da construção de uma formação cultural geral emancipadora dos sujeitos (RINGER, 2004).

Merece destaque o documento elaborado pela UNESCO por nome Relatório da Comissão Internacional para o século XXI, neste a entidade aponta a necessidade de se construir uma base educativa que se estendesse ao longo da vida, tendo em vista a necessidade de se construir uma sociedade aprendente. Eis os pilares de tal medida educativa: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (UNESCO, 2010, p. 30).

*Aprender a conhecer* significava se apropriar de uma cultura ampla, com o aprofundamento dos estudos em um número reduzido de assuntos, para assim se beneficiar de uma cultura educativa ao



longo da vida. *Aprender a fazer* consistia em viabilizar aos sujeitos competências profissionais e sociais que os tornassem aptos a enfrentarem os entraves no mercado de trabalho. *Aprender a conviver*, se direcionava ao desenvolvimento de aptidões para que os sujeitos pudessem gerenciar conflitos, tendo em vista o respeito à diversidade e o alcance da paz. *Aprender a ser* consistia em criar condições para que o aluno pudesse agir com maior autonomia, considerando as potencialidades do mesmo, a saber, “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (UNESCO, 2010, p.31).

Importa destacar a relevância que o documento confere em suscitar o interesse da sociedade por uma educação ao longo da vida, “educação que prepara para a vida porque prepara para o trabalho” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 122). Nesse contexto, interessava a comissão responsável pela elaboração do documento em referência, promover uma política educativa voltada para o alcance da harmonia social, por meio da criação de outra cultura que dentre outras coisas, promovesse a formação de sujeitos adaptados “as novas formas de atividade econômica e social” (UNESCO, 2010, p.13).

Na década de 1960 a UNESCO era a principal entidade responsável pela formulação de programas direcionados para a educação mundial, por meio do acompanhamento técnico e do estabelecimento de diretrizes, que trouxessem respostas aos problemas educacionais. Nesse período, o Banco Mundial ainda não demonstrava interesse pela política educacional, por considerá-la dispendiosa, porém essa concepção mudou a partir da gestão de McNamara, quando o combate a pobreza passou a ser priorizado (CARDOZO, 2009).

A partir de 1990 os técnicos do Banco Mundial em nome da eficácia, da eficiência e competitividade começaram a defender a necessidade de se efetivar reformas na educação. Estes apontavam que os sistemas de ensino tinham baixos rendimentos, tal afirmação se embasava nos resultados insuficientes dos testes internacionais. Daí porque se devem formular propostas com base em análises econômicas, para ajustar os sistemas de ensino as novas demandas do mundo do trabalho (CARDOZO, 2009).

Embora o Banco Mundial tivesse apresentado preocupação com questões sociais como a pobreza, não se deve esquecer que este tinha como principal finalidade a operacionalização de reformas que garantisse o equilíbrio econômico, o pagamento da dívida e o controle dos segmentos sociais pobres e extremamente pobres (CARDOZO, 2007).

Nesse contexto, a transformação estrutural da política educacional não seria possível sem uma transformação no quadro social, aonde a política de educação e seus respectivos programas cumprem papéis de mudança. Todavia, caso não se deseje transpor um determinado modo de produção são admitidas pequenas mudanças, tendo em vista corrigir de alguns defeitos que o sistema capitalista esteja apresentando, sem, contudo superar os antagonismos que se encontram na estrutura do sistema.

#### **4 O novo ensino médio e os desafios para a educação brasileira**

Diante das transformações de natureza capitalista que vem ocorrendo nos últimos anos, a educação é posta como elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento socioeconômico, tal afirmação é defendida por intelectuais orgânicos do capital que se embasam em pesquisas desenvolvidas por Organismos Internacionais, que buscam traçar uma relação linear entre as mudanças tec-

nológicas, a necessidade de qualificação dos trabalhadores e a capacidade de se manter empregável. Tais pesquisas recomendam, sobretudo, as nações em desenvolvimento a efetivação de reformas na Educação Básica, por conta da importância de se propagar um novo viés ideológico na era da acumulação flexível (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Vale ressaltar, que nas alterações implementadas nos currículos educativos dos últimos anos, a exemplo, da reforma educacional efetivadas em 2016, é possível se identificar formulações altamente prescritivas. As orientações colocadas às escolas por vezes são norteadas pelos princípios da teoria crítica, onde se percebe a presença de considerações sobre a relevância de se valorizar o saber do educando, bem como preocupações relativas às diminuições da taxa de exclusão escolar entre outras coisas, porém esses elementos são inclusos em uma matriz definida pelo poder centralizado- governos, ministérios entre outros- que define de acordo com seu interesse aquilo que considera ser uma proposta adequada (LOPES, 2006).

A proposta de reforma do Ensino Médio no governo Temer contemplada na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida na lei nº 13415/2017 traz o parecer de melhoria da qualidade do ensino, pode-se citar como uma das justificativas para a implantação desta reforma segundo o Ministério da Educação (MEC) reside na diminuição da alta taxa de evasão, o baixo rendimento escolar entre outras questões (FERREIRA; SEMIS, 2017).

A figura 1 mostra o gráfico que aponta dados sobre o número de alunos que permaneceram matriculados nas três séries do Ensino Médio entre 2014 e 2017, neste foi possível se observar que a taxa de alunos que permaneceram matriculados entre 2014 e 2017 na primeira série do Ensino Médio foi de 34,3 para 32 respectivamente e aqueles que se permaneceram matriculados até a terceira série no mesmo período em referência correspondeu a 26,1 e 29,5 respectivamente. A partir destes dados é possível se perceber indiretamente que a taxa de evasão escolar aumentou significativamente ao longo dos anos, neste íntere cabe questionar se a simples flexibilização do currículo proposto pela reforma irá contribuir para a diminuição do índice de alunos evadidos.

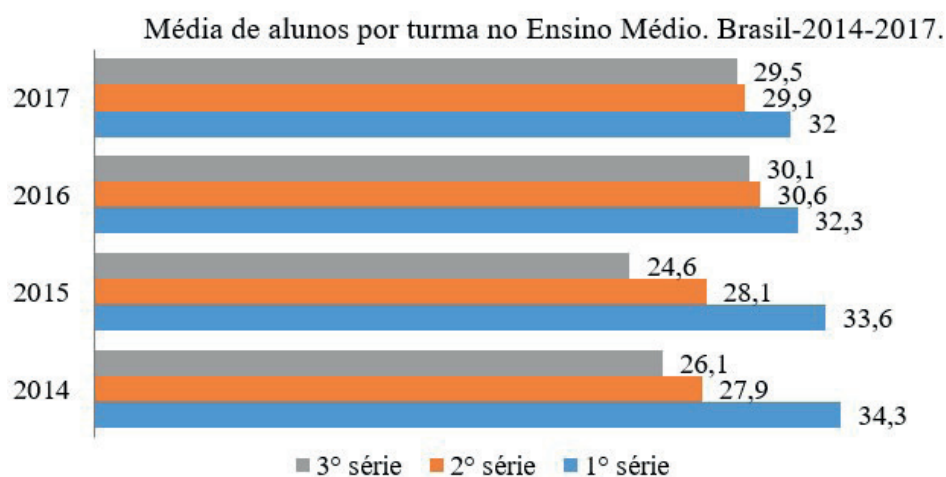


Figura 1- Gráfico da média de alunos matriculados por série no Ensino Médio. 2014-2017.

Fonte: (INEP/MEC, 2017). Elaboração própria.

Com isso não se quer desmerecer as iniciativas tomadas pelo governo para a amenização desta expressão da questão social, mas é importante não tomá-las como única solução possível para a resolutividade de tal problemática, uma vez que suas causas estão atreladas a inúmeros fatores que se arrastam ao longo dos anos como a precarização da estrutura das escolas públicas, o quantitativo de professores insuficiente, desnutrição, desemprego entre outros cuja resolutividade consiste em um desafio a ser superado, apontando para a necessidade em última instância da superação das formas de organização das relações sociais no MPC (FORNARI, 2012).

O artigo nº 36 da lei 13415/2017, trata da base nacional comum curricular, este afirma que o currículo do Ensino Médio será composto por cinco itinerários formativos: “línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional” (BRASIL, 2017, p.1) deixando a critério das instituições de ensino a escolha de uma ou de outra área para a composição de seus currículos. O que se questiona é se tal flexibilidade, não abrirá espaço para o aprofundamento das desigualdades na oferta do ensino público, uma vez que o processo de construção dos currículos escolares sofrerá influência direta do orçamento disponível para a construção dos mesmos. O cenário reformista que desponta na atual conjuntura não se mostra favorável para as políticas sociais no geral, tendo em vista a aprovação da Proposta de Emenda a Constituição (PEC) nº 55 (REDE TVT, 2016).

Por sua vez, a MP 746/2016 em seu artigo 36 faz referência à educação em tempo integral, mas não explicita a forma como esta será efetivada, vale ressaltar que o tempo integral não é sinônimo de educação integral, sendo assim é importante que a extensão do tempo do educando na escola não se dê apenas para aumentar a sua permanência dentro da instituição de ensino, conforme preza o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que afirma que a educação integral deve estar articulada com um projeto pedagógico e não apenas com o compromisso de cumprir uma carga horária (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

A educação integral no Brasil ao longo da história apresentou diversos enfoques, a saber, “uma que visava articular a formação intelectual com manual; outra que propunha ampliar o acesso a bens culturais e outra, que era vista como forma de tirar os jovens da rua (...)” (RIBEIRO, 2011, p. 1). Nesse sentido, a efetivação de uma educação integral aponta para outro desafio a ser superado no atual cenário, na medida em que a extensão do tempo do aluno na escola deve ser encarada como uma possibilidade de viabilizar o direito a usufruir de um ensino de qualidade, que viabilize a conexão do educando com a realidade que este se insere, para uma consequente transformação da mesma (ZANARDI, 2016).

Some-se a isso a questão do financiamento para operacionalizar a educação em tempo integral, a MP em referência no artigo 6º § 2º preconiza o seguinte: “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitado a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2016, p.2). Esse valor que atualmente corresponde a R\$ 3.016,67 é repassado pela União aos Estados e Municípios quando estes não conseguem através de seus mecanismos de arrecadação, alcançar o valor mínimo por aluno estabelecido nacionalmente (PORTAL BRASIL, 2017).

Todavia, o aumento do tempo da permanência dos alunos na escola exige mais recursos, e estes estarão suprimidos nos próximos 20 anos por conta da PEC nº 55, sendo assim se dará continuidade a um velho dilema historicamente imposto para as políticas sociais pelo regime neoliberal, que consiste em expandir a política educacional com menos recursos e em contrapartida se esperará que se alcance



ótimos resultados. Isto consiste em um desafio dantesco, uma vez que a qualidade do ensino envolve vários fatores como melhores condições de trabalho e remuneração, qualificação constante dos professores, entre outras coisas que exigem mais recursos materiais, humanos e financeiros (MARTINS, 2012).

Baseado nas experiências de vários países o governo Temer decidiu implementar a reforma do ensino médio, tendo em vista aumentar o rendimento dos alunos nesta modalidade educacional. Em 2013 a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino médio era igual a 3,9, todavia o país alcançou 3,7. O mesmo ocorreu nos anos subseqüentes em 2017 de 3,8 quando a meta estabelecida era de 4,7 (IDEB, 2017).

Tendo em vista a estagnação do atual modelo adotado, o governo conferiu efetividade a flexibilização do currículo escolar, atualmente composto por 13 disciplinas, agora o aluno poderá escolher uma das cinco áreas definidas pela MP 746/2016 para aprofundar seus estudos (BRASIL, 2016). Segundo o governo, tal flexibilização possibilitará uma maior proximidade do sistema de ensino com o interesse do aluno, some-se a isso a proximidade com os modelos de ensino médio adotado em outros países com ótimos níveis de rendimento, a saber, Estados Unidos, Canadá, Finlândia entre outros (KRUSE, 2017).

É certo que a flexibilização não é uma questão nova, uma vez que a mesma já estava prevista na LDB 1996, porém a história mostra que a mera transposição de modelos externos para o contexto brasileiro, em nome do progresso não proporcionou o desenvolvimento social tal como foi apregoado, por não levar em conta as especificidades históricas e a estrutura de formação socioeconômica brasileira que difere o país das demais economias. Com isso não se quer negar a necessidade de se efetivar mudanças na educação básica brasileira, contudo não se pode perder de vista que os caminhos para a efetivação das mesmas devem reforçar a totalidade do desenvolvimento dos sujeitos.

## 5 Conclusão

Entende-se que as reformas operacionalizadas na política de educação ao longo dos anos foram e ainda são impulsionadas pelas transformações que perpassam o MPC, logo o desnível entre o que se promete alcançar via reformas e os resultados que se alcança revela as falhas de concepção que norteiam as visões daqueles que são responsáveis pelo gerenciamento da política em referência. Vale ressaltar, que a relação entre produção e a educação é geralmente envolta por um viés deficitário, uma vez que se alega que por falta de articulação entre ambas os sujeitos não estariam atendendo as demandas do mercado de trabalho, daí que as reformas educativas em última instância servem para formar sujeitos para o atendimento das necessidades do capital.

Em relação ao documento elaborado pela UNESCO aqui já citado, percebe-se a predominância de uma concepção elitista uma vez que apontou como um dos objetivos da educação, a revelação e o aperfeiçoamento de habilidades técnicas e sociais dos trabalhadores e alunos para os postos de trabalho ofertados. Somem-se a isso a atenção dada à flexibilidade que o sujeito deve possuir para que este possa se adaptar as transformações que perpassam o mundo do trabalho.

É válido destacar que o trabalho é categoria fundante do ser social e possui centralidade na atual sociedade, por possibilitar explicação das configurações assumidas pelas mais diversas sociedades e pela história construída pelos homens, mas ele não é a razão última de ser dos homens enquanto seres

históricos. Dessa forma, a missão da educação não se resume apenas ao preparo do educando para o ingresso no mercado de trabalho, mas também para cidadania, visando à formação global do sujeito ao abranger aspectos históricos, sociais, tecnológicos, políticos entre outros que levem o educando a construir uma visão crítica a respeito do mundo e da vida.

Em relação à efetivação das escolas em tempo integral questiona-se se serão ofertadas condições objetivas, recursos de ordem material, humana e financeira para que os alunos usufruam de uma educação de qualidade em tempo integral, uma vez que pesquisas realizadas pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira<sup>1</sup> têm apontado que muito antes da aprovação da PEC nº55/2016 a educação tem vivenciado um movimento de redução de seu orçamento. Dessa forma, o Ministério da Educação corre o risco de não dar conta das responsabilidades fiscais de uma reforma que ele mesmo encabeça.

É certo que a política de educação é determinada socialmente, todavia esta possui a potencialidade de criar condições que viabilizam transformações estruturais em um determinado contexto societário. Daí porque as reformas feitas na política de educação ao longo dos anos devem ser entendidas como uma singularidade dentro de uma totalidade maior, compreendendo o conjunto das sucessivas transformações efetivadas nas últimas décadas no bojo do Modo de Produção Capitalista (MPC).

---

<sup>1</sup> Para mais informações consultar:< <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nt02-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017>>.

---

## **Reform of middle school and challenges posts to educational policy in Brazil**

### **ABSTRACT**

In this article we tried to deal with the reform of the High School from the perspective of dialectical historical materialism, where we tried to analyze the strategies used by the government to legitimize it in the Brazilian context. We used as primary and secondary sources the bibliographic research, where information was collected on census sites, as well as in books and other documents corresponding to the nature of the source chosen. Thus, this work supports the following questions: How has the reformist bias been permeated by public policies in recent decades? Have such reforms contributed to the emancipation of learners? What challenges still need to be overcome by basic education in Brazil? It is known that the reform in High School does not consist of a new agenda, hence the objective of this investigation to understand the determinants for the effectiveness of these reforms in this modality of education. Thus, it was possible to conclude that education policy is socially determined, but it has the potential to create conditions that enable structural transformations in a particular societal context. That is why the reforms made in education policy over the years must be understood as a singularity within a larger totality.

**Keywords:** Reform. High school. Educational politics.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)**. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-167-01.pdf> >. Acesso em Agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 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 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de Setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica do Serviço Social).

BONETI, Lindomar Wessler. **POLÍTICAS PÚBLICAS POR DENTRO**. 2ª Edição. Editora Unijuí: Ijuí, 2007.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupações de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiania, v.42, n.2, p.429-446, maio/agosto 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. 2007, 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade**. São Luís: Edufma, 2009.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

FERREIRA, Anna Rachel; SEMIS, Laís. **13 respostas sobre o ensino médio**. Nova escola, 2017. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio>>. Acesso em 02/09/2017.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Indicadores educacionais, 2017. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em 13/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Nenhum Estado atinge a meta do IDEB 2017 no Ensino Médio**. Notícias. IDEB, 03 de Setembro de 2018. Disponível em:< [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9z-FY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9z-FY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio/21206)>. Acesso em 07/10/2018.

KRUSE, Tulio. Reforma aproxima ensino médio brasileiro do exterior, dizem especialistas. **Estadão**, 2017. Disponível em:< <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-aproxima-ensino-medio-brasileiro-do-externo-dizem-especialistas,70001866283>>. Acesso em 08/09/2017.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteira**, v.6, n.2, p.33-52, jul/des 2006.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: UNESP. 2012. A política de educação brasileira: uma leitura sob a óptica do serviço social. p. 75-113. Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437-06.pdf>>. Acesso em 08/09/2017.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Integral**, 2013. Disponível em:<[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>. Acesso em 06/09/2017.



PORTAL BRASIL. **Estados receberão R\$888 mi para educação básica na próxima segunda (31).** Educação, 2017. Disponível em:<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/07/estados-receberao-r-888-mi-para-educacao-basica-na-proxima-segunda-31>>. Acesso em 07/09/2017.

REDE TVT. **Melhor e Mais Justo:** Reforma do Ensino Médio ½. Vídeo youtube (31 minutos). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=gYbW-zHgCwQ>>. Acesso em 13/07/18.

RIBEIRO, Riana. Educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral. **UOL**, Portal educação, 2011. Disponível em:< <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/09/19/educacao-em-tempo-integral-nao-e-sinonimo-de-educacao-integral/>>. Acesso em 13/07/18.

RINGER, Fritz. **A metodologia de Max Weber:** Unificação das ciências culturais e sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

RUA, Maria das Graças. Análises de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política:** Temas Selecionados. Brasília: Paralelo, 1998.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; REIS, Rosemeire. **Ensino Médio em reformas:** trabalho, políticas, cotidiano. – 1 ed.- Curitiba, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** Conceitos, Esquemas de Análises, Casos práticos. – São Paulo: Cengage Learn, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O padrão de Proteção Social e a reforma das políticas sociais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 4, n. ½, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de políticas públicas e programas sociais:** uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. 2 ed. São Paulo: Veras, 2014.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:** Interfaces do pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990, 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2008.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n.3, p. 529-550, mai/jun 2008.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para educação do século XXI. Brasília: Unesco, 2010.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E PAULO FREIRE: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO-TEMPO-TERRITÓRIO. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.01, p. 82. Jan/mar 2016.

## **MINIBIOGRAFIA**

### **Suzane Rodrigues da Silva**

Formada em Serviço Social pela Universidade Ceuma, mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão, membra do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (NEPSS).

### **Graciane Pereira Santos**

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão, especialista em Administração e Planejamento de Projetos Sociais pela Universidade do Grande Rio, membra do Núcleo de Pesquisas em Serviço Social (NEPSS).