

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA**

**AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A  
2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS**

**GOIÂNIA, GO**

**JULHO, 2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

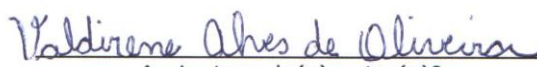
Nome completo do autor: **Valdirene Alves de Oliveira**

Título do trabalho: **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**

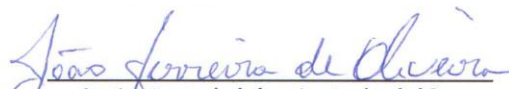
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 26 / 07 / 2017.

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA**

**AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A  
2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

**GOIÂNIA, GO**

**JULHO, 2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.


Oliveira, Valdirene Alves de  
As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014:  
[manuscrito] : Disputas, estratégias, concepções e projetos / Valdirene  
Alves de Oliveira. - 2017.  
CCCXVIII, 318 f.: il.

Orientador: Prof. João Ferreira de Oliveira.  
Trabalho de Conclusão de Curso Stricto Sensu (Stricto Sensu) -  
Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE),  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.


1. Políticas de Ensino Médio. 2. Ensino médio. 3. Reforma do  
ensino médio. 4. Políticas Educacionais. I. Oliveira, João Ferreira de,  
orient. II. Título.

CDU 37


**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA** – Aos onze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezessete (11/07/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof. Dr. **Ângelo Ricardo de Souza**, doutor em **Educação: História, Política e Sociedade** pela PUC/SP; Prof. Dr. **Janete Maria Lins de Azevedo**, doutora em **Ciências Sociais** pela UNICAMP; Prof. Dr. **Luiz Fernandes Dourado**, doutor em **Educação** pela UFRJ; Prof. Dr. **Maria Margarida Machado**, doutora em **Educação: História, Política e Sociedade** pela PUC/SP e Prof. Dr. **Miriam Fábila Alves**, doutora em **Educação** pela UFMG para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“As Políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Valdirene Alves de Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.




Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira  
Presidente – EE/UFV




Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza  
Membro – UFPR




Prof. Dr. Janete Maria Lins de Azevedo  
Membro – UFPE



Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado  
Membro – FE/UFV



Prof. Dr. Maria Margarida Machado  
Membro – FE/UFV



Prof. Dr. Miriam Fábila Alves  
Membro – FE/UFV

Aos jovens e aos docentes que vivem os desafios de um “novo ensino médio”, que não lhes faltem a ousadia, a irreverência e a determinação na consolidação de uma “outra proposta”.

Aos milhões de “jovens do futuro”, como o Júlio César, Sara, Arthur, Raul, Mateus e Maria Eduarda, na esperança que sejam partícipes de um processo de construção de uma “nova história” para a educação e o ensino médio do nosso país.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência, pelo milagre da vida e pela companhia na caminhada.

Aos meus pais, *in memoriam*, por terem me desejado, cuidado e amado. Gratidão, sobretudo, a minha mãe pelo legado da busca pelo conhecimento.

Ao meu esposo, César, companheiro nas danças e andanças da vida: com você ao meu lado o percurso, nos grandes desafios, fica mais ameno.

Ao Júlio César por me ensinar a dialética de um modo singular, nos últimos anos: “brincar lá fora” e escrever uma tese.

Aos familiares de sangue e de coração, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e apoio. Marina e Ebe vocês foram especiais em muitos momentos.

A Célia pela presença e suporte e, especialmente, pelo cuidado dispensado a mim na reta final desse trabalho.

Aos amigos, àqueles que foram bálsamo e companheiros nos momentos em que desopilar era preciso. A vocês gratidão e como o grupo é numeroso não dá pra fazer uma lista.

Aos amigos com os quais compartilhei a saga de um doutorado, pois não caminhamos sós. Alguns compartilharam comigo dessa empreitada, quando o assunto era um sonho, uma decisão, um projeto e agora uma tese: Ana Rogéria, Cláudio, Janaína, Luana, Lilian, Kênia, Marcilene, Renata, Simone, Suelayne, Sylvana e demais amigos e colegas, mestrandos e doutorandos, do PPGE da Faculdade de Educação da UFG com os quais convivi no período de 2003 a 2014.

Aos sujeitos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa na condição de entrevistados. A contribuição de vocês deixou marcas importantes na minha formação e neste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE), pela atenção que dispensa aos acadêmicos e pela seriedade no trabalho realizado. Tenho satisfação por ter cursado mestrado e doutorado neste Programa.

Ao Prof. João Ferreira de Oliveira, orientador de conhecimento amplo e de postura tão humana. Obrigada pela convivência e aprendizado propiciado na minha trajetória acadêmica: como professor e membro da banca de qualificação no mestrado; por ter me apresentado

Pierre Bourdieu nas vésperas do doutorado e pela parceria no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Ângelo Ricardo de Souza, pelo aceite do convite e pelas relevantes colaborações no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Janete Lins Azevedo, uma referência no campo das políticas educacionais, pela satisfação em poder contar com a sua colaboração na banca de defesa dessa tese.

À Prof<sup>a</sup> Míriam Fábria Alves, pesquisadora atenta sobre as juventudes e o ensino médio, pela possibilidade de diálogo sobre esta pesquisa.

Ao Prof. Luiz Fernandes Dourado, professor querido desde o mestrado, pelas contribuições na qualificação que possibilitaram o aprimoramento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Maria Margarida Machado, professora no doutorado e membro da banca de qualificação, pelo olhar atento e pelos subsídios valiosos na etapa final do trabalho.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG) pela licença para qualificação, pelo período de dois anos, tempo imprescindível para a conclusão deste trabalho. Que essa possibilidade esteja ao alcance de todos os docentes desta, de outras universidades e das instituições escolares do nosso país.

Aos colegas, docentes e discentes, da UEG/Câmpus Inhumas pela compreensão e apoio durante os dois anos de licença para aprimoramento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa pelos 12 meses de bolsa formação. A concessão desse recurso facilitou a participação em eventos e aquisição de exemplares de livros, elementos imprescindíveis na formação docente.

*“Dividir para governar.”* Maquiavel

*“Que ingenuidade pedir a quem tem o poder para mudar o poder”.* Giordano Bruno

*“É horrível assistir à agonia de uma esperança.”* Simone de Beauvoir

## RESUMO

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.** 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e objetiva compreender como se estabeleceram as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014, correspondente aos governos Lula e primeiro mandato do governo Dilma. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos nacionais indexados pela Capes como *Qualis* A1 e A2, disponibilizados eletronicamente; nos trabalhos apresentados nos GTs 05 (Estado e Políticas Educacionais) e 09 (Educação e Trabalho) da Anped e no portal de Teses da Capes, em busca das teses de doutorado produzidas sobre as políticas educacionais para o ensino médio. O período contemplado na revisão bibliográfica foi mais ampliado do que o recorte da pesquisa. A investigação buscou elementos empíricos entre alguns agentes do campo educacional, que ocuparam funções na gestão do governo federal no período estudado e que colaboraram com o estudo, sob a forma de entrevistados, mediante um roteiro entrevista com questões semiabertas. A pesquisa delineou, durante a revisão bibliográfica e realização das entrevistas, os campos e agentes mais relevantes nas disputas pela pauta do ensino médio. Os documentos oficiais pertinentes às políticas educacionais para o ensino médio também foram mapeados, assim como os documentos oriundos dos agentes dos campos econômico e político, considerados nesse estudo, pela relevância e por se reportarem ao ensino médio, direta ou indiretamente. A pesquisa partiu da premissa que a definição de um projeto de educação perpassa pela trajetória da educação brasileira e coloca em relevo as disputas de concepções e estratégias de cada momento histórico. A investigação se debruçou sobre o período de 2003 a 2014, visando apreender a singularidade desse momento para o ensino médio, em correlação com o fato de que na década de 1990 a educação brasileira vivenciou reformas relevantes, inclusive na última etapa da educação básica. A hipótese de reconfiguração do ensino médio, durante o período de 2003 a 2014, perpassou parte da investigação, mas o estudo permite afirmar que, apesar das mudanças e avanços oriundos das políticas educacionais implementadas no período, não ocorreu a consolidação de um projeto de ensino médio, alicerçado pelas concepções delineadas nas primeiras ações do período em questão, por exemplo: formação integral, o trabalho como princípio educativo, o trabalho a ciência e a cultura como eixos curriculares, portanto não houve uma reconfiguração efetiva. Esse viés perdeu força nas disputas dentro e fora do campo educacional, em detrimento do fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico, como expressão da força do projeto de ensino médio, delineado durante o governo FHC. As estratégias empreendidas pelos agentes, no jogo instaurado, convergiram com o *habitus* peculiar de cada campo e, no decorrer de 2003 a 2014, o campo econômico obteve maior êxito em suas disputas, estratégias, concepções e projeto. Já o campo educacional perdeu capital simbólico, entre os agentes do próprio campo e também junto ao campo político, por questões atreladas ao jogo político da coalizão, das estratégias empreendidas por cada campo e pela mudança no campo de poder, que possibilitou aos agentes do campo econômico uma melhor disposição e posição no tocante à afirmação de seu projeto de ensino médio.

**Palavras chave:** Políticas de Ensino Médio; reforma do ensino médio; Ensino médio; Estado e políticas educacionais.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Policies for high school in the period from 2003 to 2014: disputes, strategies, conceptions and projects.** 2017. 318 p. Thesis. (Education Graduate Program) – Education College, Federal University of Goiás, Goiânia, 2017.

This research relates to the Line of Research State, Policies and History of Education within the Education Graduate Program from the Federal University of Goiás and aims at understanding how relations among the educational, political and economic fields were established in the definition of policies for high school in the period from 2003 to 2014, corresponding to Lula's presidency and to Dilma's first presidential term. In that regard, bibliographical researches were conducted in national periodical publications indexed by Capes as *Qualis* A1 and A2, electronically available; in the works presented in Anped's Working Groups 05 (State and Educational Policies) and 09 (Education and Work) and at the website Teses da Capes, in search for doctorate theses produced on educational policies for high school. The contemplated period in the bibliographical revision was wider than the research's focus. The investigation searched empirical elements among some agents of the educational field, who held positions in the federal government administration within the period studied and who collaborated with the study as interviewees, by the means of a scripted interview with semi-structured questions. The research outlined, during the bibliographical revision and conduction of interviews, the most relevant fields and agents in the disputes for the high school guidelines. The official documents referring to the educational policies for high school were mapped, as were the documents coming from the agents of the economic and political fields, considered in this study, by relevance and for reporting to high school directly or indirectly. The research started from the premise that the definition of an educational project relates to the trajectory of Brazilian education and highlights the disputes of conceptions and strategies of each historic moment. The investigation focused on the period from 2003 to 2014, aiming to learn the singularity of this moment to high school, in correlation to the fact that in the decade of 1990 the Brazilian education experienced relevant reforms, including the last stage of basic education. The hypothesis of a reconfiguration of high school, during the period from 2003 to 2014, touched part of the investigation, but the study allows the affirmation that despite the changes and advances from the educational policies implemented in the period, there was not a consolidation of a high school project substantiated by the conceptions outlined in the first actions of the period in question, as for example: integral formation, work as an educative principle, work, science and culture as curricular axes, therefore, there was not an effective reconfiguration. This approach lost power in the disputes inside and outside the educational field, in relation to the strengthening of the formative perspective angled towards a high school more aligned with the interests and demands of the economic field, as expression of the strength in the high school project outlined during Fernando Henrique Cardoso's presidential administration. The strategies used by the agents in the established game converged with the *habitus* peculiar to each field and, from 2003 to 2014, the economic field had the most success in its disputes, strategies, conceptions and project. The educational field lost symbolic capital among the agents of its own field and also before the political field, for reasons related to the political game of coalitions, strategies undertaken by each field and by the change in the field of power, which enabled for the agents of the economic field a better disposition and position regarding the affirmation of their high school project.

**Key-Words: High School Policies; high school reform; High School; State and educational policies.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Campos e agentes contemplados na pesquisa .....	97
Figura 2 - Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações.....	136
Figura 3 - Rede de relações do IAS para a promoção dos programas de educação formal ...	140
Figura 4 - Rede de relações entre Viviane Senna/IAS e agentes do campo econômico .....	141
Figura 5 - Educar para o Século XXI do IAS.....	143
Figura 6 - Organograma da Câmara dos Deputados.....	183
Figura 7 - Linha do tempo das principais ações que impactaram o ensino médio durante o governo FHC (1995-2002) .....	198
Figura 8 - Linha do tempo das principais ações que impactaram o ensino médio durante os governos Lula e Dilma (2003-2014) .....	202

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 - Distorção idade série no ensino médio (2003-2014).....	51
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco legal que impactou o Ensino Médio nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.....	31
Quadro 2 - Relação dos entrevistados nesta pesquisa e a função ocupada no MEC.....	39
Quadro 3 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa 2003-2014.....	50
Quadro 4 - População jovem no Brasil por grupo de idade segundo a situação de domicílio – Censo 2000/2010 .....	54
Quadro 5 - Jovens que frequentam a escola por nível/etapa de ensino e grupo de idade – Censo 2000 .....	54
Quadro 6 - Jovens que frequentam a escola por nível/etapa de ensino, modalidade e grupo etário – Censo 2010 .....	54
Quadro 7- Organismos multilaterais com recomendações para o ensino médio brasileiro (década de 1990 a 2014).....	61
Quadro 8 - Influência do empresariado industrial, por ondas, de 1950 aos dias atuais .....	105
Quadro 9 - As Premissas da CNI para a educação na Agenda Legislativa de 2008-2014 .....	116
Quadro 10 - A educação nos Relatórios de Gestão da CNI de 2006-2014 .....	118
Quadro 11 - Síntese sobre o ensino médio no Anuário Brasileiro da Educação Básica do TPE (2012-2016) .....	124
Quadro 12 - Síntese das produções do TPE, por categorias e tipologia.....	126
Quadro 13 - Número de estados e escolas parceiros do ICE em 2013 .....	134
Quadro 14 - Número de escolas e alunos, por estado, no Programa Jovem de Futuro entre os anos de 2007 a 2015 .....	138
Quadro 15– Estrutura organizacional da Semtec/SEB, no MEC, com referência ao ensino médio, no período de 2003-2014.....	151
Quadro 16 – Equipe do ensino médio no MEC, por função, formação e atuação anterior e posterior no cargo .....	153
Quadro 17 - Número de entidades consultadas para a elaboração de lista tríplice de Conselheiros do CNE 2004 a 2014.....	160
Quadro 18 – Nomeados para conselheiros na Câmara de Educação Básica no CNE de 2004 a 2016 .....	160
Quadro 19 – Presidentes do Conselho Nacional de Educação de 2002 a 2016, por instituição e estado de origem.....	161

Quadro 20 - Presidentes do Consed, por formação, período de gestão, estado de origem e governador e partido da época – 2001 a 2016 .....	165
Quadro 21- Presidentes do CNTE de 1995-2017, por gestão e estado, formação e titulação	168
Quadro 22 - Temas da Revista Retratos da Escola CNTE (2007 a 2016) e editores .....	171
Quadro 23 - Partidos com mandato/número de deputados na Câmara dos Deputados, conforme o resultado das eleições – 52ª a 54ª legislaturas.....	184
Quadro 24 - Presidentes da Câmara dos Deputados de 2003 a 2015 por partido e unidade federada .....	188
Quadro 25 - Presidentes do Senado Federal de 2003 a 2015, por partido e unidade federada .....	189
Quadro 26- Presidentes da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados 2003-2016, por formação acadêmica, partido e estado.....	192
Quadro 27 - Número de projetos de Lei, por legislatura, ano e status (2003-2014) .....	193
Quadro 28- Investimento nas ações desenvolvidas no Ensino Médio, pela Semtec e SEB, no período de 2004-200.....	229
Quadro 29 - Quadro conceitual dos documentos orientadores do Proemi (2009-2014) .....	241
Quadro 30 - Deputados que compuseram a CEENSI/Comissão de tramitação do PL 6.840/2013 .....	255
Quadro 31 - Número de emendas apresentadas a MP nº 746/2016, por deputado.....	258
Quadro 32- Parlamentares Cabeça, por partido, na educação e em ascensão .....	260
Quadro 33- Audiências públicas realizadas pela CEENSI, por ordem cronológica, campo e proposição.....	270
Quadro 34- Seminários Estaduais/Região sobre o ensino médio, por coordenadores e temas .....	275
Quadro 35- Seminário Nacional sobre a reformulação do ensino médio, por temas, campos e parlamentar moderador, ocorrido em 15 e 16 de outubro de 2013 .....	276

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no ensino médio regular e Eja 2003-2014 e número de afastados e reprovados no ensino médio regular .....	48
Gráfico 2 – População de 15-17 anos na escola e matrícula líquida no ensino médio de 2003 a 2014 .....	49
Gráfico 3 – Pessoas de 10 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referencia, por grupos de idade – Brasil – 2000/2010 .....	57
Gráfico 4 - Participação da indústria de transformação no PIB do Brasil, em porcentagem, - (2000-2011) .....	108
Gráfico 5 - Número de deputados federais oriundos do campo empresarial, por pleito (2003 a 2014).....	190

## LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
ABIMAQ	Associação Brasileira da Indústria de Máquinas
ABL	Academia Brasileira de Letras
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AL	Agenda do Legislativo
ALFASOL	Alfabetização Solidária
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM&F	Bolsa de Valores de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Comissão Nacional de Assuntos Educativos
CAL	Conselho de Assuntos Legislativos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade.
CIB	Confederação Industrial do Brasil
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnologia
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPPB	Confederação dos Professores Primário do Brasil

CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Democratas
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
DOERJ	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
EBEP	Educação Básica Articulada com a Educação Profissional
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIG	Ensino Médio Inovador 1ª Geração
EMII	Ensino Médio Inovador Integral
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
EPT	Educação Para Todos
ESFORCE	Escola de Formação da CNTE
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIEG	Federação das Indústrias do Estado de Goiás
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FIERGS	Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FORUMDIR	
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo Trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRAM	Instituto Brasileiro de Mineração
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAL	Internacional da Educação para América Latina
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação

MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
MP	Medida Provisória
MTB	Ministério do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estado Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAN	Partido dos Aposentados da Nação
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PIB	Produto Interno Bruto
PITCE	Política Industrial Tecnológica e de Comércio Exterior
PJF	Programa Jovem de Futuro
PJF/IU	Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional do Ensino Médio
PNLD/EM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PP	Partido Progressista
PPP	Parceria Pública Privada
PPPE	Parceria Pública Privada na Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED	Projeto Escola Jovem
PRONA	Partido Reedificação da Ordem Nacional
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PRP	Partido Republicano Progressista
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSDC	Partido Democrático Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PV	Partido Verde
RSB	Retrato da Sociedade Brasileira
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SEEDUC	Secretária de Estado de Educação
SEEDUC-RJ	Secretária de Estado de Educação Rio de Janeiro
SEFOR	Secretaria de Formação Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
SINICON	Sindicado Nacional da Indústria da Construção Pesada - Infraestrutura
SMAR	Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio educacional
TPE	Movimento Todos pela Educação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCB	Universidade Católica Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIOESC	Universidade Estadual do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE TABELA.....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>42</b>
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: CENÁRIOS, RECOMENDAÇÕES E DESAFIOS.....</b>	<b>42</b>
<b>1.1 O cenário brasileiro e as políticas educacionais para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014.....</b>	<b>43</b>
<b>1.2 As orientações mundializadas para o ensino médio a partir da década de 1990.....</b>	<b>59</b>
<b>1.3 As políticas educacionais e os desafios históricos e atuais para o ensino médio sob a ótica das produções acadêmicas.....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>96</b>
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: CAMPOS, AGENTES E CONCEPÇÕES .....</b>	<b>96</b>
<b>2.1 Elementos conceituais concernentes ao jogo e às disputas pelas políticas de ensino médio</b>	<b>97</b>
<b>2.2 O campo econômico e os agentes com maior capital simbólico na proposição de políticas para o ensino médio .....</b>	<b>103</b>
2.2.1 Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a formação para a nova indústria: o papel da juventude.....	111
2.2.2 Movimento Todos Pela Educação (TPE): o agente articulador .....	120
2.2.3 Institutos com programas para o ensino médio: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna – o projeto de juventude do campo econômico em ação	129
<b>2.3 - O campo educacional e os agentes corresponsáveis pelo delineamento das políticas para o ensino médio. ....</b>	<b>147</b>
2.3.1 Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Secretaria de Educação Básica (SEB): agente protagonista ou antagonista?.....	150
2.3.2 Conselho Nacional de Educação (CNE): lócus de disputas entre os campos?.....	158
2.3.3 Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed): agente em mutação? .....	163
2.3.4 Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE): agente de mobilização de base e política	167
2.3.5 – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped): agente de mobilização acadêmica e institucional .....	174

2.3.6 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: mobilização acadêmica e política de entidades do campo educacional .....	179
<b>2.4 O campo político brasileiro pelo viés da Câmara dos Deputados: o capital da Comissão Permanente de Educação.....</b>	<b>181</b>
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014, SOB A PERSPECTIVA DOS AGENTES DO CAMPO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES, PROJETOS, ESTRATÉGIAS E DISPUTAS ENTRE OS CAMPOS EDUCACIONAL, ECONÔMICO E POLÍTICO .....</b>	<b>196</b>
3.1 O legado da gestão FHC para o ensino médio e as políticas educacionais para o ensino médio de 2003 a 2014 na perspectiva dos agentes do campo .....	198
3.2 - As disputas nas políticas educacionais para o ensino médio: os novos/velhos dilemas e desafios .....	218
3.3 A relevância da Câmara dos Deputados como agente do campo político: entre as aproximações e distanciamentos dos campos econômico e educacional nas proposições para o ensino médio .....	247
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>311</b>
<b>Apêndice A - Produções Qualis A1, por ano de publicação (2003-2016).....</b>	<b>312</b>
<b>Apêndice B - Produções Qualis A2, por ano de publicação (2003-2016).....</b>	<b>315</b>
<b>Apêndice C - Trabalhos apresentados na Anped, por ano e Reunião (2003 a 2015).....</b>	<b>316</b>
<b>Apêndice D.....</b>	<b>318</b>
<b>Temáticas relacionadas ao Ensino Médio, por Periódico, Qualis A1, publicadas eletronicamente de 2003 a 2016.....</b>	<b>318</b>
<b>Apêndice E.....</b>	<b>319</b>
<b>Temáticas relacionadas ao Ensino Médio, publicadas de 2003 a 2016, em revistas da área da Educação, versão on line, Qualis A2.....</b>	<b>319</b>
<b>Apêndice F .....</b>	<b>319</b>
<b>Temas contemplados nos trabalhos dos GTs 5 e 9 da Anped (2003-2015).....</b>	<b>319</b>
<b>Apêndice G – Roteiro de entrevista .....</b>	<b>320</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse por desenvolver a pesquisa, que resultou no presente trabalho, surgiu de algumas inquietações remanescentes de uma pesquisa concluída em 2004, sobre as políticas para o ensino médio no Governo Fernando Henrique Cardoso, FHC, 1995 a 2002, que culminou na dissertação de mestrado “Os intelectuais e o “novo Ensino Médio” no Governo FHC: O Projeto Escola Jovem”. Algumas inferências e evidências propiciadas por esse estudo instigaram o desejo de pesquisar as políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014, ou seja, nos dois mandatos do governo Lula (2003 a 2010) e primeiro mandato do governo Dilma (2011 a 2014).

Na retomada dos estudos na Pós Graduação *stricto sensu*, em 2013, em nível de doutorado, os questionamentos sobre as intencionalidades prementes nas políticas para o ensino médio permaneciam inquietantes; todavia, alguns aspectos foram reconsiderados e outros refutados, pois o enredo da história, no decorrer de pouco mais de uma década, se encarregou de elucidar parte do que estava implícito e, do mesmo modo, corroborou com a explicitação de aspectos, ainda obscuros e, provavelmente, com distintas perspectivas do que no período do Governo FHC. Por outro lado, os fios e os contornos de cada tempo histórico possuem singularidades, que renovam a aparência e o ocultamento da teia que constitui os fatos e seus desdobramentos. Foi nesse limiar que o enredo do ensino médio brasileiro, mais uma vez, instigou a autora desta pesquisa.

As políticas voltadas para o ensino médio, elaboradas no período de 2003 a 2014, são o cerne da atual investigação, que tem como título: **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Tal estudo buscou apreender a correlação de forças e as disputas entre os campos: econômico, político e educacional, em prol da configuração do ensino médio nesse período, pois é no emaranhado das relações constituídas no espaço social que as disputas entre diversos campos são constituídas. O tecido social se configura em meio às disputas de concepções e estratégias circundam, nesse caso, os distintos projetos de ensino médio.

Desse modo, os campos, as instituições, os agentes e as relações são elementos relevantes na teia do desenvolvimento e dos desdobramentos das ações sociais e educacionais, particularmente no âmbito do ensino médio. Conforme Bourdieu (1989) todo campo é um

espaço social de relações objetivas. As relações objetivas internas de um campo, também, recebem conotações emanadas das diversas relações que se estabelecem fora do campo. É no espaço social que cada campo evidencia o jogo de cada um, assim como é na realização dialética da exteriorização da interiorização e na interiorização da exteriorização que se define o mundo social com suas diferentes práticas e disposições sociais.

O campo educacional, nesta pesquisa, é considerado numa perspectiva relacional e a verticalização da análise foca na correlação de forças e nas disputas internas e externas a este campo. Há, portanto, uma busca dos elementos (onde, quem, como, por quê) que explicitem a relação entre os campos: educacional, econômico e político e a correlação destes campos com o Estado, mediante o capital de cada um, tendo em vista as políticas educacionais emanadas para o ensino médio no período de 2003 a 2014. Os campos sociais (educacional, econômico e político) considerados na apreensão do objeto não foram definidos *a priori*, pois este recorte foi decorrente do processo de investigação, sobretudo na revisão de literatura, na realização das entrevistas e no diálogo com o referencial teórico.

Um projeto societário implica, também, em disputas por um projeto educativo, que por sua vez se constitui no bojo das relações de uma sociedade de classes. Além disso, no modo de produção capitalista não vigora a compreensão do trabalho como constituição humana, uma vez que este é subordinado ao capital. Segundo Antunes (1999), em consonância com Mészáros (2005), as mediações de primeira e segunda ordem são fundamentais para a viabilidade do metabolismo social do capital, mas é mediante a sobreposição dessas mediações àquelas que o capital se estrutura como metabolismo social.

As dimensões ontológicas do ser humano são desconsideradas, ao passo que ocorre um deslocamento central do valor de troca para o valor de uso, pois este é constituído como a força motriz do processo empreendido na configuração do capitalismo. Também vigora a exigência de um aparato para a consolidação dessa dinâmica, ou seja: o trabalho, o capital e o Estado se constituem em dimensões inseparáveis em prol da lógica do capitalismo, conforme Antunes (1999), que é bem delineada desde a gênese da constituição do metabolismo desse modo de produção.

Florestan Fernandes (1975) analisa o quadro de dependência do Brasil, em sua relação com os países de capitalismo mais avançado. Para o autor, essa condição, historicamente, trouxe implicações para o país, podendo ser considerada uma marca expressiva do capitalismo em solo brasileiro, que, por sua vez, é um amálgama da lógica de desenvolvimento do capital.

Florestan Fernandes (1973) analisa três fases de desenvolvimento do capitalismo (neocolonial, comercial, industrial) e explicita como se configura o padrão dependente, como eixo estrutural do desenvolvimento do capitalismo na América Latina, ou seja:

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do pólo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro pólo. Ainda aqui, são os momentos de crise que revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido”, “seguro”. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do pólo dinâmico mais forte porque “jogam nelas” e pretendem realizar-se através delas. Não se deve pensar que aí se ache o avesso da ética e da racionalidade capitalista. Essa é a ética e racionalidade do capitalismo dependente. (FERNANDES, 1973, p.54-55)

A explanação de Florestan Florestan sobre o viés dependente no Brasil, como ponto estrutural do desenvolvimento do capitalismo, marca a sua contribuição acadêmica, assim como o conceito de classe social na América Latina. A correlação que o sociólogo desenvolveu sobre ambos é fundamental para a compreensão sobre como a burguesia brasileira se constituiu, historicamente, como elemento fundamental na sedimentação desse modelo dependente, pois: “a sociedade de classes que se torna possível sob o capitalismo dependente, molda a sua própria ordem econômica, social e política” (FERNANDES, 1973, p.100).

Nesse sentido, o capitalismo dependente e a burguesia brasileira, corroboradora dessa lógica, marcam a forma como se desenvolveram e se desenvolvem muitas questões no Brasil, entre elas, a forma de agir em prol de garantias do *status quo* da burguesia, que para Florestan Fernandes (1975), seja nos países de capitalismo avançado ou dependente, a lógica é muito semelhante, ou seja: “manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa sobre o Estado nacional se deteriore” (1975, p.294).

Na sociedade capitalista Florestan Fernandes (1975) reitera, a partir de Marx, que as crises são cíclicas e constitutivas do metabolismo do capital. Desse modo, no curso da história muitas crises já foram registradas. Florestan Fernandes salienta que os aspectos estruturais se evidenciam nas crises e, nesse sentido, é preciso olhar para o *modus operandi* sobre como as crises são enfrentadas no Brasil.

Mészáros<sup>1</sup> afirma, contudo, que a atual crise do capitalismo não é cíclica e que esta se configura numa crise estrutural do capital, com características bem singulares: um caráter universal, uma vez que não se aplica apenas à produção, tem caráter global, pois se localiza nos países periféricos e centrais, permanente estado de crise, possui desdobramentos graduais ao contrário de grandes impactos, como em outras crises. Para o filósofo húngaro a crise estrutural do capital não encontrará soluções para os desdobramentos problemáticos que surgirão, uma vez que em curso estaria o caráter autodestrutivo do sistema do capital, que por sua vez se delinea no:

Esgotamento da sua capacidade civilizatória; capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração e riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p.32)

Essa perspectiva ilustra as singularidades no desenvolvimento da sociedade capitalista, com as implicações de cada momento histórico, bem como possibilita correlacionar como os enfrentamentos dos problemas, face aos desafios que surgem na consolidação desse modelo de produção e de divisão social do trabalho, materializando-se na organização e desenvolvimento da sociedade, mediante as instâncias sociativas.

Para Horkheimer (1980), ao discutir sobre a sociedade moderna e pesquisar sobre as instâncias constitutivas da sociabilidade humana, há que se considerar que a sociedade contemporânea é herdeira da condição humana da dúvida, mas que também postulou a razão moderna como tribunal da verdade. Essa herança e essa condição foram gestadas historicamente e teve como nascedouro o Iluminismo, com sua proposta filosófica de estender a razão e melhorar a vida sociativa dos homens, ou seja, postulou a ideia de progresso, que ainda vigora na sociedade, impetrada pela emancipação humana, no pacote de renovação das promessas de uma vida melhor.

Essa situação extrapola a perspectiva de um Positivismo que se restringiu a um método de compreensão da realidade, pois essa filosofia se constituiu em bases para um modelo de civilização assentado em uma lógica racional moderna. Neste registro a razão abarcou o modo de fazer ciência, de pensar do indivíduo, delineou um estilo de vida, calcado

---

<sup>1</sup> No dia 28 de novembro de 2013 ocorreu a palestra “A montanha que devemos escalar: reflexões sobre o Estado” proferida pelo sociólogo István Mészáros, na Universidade Federal de Goiás. Em tal palestra, entre outros aspectos, Mészáros pontuou os defeitos estruturais das condições objetivas, por meio do Estado, que subsidiam o capitalismo, pois o capital não sobrevive sem elas.

em um ideário burguês, ou seja, de um modelo de sociedade. Para Boneti (2014), no estudo das políticas educacionais, percorrer esse fio colabora com a compreensão sobre o fundamento epistemológico que perpassa em boa parte das políticas sociais.

Nesse sentido, no processo de redemocratização do país e de democratização do ensino no Brasil, marcadamente após a Constituição Federal (CF) de 1988, houve alguns avanços na perspectiva da educação como direito de todos, como direito público e subjetivo. Por outro lado, também é possível observar que a partir da década de 1990 houve uma retomada e rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano<sup>2</sup>. Essa dinâmica desvela a existência de uma vertente que apregou e apregoa a necessidade da escola atender as prerrogativas do mercado de trabalho, em prol do fortalecimento do capital humano do país, em busca de empregabilidade e do desenvolvimento econômico. Essa perspectiva ganha relevância em alguns momentos históricos e opera em consonância com a Teoria do Capital Humano, pois esta coaduna com as premissas do modo de produção capitalista.

Desse modo, é possível demarcar que, no período que culminou com a promulgação da CF de 1988, o campo educacional viveu um período de mobilização, organização e demonstração de força nos grandes embates, que permearam temáticas da educação e da ampliação dos direitos sociais. Já a partir de 1990 o país viveu um período de muitas mudanças, como as reformas políticas e administrativas, expressas em muitas políticas públicas e programas sociais e educacionais, que por sua vez foram respaldadas por um arcabouço legal volumoso, constituído por: Emendas Constitucionais, Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, dentre outros.

No campo educacional todos os níveis, etapas e modalidade da educação brasileira foram contempladas em proposições de mudanças substantivas, aliadas às propostas de suporte em prol da implementação e efetivação das alterações pretendidas. Esse considerável volume de proposições tem sido alvo de muitas pesquisas nas duas últimas décadas e, boa parte, dessas tem revelado que essas proposições e ações comportam muitas nuances e vertentes em suas tecituras.

---

<sup>2</sup> A educação sob o viés dessa teoria advém da década de 1950 e foi reconhecida em 1968 com o Prêmio Nobel de Economia, nas premissas apresentadas por Theodore Schultz, que apresentou uma sistematização que explicava as variações no desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países. Para Gentili (1998) na década de 1990 há uma ressignificação da Teoria do Capital Humano e esse processo repercute na definição das políticas públicas e educacionais, especialmente dos países em desenvolvimento. Para Gentili são três os aspectos que marcam a ressignificação dessa teoria: investimento em educação deixa de ser de responsabilidade do Estado e passa a ser da alçada do indivíduo; a possibilidade de garantia de um emprego é substituída pela empregabilidade; o direcionamento dos rumos para os investimentos em educação deixa de ser da responsabilidade de definição do Estado e passa a ser conforme as exigências do mercado.

Assim, discutir acerca da escolarização pretensa para os jovens brasileiros, pela via das políticas educacionais de um período, há que se compreender a escola como instituição social no seu percurso histórico. Isso implica em visualizar os desafios que surgem nessa trajetória, pois os velhos e novos embates sobre o papel da escola na sociedade moderna adquirem diferentes conotações, com implicações no papel dessa instituição, bem como nas expectativas dos sujeitos que nela estão.

Frigotto (2000) compreende que as formas de sociabilidade se modificam, inclusive, em virtude das transformações emanadas do modo de produção capitalista, pois há uma relação imbricada entre trabalho e educação. Essa relação, no curso da história da educação e na singularidade da sociedade brasileira, adquiriu dinâmicas peculiares de projetos de educação escolar, ou seja, a perspectiva moralista, instrumentalista e pragmática, dentre outras perspectivas, são exemplos que operaram mecanismos de legitimação no campo educacional, pois:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2000, p.25)

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por um conjunto de ações governamentais em consonância com os preceitos recomendados pelo Consenso de Washington<sup>3</sup>, ou seja, sob o prisma neoliberal, na condução das ações políticas como a Reforma do Estado realizada nesse período pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, sob a condução do Ministro Bresser Pereira<sup>4</sup>. O viés de

---

<sup>3</sup> O evento que gerou tal consenso foi organizado pelo *Institute for International Economics* e contou com a participação de autoridades como Ronald Reagan, Margareth Thatcher, vários economistas latino americanos, funcionários e instituições como FMI, BIRD, BID. Foram definidos dez eixos norteadores para as ações governamentais: 1) Disciplina Fiscal, através do qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação; 2) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) Taxa de câmbio competitiva; 6) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) Privatização, com a venda de empresas estatais; 9) Desregulamentação com redução com redução da legislação de controle econômico e das relações trabalhistas; 10) Propriedade Intelectual. (NEGRÃO, 1998, P.41-43).

<sup>4</sup> Bresser Pereira pode ser considerado um importante intelectual na implementação de um modelo de Estado, calcado na publicização, ou seja, uma série de transformações nas entidades de serviços do estado, que foram transformadas em organizações sociais, que passaram a ser entidades públicas não-estatais ou fundações de direito privado.

mundialização do capital foi vivenciado de modo exponencial nesse período, bem como os desdobramentos do advento da revolução tecnológica e das mudanças no modelo de produção do modo taylorista/fordista para o toyotismo também estiveram em evidência. (CHENAIS, 1996); (ANTUNES, 1999); (SCHAFF, 1990).

Frigotto (2000) salienta que nesse mesmo período surge, como premissa, da nova ordem econômica mundial, a expressão “sociedade do conhecimento”, assim como outros conceitos foram metamorfoseados e disseminados por organismos multilaterais com trajetória histórica na educação brasileira. Tais elementos corroboraram com um período de importantes políticas educacionais em todas as etapas e níveis da educação básica e superior. Neves (2005) compreende essa configuração como uma estratégia do capital em busca da disseminação do seu ideário e da formação do consenso, que encontrou na década de 1990 no Brasil um terreno fecundo para definição de políticas educacionais condizentes.

Já no início dos anos 2000 o cenário político no país revelava uma tendência para a renovação. Segundo o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) havia uma aversão ao projeto político e à política econômica em curso, ou seja, as grandes privatizações abalaram a confiança dos brasileiros e o Plano Real já não era mais comemorado como outrora. Além disso, o partido do presidente que estava no poder desde 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, experimentava uma crise interna, assim como um enfraquecimento na base aliada. Somava-se a esse panorama a postura do governo federal frente às questões sociais, como o enfrentamento da miséria e da fome, ou seja, esses aspectos foram secundarizados nas políticas governamentais e isso também causou, por parte da população menos favorecida, um apelo à mudança no quadro político do país.

Essa perspectiva se aproxima da seara que perpassa no tecido social, em relação ao campo político, bem como sobre os critérios que o eleitor utiliza ao fazer suas escolhas, pois:

O campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar da produção." (BOURDIEU, 1989, p.97)

No início dos anos de 2000 algumas mudanças institucionais também materializaram o anseio de renovação política por parte dos brasileiros, ou seja, as prerrogativas de maior controle e rigor em prol da ética na política, que se converteram em ações legais, como a criação de mecanismos em prol do cruzamento de informações sobre

partidos e políticos, punições administrativas e penais aos agentes públicos que não primassem pela responsabilidade fiscal, podem ser compreendidas como mecanismos oriundos desse período, como expressão desse clima de mudança.

O resultado obtido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2000, nas eleições municipais foi, de certo modo, um impulso e um sinal de que a rota indicava um anseio da população por alterações no campo político. O tom renovador atingiu, também, o Congresso Nacional, uma vez que parlamentares tradicionais na política brasileira, alguns já com vários mandatos, não conseguiram se reeleger como deputado ou senador.

A chegada do PT ao governo federal nas eleições de 2002, na opinião do DIAP (2006), pode ser considerada como uma crônica anunciada, em face dos antecedentes políticos que o país vivenciou na década de 1990 e como resultado dos arranjos estabelecidos nas alianças do PT. O Candidato do PT à Presidência da República em 2002, Lula da Silva, possuía um histórico que o credenciava positivamente, do ponto de vista ético e moral, por ser possuidor de um histórico de lutas em prol dos trabalhadores e minorias e, sobretudo, por ter apresentado uma proposta que contemplava a “esperança” de mudança reivindicada por boa parte dos brasileiros.

Esse panorama demarca a intencionalidade primordial desse estudo: debruçar o olhar sobre o movimento empreendido no campo social com foco nas lutas e nos embates travados pelo campo educacional, tendo em vista as políticas para o ensino médio, no período de 2003 a 2014. Em outras palavras, houve interesse, nessa pesquisa, em averiguar como o campo educacional apreendeu e representou essa demanda social por mudanças nos embates constitutivos das políticas educacionais, nas relações internas e externas do campo educacional, bem como compreender qual era de fato o projeto de formação defendido pela esfera governamental, nesse contexto em que a sociedade expressava um anseio por mudanças.

A escolha do período, de certo, modo resguarda um viés comparativo, tendo em vista o estudo anterior realizado sobre o ensino médio no governo FHC. No entanto foram as singularidades do tempo recortado, na correlação entre o esperado pela sociedade, o dito e o realizado, que o anseio por desvelar se o projeto de ensino médio defendido pelo campo educacional era distinto do que perpassou o governo FHC e, ainda, se o mesmo contou com capital simbólico o suficiente para avançar, que deu norte à investigação.

Esse sucinto retrospecto, para fins de contextualização, ilustra a composição da problemática desta pesquisa: **Como se estabeleceram as relações entre os campos:**

econômico (agente empresarial), político (agentes na Câmara dos Deputados) e educacional (agentes nos cargos de gestão do governo federal) nas políticas educacionais para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014? Houve um processo de reconfiguração do ensino médio e quais são suas características? O quadro<sup>5</sup> abaixo ilustra o volume de proposições legais, direta ou indiretamente, ligadas ao ensino médio no período de 2003 a 2014.

**Quadro 1 – Marco legal que impactou o Ensino Médio nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff**

Desafios	Temas	Governos Lula (2003-2010)	Governo Dilma (2011-2014)
Identidade do ensino médio/ Reformas Curriculares/ Mecanismos de regulação.	Ensino Médio X Educação Básica	<p>*Emenda Constitucional nº 53/2006 (criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb);</p> <p>*Emenda Constitucional nº 59/2009 (prevê a redução gradual da Desvinculação das Receitas da União e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos);</p>	*Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013, que dispõe entre outras questões sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos.
	Ensino Médio X Educação Profissional	<p>*Decreto nº 5.154/04 (regulamenta a articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional);</p> <p>*Decreto nº 5.840/2006 (Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA)</p> <p>*Decreto nº 6302/2007 (institui o Programa Brasil Profissionalizado);</p> <p>*Lei nº 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.</p>	*Lei nº 12.513/2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
	Currículo	*Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009; (regulamenta o Programa Ensino Médio Inovador, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação);	*Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);

<sup>5</sup> A classificação dos quadros, gráficos e imagens e a tabela que compõem esse trabalho seguiu a recomendação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 14724/2011.

<b>Ensino Médio X Avaliação</b>	<p>*Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (institucionalizou o Prouni (Programa Universidade para Todos), criado em 2004);</p> <p>*Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, instituiu o Enem como avaliação final do Ensino Médio e o torna possível como ingresso na educação superior pelo Sisu.</p>	
<b>Formação docente</b>	<p>*Decreto 6.755 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor).</p>	<p>Portaria Ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.</p>

Fonte: Documentos oficiais sobre o ensino médio

Averiguar como o campo educacional se movimentou, se articulou e identificar as singularidades desse período, bem como desvelar os embates e disputas que ganharam evidência, foi um desafio para a pesquisadora, mas que possibilitou a ampliação da compreensão sobre os limites, possibilidades e avanços vivenciados pelo campo educacional, no que tange às políticas para o ensino médio no período em estudo.

Na definição do objeto de investigação, tendo em vista a perspectiva relacional como fio epistemológico, a composição da pesquisa foi se desencadeando na constatação de que novas propostas de ensino médio estavam chegando às escolas<sup>6</sup>, de diferentes unidades federadas. Essa observação suscitou a construção da hipótese: havia algo a mais do que uma parceria público privada entre os campos econômico e educacional, nas experiências de ensino médio que vinham sendo desenvolvidas junto às secretarias estaduais de educação. Já o estudo dos documentos dos institutos e dos elaborados pelo MEC permitiu compreender que as concepções de formação dessas propostas não eram convergentes, ou seja, daí surgiu a indagação se estava posto um jogo entre agentes de distintos campos ou se tratava de uma conciliação de propostas.

A busca por apreender este jogo, na sua configuração e intencionalidades, em face das disputas e arranjos empreendidos, configurou a pretensão de apreender e compreender *o modus operandi* desse processo e Bourdieu (2009, 1999, 1996, 1989) forneceu o suporte teórico inicial na delimitação do objeto. Já o contato com os documentos, observações e

<sup>6</sup> No final de 2012 foi anunciado, pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, a criação do projeto piloto de escolas de tempo integral em Goiás em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para ser implementado em 15 escolas, sendo (8 na capital e 7 no interior). Esse projeto recebeu o nome de “Novo Futuro”. Esse anúncio ratificou uma observação anterior, por parte da pesquisadora, acerca da criação de novos modelos de oferta de ensino médio, pois desde 2007 já existia a parceria de Goiás com o Instituto Unibanco para o desenvolvimento do Programa Jovem de Futuro.

leituras diversas sobre essas novas experiências de ensino médio possibilitaram perceber que a teia relacional era mais complexa e a apreensão das disputas do jogo em questão exigiria a busca de elementos mais amplos dentro e fora do campo educacional. Assim, a construção do objeto de pesquisa e a proposta metodológica sinalizaram uma rota, com a ressalva que os procedimentos metodológicos não foram antecidos à prática, apenas pelo fato de que foram definidos de antemão (BOURDIEU, 1999). Os procedimentos metodológicos foram sendo delineados em consonância com a pesquisa documental e bibliográfica.

A revisão bibliográfica em uma pesquisa, para além de possibilitar ao pesquisador seguir o fio condutor das análises já desenvolvidas e assim ampliar a compreensão sobre a temática em análise, também permite que outras perspectivas de investigação e abordagem do objeto possam ser acrescentadas no decorrer da pesquisa em curso. Luna (1998) salienta que a revisão de literatura, em si, pode se constituir em um trabalho de pesquisa, pois se configura em uma importante tarefa de suporte e é também indissociável na definição do problema.

Nesse percurso singular foi possível, como pesquisadora, experimentar o ato de se tornar um “Posseiro da Diferença”, expressão tão bem cunhada por Bartolomeu Campo de Queirós, ao descrever o ato de ler, pois: “Lê-se para tomar posse do que já foi desnudado pelo homem, para ampliar os limites, para apropriar-se da fragilidade, para recuar as fronteiras” (2012, p.84). Assim surgiram novas inquietações sobre as temáticas relacionadas ao ensino médio e não apenas sobre as políticas educacionais de ensino médio, em correlação com as questões inicialmente intrínsecas à pesquisa, uma vez que a perspectiva relacional sustenta a compreensão que o objeto em estudo “não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. (BOURDIEU, 1989, p.27).

A revisão de literatura nesta pesquisa, tanto nas teses de doutorado, quanto nas publicações dos periódicos, teve como objetivo o diálogo com as produções acadêmicas, em que o ensino e as políticas educacionais afins tivessem sido o objeto de estudo. Assim, pautado por esse diálogo, a pretensão foi de sistematizar as presenças e ausências que circundavam, atualmente, a temática. Ou seja, apreender os elementos relevantes para o esboço da história social do objeto em estudo e assim delinear os desafios históricos e atuais para o ensino médio, implícitos e explícitos nessas produções. O recorte da revisão bibliográfica sempre que possível, como nos periódicos, buscou ser mais ampliado que o período do recorte do estudo, tendo em vista a intenção de abarcar mais subsídios para a pesquisa. A sistematização da revisão bibliográfica encontra-se nos Apêndices A, B, C, D, E, F.

Na fase de revisão bibliográfica a temática juventude se constituiu como um elemento relevante, em face do contexto social e político do país, que culminou com um período fecundo de importantes políticas públicas para a juventude e políticas educacionais para o ensino médio, mas somente estas são discutidas a contento neste estudo. A categoria juventude não foi um elemento balizador que perpassou a pesquisa, mas o estudo desse conceito permitiu compreender que há distintas concepções de juventude, ou seja, existem juventudes na sociedade e nas políticas educacionais. Desse modo, os estudos que se debruçam sobre a temática juventude e escolarização instigam múltiplas leituras sobre a sociedade brasileira e a forma como as questões juvenis têm sido contempladas nas políticas.

Em termos técnicos, o Censo de 2000 revelou que, pela primeira vez no Brasil, a população jovem assumiu a maioria na composição de número de habitantes no país e tal situação foi explicada pelos estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma consequência do fenômeno denominado de onda jovem<sup>7</sup>, desencadeado por fatores como: queda na taxa de mortalidade infantil na década de 1980, tanto por melhoria nas condições de saneamento básico como pelo surgimento e pela disseminação de medicamentos mais eficientes, como os antibióticos, no combate de algumas doenças.

Essa onda jovem ocorreu em um mesmo período que, segundo Borges (1998), emergia um ambiente marcado por profundas transformações no modo de produção capitalista “que impactaram fortemente o mercado de trabalho, tanto no que se refere ao volume da demanda por mão-de-obra do setor organizado da economia quanto às formas de inserção e aos requisitos de qualificação” (p.12).

Essa perspectiva associada ao cenário mundial de início de um novo século, permeado pelos anseios econômicos dos países emergentes e sob as recomendações dos organismos multilaterais encontrou respaldo nos países mais populosos do mundo, neste caso o Brasil. As decisões tomadas na esfera governamental, no âmbito do campo educacional, desvelam intencionalidades, são escolhas políticas e tiveram esse quadro geral como contexto. Eis que uma situação conjuntural se atrelou a uma questão estrutural e o enfrentamento dessa situação reivindicou um posicionamento político ideológico no delineamento das ações que foram empreendidas.

Ao Estado coube delinear ações que contemplassem o grupo etário juvenil, sobretudo, na postura quanto ao atendimento de direitos historicamente negados como a democratização da escolarização para todos, especialmente tendo em vista o agravamento de

---

<sup>7</sup> Essa terminologia é empregada para registrar o incremento populacional da faixa etária de 15 a 24 anos.

alguns problemas sociais como a violência, a propagação das drogas e de doenças sexualmente transmissíveis como a Aids, pois esses problemas possuem maior incidência no segmento juvenil.

Tal prerrogativa evidenciou, nas políticas públicas, inclusive pelos *slogans* e terminologias adotadas, as múltiplas perspectivas de juventude em discussão no debate brasileiro. Essa multiplicidade de vertentes também denotou diferentes expectativas para a juventude e para a escolarização desta, que por sua vez foram balizadas por algumas perspectivas que priorizam o mundo do trabalho na definição de suas agendas. Em outras palavras, o acréscimo na demanda de vagas para o ensino médio e o comprometimento das condições objetivas, por parte do poder público, para suprir essa lacuna, foram enfrentados com o viés condizente com o vislumbrado para a sociedade brasileira para os próximos anos. As políticas para o ensino médio, a partir da década de 1990 tiveram esse contexto reivindicativo.

Uma observação mais atenta desse percurso evidencia que a temática juventude esteve mais presente na pauta das ações das gestões dos governos federais, a partir de 2003, do que em outros momentos da história política do país. Inclusive nesse período foram estabelecidos marcos e ações importantes, com múltiplas e distintas finalidades, para a juventude brasileira e para o ensino médio, tais como: a criação do Estatuto da Juventude, da Secretaria Nacional da Juventude, do Conselho Nacional da Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)<sup>8</sup>; definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Certamente, tais ações, direta e indiretamente, buscavam imprimir uma lógica na identidade juvenil brasileira, não apenas para os jovens do/no ensino médio, mas o ideário pretendido para a juventude brasileira, em alguma medida, ecoa nas políticas educacionais de ensino médio empreendidas no Brasil a partir da década de 1990. Tais políticas, inclusive, não podem ser compreendidas como síntese homogênea de uma concepção ou de um projeto de um tempo histórico, pois há singularidades e contradições latentes.

Shiroma, Campos e Garcia (2011) ratificam que na análise dos documentos que sustentam uma política educacional, ao buscar desvelar os embates que podem surgir no campo dos conceitos, mas que não se circunscrevem nesse âmbito, pois é necessário

---

<sup>8</sup> O Projovem e o Conselho Nacional da Juventude, juntamente com a Secretaria Geral da Presidência da República, foram criados pela Medida Provisória nº 238 de 1º de fevereiro de 2005. Tal MP seguiu a orientação do Grupo Interministerial da Juventude criado em 2004 e constituído por 19 ministérios. Após a tramitação da MP foi sancionada a Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, que instituiu o Projovem, criou o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude.

compreender as disputas e como as mesmas marcam a produção documental. Tal produção se constitui e é constituída de intencionalidades políticas e, nessa perspectiva, algumas considerações desses pesquisadores foram norteadoras na análise dos documentos sobre as políticas educacionais para o ensino médio, pois:

1) Os documentos de políticas contém ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação; 2) os textos precisam ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos; 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos “termos-chave” (Bowe; Ball; Gold, 1992); 4) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vêm sendo colonizados por significados originários de outras formas. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2011, p 224)

Inicialmente foram analisados os documentos que constituem as políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003-2014. À medida que essas leituras e análises foram realizadas outros procedimentos foram definidos. Por exemplo, a leitura do PL nº 6.840/2013 e a análise da sua tramitação na Câmara dos Deputados foram singulares para que o campo político também fosse incorporado na definição do objeto de pesquisa. Do mesmo modo, a leitura e a análise dos documentos sobre o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) desvelaram outros documentos, oriundos do campo econômico, que deveriam ser lidos e analisados. Assim, a busca conjunta nos documentos dos três campos (educacional, econômico e político) conduziu o filtro do recorte acerca de quais agentes em cada campo eram os dominantes na definição das políticas educacionais para o ensino médio, no período de 2003 a 2014. Tais documentos são apresentados e analisados, conforme a relevância para o presente estudo, nos capítulos dois e três.

Os documentos emanados dos institutos privados, que são contemplados nesta pesquisa como agentes protagonistas no campo econômico e que tiveram papel importante nas disputas empreendidas entre os campos educacional, econômico e político, também exigiram análise sistemáticas. O estudo das publicações e documentos oriundos das confederações e dos movimentos que se destacaram no levantamento bibliográfico foi fundamental para o delineamento das concepções de ensino médio que cada qual agente representa.

A revisão bibliográfica também contemplou livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e dissertações de mestrado, conforme consta nas referências bibliográficas e parte das publicações de periódicos está organizada em quadros nos apêndices. Assim, numa

abordagem qualitativa esses elementos poderiam, conforme o recorte e o objeto, prescindir da necessidade de recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.

O projeto de pesquisa que originou este trabalho previa a realização de entrevistas semi-estruturadas ou, preferencialmente, abertas com agentes individuais dos campos abordados no estudo, já em sua primeira versão. Mesmo antes do início da pesquisa havia a premissa que os sujeitos não seriam definidos *a priori*, mas no decorrer da realização da análise documental, em consonância com a revisão bibliográfica da temática. Portanto, os campos e os agentes seriam selecionados entre os que fossem surgindo como agentes relevantes na compreensão da temática e assim o foram.

Apesar de um roteiro<sup>9</sup> prévio, a maior parte das entrevistas ocorreu de forma aberta, pois, conforme salienta Minayo (1993), essa forma de entrevista contempla o pesquisador, quanto ao desejo de obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também possibilita obter um maior detalhamento do assunto em questão. Além disso, Bourdieu (1999) considera que o pesquisado é o sujeito principal na relação pesquisador-pesquisado. De modo que a entrevista é uma oportunidade ímpar para o pesquisado ser ouvido e cabe ao pesquisador criar condições para que se efetive um diálogo realmente efetivo. Neste trabalho a escuta dos relatos apresentados pelos sujeitos pesquisados foi singular para a definição de novas rotas na pesquisa.

A opção pela escuta e diálogo apenas com os agentes do campo educacional, que ocuparam funções estratégicas, no âmbito do MEC, durante o período de 2003 a 2014 se pautou pela premissa que esses seriam os principais sujeitos para dialogar sobre a perspectiva do campo educacional, dentro do quadro governamental, frente às demandas emanadas de outros campos. Nesse sentido, a realização das entrevistas com esses agentes objetivou averiguar a percepção dos mesmos sobre a participação e o peso da influência dos campos econômico e político, na configuração do ensino médio de 2003 a 2014, como síntese das políticas educacionais propostas. Os agentes do campo educacional foram convidados a apresentar um ponto de vista, mediante a experiência que tiveram por atuar em espaços com a possibilidade, ainda que relativa, de tomar decisões teóricas e práticas.

Os demais campos não foram contemplados com entrevistas, inclusive, devido à compreensão de que as propostas definidas para o ensino médio, ainda que sejam sínteses da correlação de forças e disputas entre diversos campos tiveram no campo educacional as

---

<sup>9</sup> O roteiro nuclear das entrevistas encontra-se no Apêndice G.

principais instituições e agentes, representantes do aparelho que estatal, para sistematizar e legitimar as mesmas. Assim esses sujeitos desempenham um papel relevante: dar viabilidade à política definida, ainda que esta seja em perspectiva divergente do agente, como sujeito individual, atuante campo educacional, no lócus gestor. Em outras palavras são sujeitos com um olhar singular, em face dessa condição privilegiada que ocupam em um determinado tempo histórico.

Foram selecionados 11 agentes individuais que ocuparam funções na coordenação ou direção no MEC, em secretarias responsáveis pela gestão do ensino médio no período 2003 a 2014. Do total de agentes, seis foram diretores e desses três foram entrevistados. Os outros três não foram entrevistados por três motivos diferentes: um estava e ainda está com problema grave de saúde, um não deu retorno em nenhum dos contatos que foram realizados pela pesquisadora e um, apesar de confirmar a participação no primeiro contato, não deu mais retorno aos contatos subsequentes.

Entre os cinco Coordenadores de Ensino médio, apenas um não foi entrevistado. Essa pessoa atualmente não reside no Brasil e não deu retorno aos contatos via e-mail. Um dos entrevistados ocupou concomitantemente a função de Coordenador de Ensino Médio e de Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, por um período e a entrevista dele foi computada no grupo de Diretores, pois ocupou essa função por um período maior. Além desses profissionais que aturam em cargos dentro da estrutura administrativa do MEC, também foi realizada uma entrevista com a pessoa que ocupou a função de coordenação nacional de uma grande ação do MEC, na elaboração de material didático e de realização de seminários nacionais para os coordenadores do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Assim, ao todo foram realizadas sete entrevistas.

No primeiro contato com os possíveis entrevistados<sup>10</sup> foi definida a metodologia que cada um preferia para a realização da entrevista (presencialmente, via roteiro com questões enviadas e devolvidas via e-mail ou via Skype). Desse modo, as entrevistas foram realizadas na modalidade que o entrevistado escolheu, sendo: dois optaram pelo envio de roteiro e devolutiva de questões por e-mail, uma preferiu presencialmente e quatro optaram pela entrevista via Skype. Em face de duas entrevistas terem evoluído para um tempo maior que o previsto, durante o diálogo, houve um comum acordo entre a pessoa entrevistada e a entrevistadora acerca da continuação da entrevista em outro momento e assim foi feito. As

---

<sup>10</sup> A proposta de realização de entrevistas com esses sujeitos foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa com seres humanos. O projeto e o roteiro de entrevista foram aprovados pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.772.305/2016.

entrevistas na modalidade via Skype totalizaram cinco horas e meia de gravação e posteriormente o conteúdo foi transcrito integralmente pela entrevistadora. A entrevista na modalidade presencial também foi gravada e transcrita e teve a duração de uma hora e meia. As entrevistas realizadas na modalidade via e-mail totalizaram 18 laudas, sendo 10 de um entrevistado e oito do outro. Esse rico material foi explorado exaustivamente e somente após a realização das entrevistas ocorreu a redação do segundo e terceiro capítulos.

Em todas as modalidades de entrevistas, realizadas nesta pesquisa, houve uma excelente colaboração dos sujeitos entrevistados. Todos foram muito colaborativos e enriqueceram sobremaneira a compreensão sobre as disputas empreendidas entre os campos educacional, econômico e político, bem corroboraram com a delimitação de quais foram os agentes protagonistas em cada campo. O quadro abaixo apresenta a relação com os nomes dos sujeitos, mas, no decorrer da exposição do conteúdo das entrevistas no trabalho, a impessoalidade é mantida, já que o objetivo central das entrevistas foi apreender o olhar do agente educacional sobre o período que ele esteve no MEC, não houve a intenção de apreender um olhar individualizado dos sujeitos. No capítulo 3, quando alguns excertos das entrevistas são apresentados, a nomenclatura “Entrevistado”, vem acompanhada da numeração 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 em alusão à ordem de realização da entrevista e não como forma de identificação do sujeito entrevistado.

## **Quadro 2 - Relação dos entrevistados nesta pesquisa e a função ocupada no MEC**

<b>Entrevistado</b>	<b>Função ocupada no MEC</b>
Carlos Artexes Simões	Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e Coordenador Geral do Ensino Médio
Clarice Salete Traversini	Diretoria de Currículos e Educação Inteira da Secretaria de Educação Básica
Francisco Potiguara Cavalcante	Coordenador Geral de Políticas de Ensino Médio
Mônica Ribeiro Silva	Coordenadora da elaboração dos cadernos pedagógicos e da realização dos seminários nacionais do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Marise Nogueira Ramos	Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz	Coordenação Geral do Ensino Médio
Sandra Regina de Oliveira Garcia	Coordenação Geral do Ensino Médio

Fonte: Informações coletadas no Diário Oficial da União e sistematização da autora.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro “**As Políticas Educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014: cenários, recomendações e**

**desafios”** está subdividido em três tópicos. Sistematiza o arcabouço que acrescentou e enriqueceu as inquietações iniciais que permeavam a pesquisa e busca elucidar o contexto socioeconômico e político do país e a correlação desse momento histórico com a elaboração das políticas educacionais para o ensino médio. Para fins de uma organização didática a distribuição dos tópicos foi organizada da seguinte forma: 1.1 - O cenário das políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014; 1.2 - As orientações mundializadas para o ensino médio a partir da década de 1990; 1.3 - Os desafios históricos e atuais para o ensino médio sob a ótica das produções acadêmicas.

O capítulo 2 **“As políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014: campos e agentes e concepções”** apresenta uma síntese sobre cada campo em estudo, com destaque para os agentes protagonistas, nas disputas empreendidas na elaboração das políticas educacionais para o ensino médio. As principais premissas bourdieusianas que subsidiaram essa pesquisa são apresentadas neste capítulo, que está organizado da seguinte forma: 2.1 - Elementos conceituais concernentes ao jogo e às disputas pelas políticas para o ensino médio; 2.2 - O campo econômico e os agentes com maior capital simbólico na proposição de políticas para o ensino médio; 2.2.1- Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a formação para a nova indústria: o papel da juventude; 2.2.2 - Movimento Todos Pela Educação (TPE): o agente centralizador; 2.2.3 Institutos com programas para o ensino médio: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna – o projeto de juventude do campo econômico em ação; 2.3 O campo educacional e os agentes corresponsáveis pelo delineamento das políticas para o ensino médio, 2.3.1 Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Secretaria de Educação Básica (SEB): agente protagonista ou antagonista?, 2.3.2 Conselho Nacional de Educação (CNE): lócus de disputas entre os campos?, 2.3.3 Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed): agente em mutação, 2.3.4 Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE): agente de mobilização de base e política, 2.3.5 – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Anped): agente de mobilização acadêmica e institucional, 2.3.6 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: agente de mobilização acadêmica e política; 2.4 o campo político brasileiro, pelo viés da Câmara dos Deputados: o capital da Comissão Permanente de Educação.

O capítulo 3, **“As políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014, sob a perspectiva dos agentes do campo educacional: concepções, projetos, estratégias e disputas entre os campos educacional, econômico e político”** discute a

perspectiva de ensino médio constituída no período de 2003 a 2014. Nos três tópicos do capítulo são apresentadas as compreensões e inferências apreendidas durante a pesquisa, mediante a leitura e análise dos documentos e publicações oriundas dos campos econômico, político e educacional. Também apresenta alguns trechos das entrevistas que foram realizadas com os agentes do campo educacional, que participaram da gestão governamental no período contemplado pela pesquisa. As entrevistas fornecem elementos ímpares para o esclarecimento e compreensão sobre as perspectivas de juventude e escolarização que se consolidaram nas proposições governamentais de 2003 a 2014, bem como desnudam a imbricada relação entre os campos. Este capítulo está assim organizado: 3.1 – O legado da gestão do Governo FHC para o ensino médio e as políticas educacionais para o ensino médio de 2003 a 2014 na perspectiva dos agentes do campo educacional; 3.2 – As disputas entre os campos em prol de um projeto de ensino médio: os novos/velhos desafios; 3.3 – A relevância da Câmara dos Deputados como agente do campo político: entre as aproximações e distanciamentos dos campos econômico e educacional nas proposições para o ensino médio.

Convém deixar registrado, já na introdução desta tese, que houve um esforço considerável durante a fase de desenvolvimento da pesquisa, especialmente na fase de redação do trabalho para o exame de qualificação, pois especialmente nos anos de 2015 e 2016 o país viveu um período singular no campo político, que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Esse quadro acarretou em desdobramentos para o campo educacional, inclusive para as políticas de ensino médio. Nas considerações finais do trabalho alguns elementos desse contexto são contemplados.

## CAPÍTULO I

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: CENÁRIOS, RECOMENDAÇÕES E DESAFIOS**

*“Os problemas educacionais são focalizados socialmente com relativa negligência e resolvidos apenas nos limites em que sua solução vem a ser importante para a perpetuação o status quo. Daí resulta uma inércia cultural crônica diante das exigências da educação, a qual reduz o esforço educacional.”*  
(FLORESTAN FERNANDES, 1976, p.177)

A trajetória da educação brasileira é compreendida como elemento constituinte e constituído pelas diversas relações que compõem os processos e embates societários, considerando as especificidades de cada momento histórico. Nesse sentido, os aspectos estruturais e conjunturais, abordados neste capítulo, se configuram como um pano de fundo das questões desenvolvidas ao longo da investigação. Já os elementos bibliográficos são apresentados a fim de esboçar um panorama sobre como as questões educacionais, especialmente as ligadas ao ensino médio, foram abordadas nas produções acadêmicas durante o período delimitado no estudo, que para fins de revisão bibliográfica foi estendido até o ano de 2016, conforme o ressaltado na introdução. Assim, os pressupostos estruturais e conjunturais são basilares neste trabalho e as contribuições bibliográficas se convergem em interlocutores no diálogo estabelecido nesta pesquisa.

Inicialmente é apresentado um panorama social, econômico e educacional do país durante o período de 2003 a 2014 e nessa retrospectiva são apontadas algumas das proposições governamentais frente ao quadro econômico, político e social na perspectiva de apreender a tônica da gestão governamental, na esfera federal. Tal apreensão, para além das questões educacionais, se justifica em face da compreensão que a educação traz em si as marcas e nuances do projeto de sociedade em construção, assim como a abordagem dos demais aspectos societários contêm em si o viés educativo que perpassa cada momento histórico, que se verticaliza nos processos escolarizantes, mas não se circunscreve a esses.

As recomendações mundializadas apresentadas são oriundas de agentes multilaterais considerados protagonistas na proposição de ações para o ensino médio brasileiro. Tal exposição objetiva seguir o fio de algumas recomendações que se materializaram nas políticas educacionais de ensino médio a partir da década de 1990. Neste caso, a retomada histórica inicia antes da delimitação do objeto de estudo, visando observar se

as recomendações multilaterais ainda vigoram nessas instituições e se exerceram influência nas políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014.

Por fim, o capítulo sistematiza a revisão bibliográfica organizada em três grupos: a) as produções acadêmicas desenvolvidas nas teses de doutorado no período de 1998 a 2016, b) os artigos publicados em periódicos que possuem versão eletrônica e que estão classificados em *Qualis A1* e *Qualis A2*; c) os trabalhos apresentados nas Reuniões da Anped de 2003 a 2015 nos Grupos de Trabalho (GT) cinco, Estado e Política Educacional, e GT nove, Trabalho e Educação. A revisão de literatura nesse formato objetivou selecionar os trabalhos que possuíam o ensino médio e/ou as políticas educacionais para esta etapa de ensino como objeto de estudo. As produções estão organizadas por categorias, origem e ano da publicação em quadros e em tabelas com informações pormenorizadas apresentados nos Apêndice D, E, F.

### **1.1 O cenário brasileiro e as políticas educacionais para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014**

A discussão sobre a conjuntura brasileira neste tópico é imbricada na abordagem sobre a política governamental no início do século XXI, tanto pelo recorte da pesquisa como pela adesão à perspectiva que compreende as decisões na esfera governamental como genuinamente políticas, uma vez que: “as atividades associadas à esfera institucional política, e o espaço onde se realizam, também são políticas”. (MAAR, 2004, p10).

Por advir de correlações políticas, a educação, como parte do rol das ações de corte social e de responsabilidade do Estado, bem como as políticas educacionais refletem os conflitos de interesses e as negociações que perpassam entre as instituições do Estado e da sociedade civil. (AZEVEDO, 1997). Assim, as políticas educacionais se sustentam em uma correlação de forças e perspectivas em disputas em cada momento histórico, com desdobramentos específicos para cada setor da sociedade, ainda que todas as ações estejam correlacionadas entre os campos, setores e esferas governamentais.

Conforme Azevedo (1997), “são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo “o Estado em ação” (p.60). As políticas públicas em geral e as políticas educacionais em particular, uma vez elaboradas e conduzidas pelo Estado, expressam interesses e tendem a atender o movimento empreendido

na configuração de ações, em consonância com o modelo de sociedade em curso, como síntese dos projetos em disputa.

Em 2003 iniciou o mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que depois de três derrotas anteriores ao cargo de Presidente da República conseguiu ser eleito no segundo turno das eleições de 2002. Boito Júnior e Berringer (2013) afirmam que a chegada de Lula da Silva ao poder resultou em uma alteração na composição do bloco no poder. Braga (2012) salienta que a eleição presidencial de Lula marcou uma reviravolta nas relações entre o sindicalismo brasileiro e o aparelho do Estado, uma vez que um número significativo de cargos de direção e assessoramento no governo foram preenchidos por sindicalistas.

Francisco de Oliveira tece considerações importantes sobre o cenário que consubstanciou a composição da equipe do Governo Lula, bem como as perspectivas que foram tomadas desde a possibilidade de chegada ao Poder Executivo Federal. Oliveira (2007) lembra:

A performance conservadora do futuro governo, quando a vitória pareceu plausível, anunciou-se na inflexão da “Carta ao povo brasileiro”, documento tirado no encontro do Novotel, em São Paulo, um recado claro ao empresariado, às instituições “policiais” do capital financeiro (FMI, Bird, BID e OMC), às grandes empresas e às grandes potências, capitalistas: um governo Lula não romperia contratos (p.267).

Oliveira (2007) acrescenta, ainda, que a chegada do PT ao Governo gerou um enfraquecimento nos movimentos sociais e fez surgir uma oposição que não sabia exatamente o que fazer “fora do governo”. Já o Governo Lula da Silva aderiu ao discurso da negociação com todos os segmentos da sociedade, que *pari passu* deixou em evidência o protagonismo do empresariado<sup>11</sup> junto ao governo, como na Reforma da Previdência.

Cunha (2009) utiliza as terminologias presidencialismo imperial e presidencialismo da coalizão para ilustrar o binômio do campo político brasileiro, afirma que o Governo Lula foi a expressão peculiar dessa trama, e apresenta desdobramentos para o imaginário do brasileiro:

Na prática política e na consciência dos eleitores, nesta mais do que naquela, o Presidente pode tudo, como se fosse um imperador. As coisas acontecerão ou deixarão de acontecer se ele tiver ou deixar de ter “vontade política”. As medidas provisórias seriam o mecanismo legislativo por excelência do presidencialismo imperial, pois elas podem forçar o Congresso a ter de votá-las no ritmo ditado pelo Executivo, assim como trancar sua pauta. Consistente com essa imagem imperial, real ou presumida, está a pequena importância conferida pelos eleitores às eleições legislativas, atitude que se rebate em todos os níveis do Estado. Infelizmente, essa imagem está implícita em muitas análises das políticas educacionais. (2009, p.137).

---

<sup>11</sup> Oliveira (2007) discute no texto “Momento Lenin” a criação, composição e perspectivas do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), bem como outros aspectos sobre a relação Governo Lula e empresariado.

Ruy Braga (2012) denomina a chegada do PT no governo e no poder de transformação às avessas, assim como Francisco de Oliveira (2007). A mutação do Populismo brasileiro para o Lulismo possui em seu enredo as raízes entranhadas na classe operária e resultou em consentimento passivo dessa classe, fomentado pela ascensão de um representante no aparelho estatal, pelo controle dos fundos de pensão, pelas políticas públicas de aumento de renda e incentivo ao aumento do consumo.

Para Braga, em analogia a Gramsci, esse processo pode ser considerado como o “fatalismo dos fracos” e também o período de ampliação dos subalternos e enfraquecimento dos movimentos sociais. Os operadores de telemarketing, na obra de Braga, são considerados uma síntese desse processo e se constituem em um grupo formado prioritariamente por jovens, inclusive pela possibilidade de maior adesão e menos resistência desses<sup>12</sup> à precariedade que essa área oferece aos trabalhadores.

Baltar e Leone (2015) apontam, que o período correspondente aos primeiros anos da década de 2000 registrou um bom desempenho no mercado de trabalho nos seguintes aspectos:

queda da taxa de desemprego (de 9,1% para 6,6%), no aumento do grau de assalariamento (a participação do emprego de estabelecimento na ocupação total aumentou de 57,3% para 63,8%), no aumento do grau de formalização dos contratos de trabalho dos estabelecimentos (a proporção de contratos celetistas e estatutários no total dos contratos de trabalho aumentou de 67,5% para 76,6%) e no aumento do nível de renda do trabalho (o poder de compra da renda mediana das pessoas ocupadas com rendimento positivo aumentou 64,3% ou 5,7% ao ano). A forte ampliação do emprego formal e o expressivo aumento de renda em todas as posições na ocupação elevaram a renda das famílias que junto com o aumento da demanda e oferta de crédito provocaram intenso aumento do consumo. (BALTAR; LEONI, 2015, p.56).

Por sua vez, Pochmann (2011) salienta que nos anos de 2008 e 2009 o Brasil viveu o descortinamento do mito sobre a impossibilidade de redução da miséria em um contexto de crise internacional, pois:

(...) a soma do emprego com carteira, funcionários públicos e empregadores contribuintes para a previdência, que representava, em 1998, 45% passou para 54% em 2009. Neste caso, o aumento do salário mínimo não promoveu maior informalidade, mas se mostrou fundamental, antes da crise, para o mercado interno. Durante a crise internacional, o salário mínimo teve papel decisivo, ao lado dos mecanismos de transferência de renda do programa Bolsa-Família, para reduzir a pobreza e mitigar os efeitos da desaceleração na geração do emprego. (POCHMANN, 2011, p.88)

---

<sup>12</sup> Silva (2012) salienta, em sua pesquisa, que embora os jovens constituam o grupo mais escolarizado desse país, ainda permanece sendo o grupo etário com menos oportunidades de emprego, além do agravante da dificuldade para conseguir o primeiro emprego.

Pochmann (2011) discute o contexto dessas transformações sociais no Brasil, mediante as propostas governamentais no Governo Lula da Silva, expressas nas reformas empreendidas naquele período. Para o economista ainda que o tripé da política macroeconômica (metas de inflação, regime de câmbio flutuante, manutenção de superávits primários nas contas públicas) iniciada em 1999 tenha se mantido no período de 2003 a 2010, as políticas públicas e o padrão de mudanças sociais podem ser compreendidos sob a ótica de quatro pressupostos: 1) Rompimento com a perspectiva que o desenvolvimento ocorre de modo espontâneo e ordenado pela lógica do mercado à medida que ocorre a estabilidade monetária. Ao contrário, foi preconizado a recomposição das empresas e bancos estatais, realização de concursos públicos e criação de programas como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Programa Nacional de Habitação Popular (Minha Casa, Minha Vida), dentre outras ações; 2) Forte ênfase nas políticas sociais como adesão à perspectiva que é preciso ampliar os horizontes da economia, sem acentuar as desigualdades sociais; 3) Fortalecimento da autonomia na governança interna da política econômica nacional e esse fortalecimento resultou em um menor impacto da crise mundial de 2008 no Brasil, pois o mercado interno era o dinamismo da economia nacional; 4) Mudança na imagem do Brasil no exterior, pois de dependente de organismos financeiros multilaterais o país passou a ser referência para outros países, a exemplo, a postura do Brasil foi decisiva na criação do Mercosul.

Já Boito Jr (2012) afirma que tanto os Governos Lula da Silva quanto o de Dilma Rousseff se sustentaram na lógica neodesenvolvimentista<sup>13</sup>, que, além de não romper com o modelo econômico neoliberal, resguarda particularidades quanto ao velho desenvolvimentismo. Assim, “a contradição que continua polarizando a política nacional é aquela que opõe o campo neodesenvolvimentista ao campo neoliberal ortodoxo”. (p.12-13)

O Banco Central afirmou que, no final de 2003, o país registrou uma inflação efetiva de 12,53%,<sup>14</sup> em 2006 registrou o menor índice da história, pois chegou a 3,14% e em 2014 a inflação efetiva foi de 5,91% e esse fato, segundo Baltar e Leone (2015) corroborou com a reativação da economia e favoreceu o poder de compra das pessoas, inclusive as que

---

<sup>13</sup> Boito Jr (2012) desenvolveu conceitualmente as bases das políticas neodesenvolvimentistas dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). Já Aloizio Mercadante, em 2010, na época senador pelo PT, defendeu a sua tese de doutorado na Unicamp, intitulada "As Bases do Novo Desenvolvimentismo, sob a orientação de Mariano Francisco Laplane: Análise do Governo Lula". Na banca estiveram os ex-ministros Antonio Delfim Netto e Luiz Carlos Bresser Pereira e os professores João Manuel Cardoso de Mello, da Unicamp e da Facamp, e Ricardo Abramovay, da USP. Mercadante defendeu a tese que o governo Lula iniciou a construção de um novo desenvolvimentismo, que rompe com as premissas do neoliberalismo e com o nacional desenvolvimentismo.

<sup>14</sup> <https://www.bcb.gov.br/Pec/metas/TabelaMetaseResultados.pdf>

possuíam renda de um salário mínimo<sup>15</sup>. Essa valorização do salário mínimo e a política de transferência de renda foram de suma importância para economia do país, para a diminuição da pobreza e para o enfrentamento da crise mundial de 2008-2009, segundo Pochmann (2011).

No campo educacional brasileiro a chegada do Século XXI contrastou com o fato de que alguns problemas elementares do século passado, ainda não superados, como: o analfabetismo, a distorção idade série, a evasão e a repetência. A esses elementos se agregaram alguns desafios educacionais consideráveis (ampliação da escolaridade média, busca pela elevação do número de pessoas com curso superior, entre outros) para um país em busca de crescimento e reconhecimento econômicos, em um mundo cada vez mais global<sup>16</sup>.

O Censo de 2000<sup>17</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 169.799.170 habitantes brasileiros, sendo 137.953.959 residentes na zona urbana e 31.845.211 na zona rural. A taxa geométrica de crescimento anual da população era 1.64%. O Censo de 2010<sup>18</sup> registrou um total de 190.755.799 brasileiros, distribuídos em 160.925.792 na zona urbana e 29.830.007 na zona rural com uma taxa geométrica de 1.17%.

O Gráfico 1 indica os números de matriculados no ensino médio regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no período de 2003 a 2014, conforme os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP). Além do total de matriculados, pelos censos do Inep também é possível mapear o número de repetência, de abandono e de afastamentos, por parte dos matriculados no ensino médio regular.

Um primeiro olhar permite relacionar o crescimento registrado no início do Século XXI quanto às matrículas no ensino médio, tanto pela onda jovem, quanto pelo crescimento no número de alunos concluintes no ensino fundamental, que a partir da década de 1980 elevou a taxa de crianças na escola, conforme aponta Oliveira (2007). No entanto, já nos próximos anos iniciou a estabilização e declínio no número de matriculados no ensino médio.

---

<sup>15</sup> O salário mínimo vigente de 01/04 de 2002 a 01/04 de 2003 era R\$ 200,00. O país figurava no mapa da fome, assim como: China, Índia, Nigéria e Paquistão, entre outros. Apenas em 2014 o Brasil deixou de integrar essa lista. <https://www.fao.org.br/bsmfpdfdp.asp>. Acessado em 02/03/2016

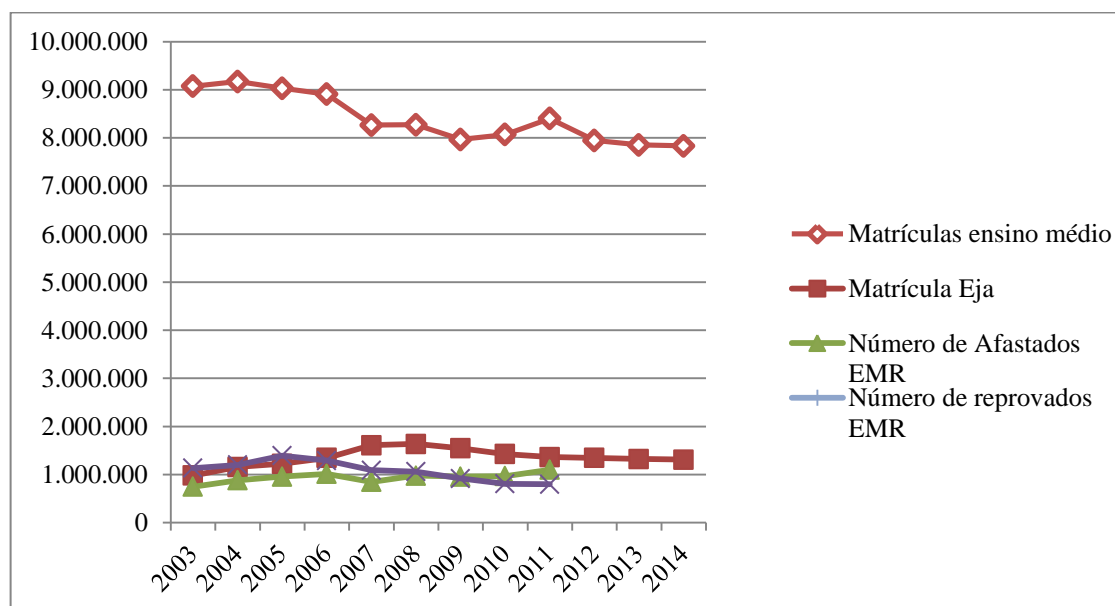
<sup>16</sup> Stiglitz (2002), Prêmio Nobel de Economia em 2000, em seu livro “A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais”, salienta que o receituário do Fundo Monetário Internacional no estabelecimento de metas, como redução das barreiras tarifárias, e o corte de subsídios para os países em desenvolvimento, no rol das estratégias para competir no mundo globalizado são questionáveis. Stiglitz ressalta que essas recomendações falharam muitas vezes e agravaram a economia de muitos países.

<sup>17</sup> <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>. Acessado em 26/02/2016

<sup>18</sup> <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8> . Acessado em 26/02/2016.

Já o crescimento no número de matriculados no ensino médio, na modalidade da educação de jovens e adultos ocorreu posteriormente e teve o maior índice no ano de 2008. É interessante pensar na relação crescimento da demanda e aumento da oferta de vagas, bem como na correlação entre a redução no número de matriculados no ensino médio regular e o aumento no número de matrículas na modalidade da EJA, que inclusive passou a contar com Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Essa situação para Dayrell et al. (2009) carece de olhar atento e de pesquisas que apreendam as especificidades que expliquem tal fenômeno, tendo em vista que no ensino fundamental essa tendência não se aplica. Para Dayrell et.al (2009), existem lacunas que merecem investigação científica, ou seja, entre outros aspectos, há que se investigar a origem dos jovens do ensino médio na modalidade da EJA para refutar a hipótese ou dimensionar precisamente se há ou não uma migração entre as modalidades.

**Gráfico 1 – Evolução das matrículas no ensino médio regular e Eja (2003-2014) e número de afastados e reprovados<sup>19</sup> no ensino médio regular**



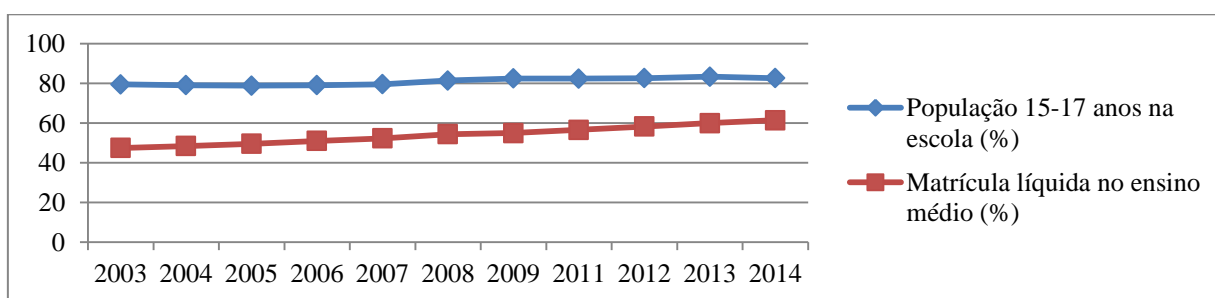
Fonte: Inep

<sup>19</sup> Não foi identificado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o quantitativo nem o percentual do número de reprovados e de evasão no Ensino Médio nos anos de 2012 a 2014. Nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011 os dados do Inep, para os indicadores de reprovação e evasão, foram indicados em percentual, nos demais anos foram apresentadas as quantidades. Pinto, Amaral e Castro (2011) afirmam que uma das grandes dificuldades em estudar o Ensino Médio, a partir de seus dados, está na localização dos mesmos, pois não há uma continuidade na disponibilidade e nem na forma das informações. Isso pode ser confirmado com o levantamento realizado para essa pesquisa.

Os indicadores relacionados à reprovação e ao afastamento da escola demonstram a proporção do desafio posto para a universalização de ensino médio, pois o número de ambos é elevado. É interessante observar o número de matriculados, afastados e reprovados. Essa situação desvela que embora mais jovens cheguem ao ensino médio, e certamente a democratização do acesso tem peso importante nesse incremento, os motivos pelos quais parte dos jovens não prossegue a vida escolar merecem atenção e indagações: seria a escola pouco atrativa? Seria a condição de jovem trabalhador que opta pelo emprego? Quem são esses jovens?

Há uma tendência, por parte de alguns segmentos<sup>20</sup>, em discutir a evasão da escola de ensino médio, como um desdobramento da repetência, e ambos como desdobramentos de fatores intraescolares. As razões extraescolares certamente constituem elementos importantes na composição do quadro de repetência e evasão dos jovens brasileiros da escola, mas nem sempre a condição juvenil é discutida e compreendida, a contento, inclusive no campo educacional. Dayrell (2007) afirma que, caso na instituição escolar vigore a tendência de homogeneização das identidades juvenis, ocorre um equívoco capaz de potencializar os agravantes externos. O Gráfico 2 ilustra a composição do ensino médio, quanto à matrícula líquida e evolução da população de 15 a 17 anos na escola.

**Gráfico 2 – População de 15-17 anos na escola e matrícula líquida no ensino médio de 2003 a 2014**



Fonte: Inep

<sup>20</sup> Em 2017, a Organização Não Governamental (ONG) Todos Pela Educação realizou um estudo com os dados do Pnad e fez uma associação com a situação do ensino médio, quanto às causas da evasão: "O que a gente acaba tendo, hoje, com o alto índice de evasão no ensino médio, é um cerceamento da liberdade desses jovens à escolha". "Tem a ver com a falta de motivação intrínseca de todos os jovens, de enxergar que a escola pode trazer de fato algo de relevante para o futuro dele"... <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>. Em 2016 o Instituto Unibanco também realizou analogia semelhante, quanto aos dados do Pnad e as causas da evasão. "não é um ato repentino, mas fruto de um processo lento de desengajamento do estudante da escola" <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>

Uma comparação entre os gráficos 1 e 2 permite observar que, embora, o número total de matrículas no ensino médio regular e na EJA, no período de 2003 a 2014, tenha registrado alterações importantes nesse período, como o acréscimo no número de jovens de 15 a 17 anos na escola, a elevação da matrícula líquida no ensino médio e a correção de fluxo na segunda etapa da educação básica ainda são insuficientes para promover uma melhoria nos índices quantitativos e qualitativos no ensino médio. Por outro lado, a possibilidade da queda no número total de matriculados no ensino médio pode estar correlacionada ao coorte etário, impulsionado e atenuado pelo fator “onda jovem”.

A dependência administrativa do ensino médio, conforme aponta o Quadro 3, é majoritariamente da esfera estadual, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Assim, o atendimento à demanda do ensino médio, mesmo com o acréscimo no número das matrículas, estabilização e redução desse quantitativo, permaneceu na média de 85% sob a responsabilidade das unidades federadas.

Ainda que a rede federal tenha ampliado significativamente a oferta de vagas no ensino médio na modalidade de cursos integrados, nos últimos anos, os números deixam claro que esta não atende de maneira expressiva o Ensino Médio público, “para os que vivem do trabalho” (KUENZER, 2000), seja pela questão geográfica ou pela modalidade dos cursos oferecidos nos Institutos Federais.

**Quadro 3 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa 2003-2014<sup>21</sup>**

Dep. Adm.	2003	2008	2010	2011	2012	2013	2014
Federal	67.652	82.033	101.715	114.939	126.723	138.194	146.613
Estadual	7.800.983	7.177.377	7.177.019	7.182.888	7.111.741	7.046.953	7.026.734
Municipal	189.331	136.167	91.103	80.833	72.225	62.629	56.484
Privada	1.111.391	970.523	987.838	1.022.029	1.066.163	1.065.039	1.070.358
<b>Total</b>	<b>9.168.357</b>	<b>8.466.100</b>	<b>8.357.675</b>	<b>8.400.689</b>	<b>8.376.852</b>	<b>8.312.815</b>	<b>8.300.189</b>

Fonte: Inep

O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi criado em 2008 com o objetivo de subsidiar financeiramente os estudantes das instituições federais de educação superior, mediante critérios socioeconômicos e outros requisitos definidos pelas instituições. Nos anos seguintes recebeu um incremento financeiro importante e contemplou também

<sup>21</sup> Os dados de dependência administrativa do Ensino Médio dos anos de 2004 a 2007 não foram localizados no site do Inep.

alunos do ensino médio integrado dos institutos federais de educação<sup>22</sup>. A evolução dos números de alunos do ensino médio, por dependência administrativa, é interessante e explicita o sistema colaborativo.

A prerrogativa da alçada estadual no atendimento ao ensino médio encontra interlocução na discussão sobre os obstáculos econômicos, políticos, pedagógicos e epistemológicos, em face da ausência da constituição do sistema nacional de ensino, em consonância com as premissas apontadas por Saviani (2008). Nessa perspectiva, pode ocorrer a criação de um ambiente propício para o surgimento e incremento das parceiras público privadas frente à empreitada dos sistemas estaduais de ensino, em busca por inovação e melhoria na qualidade do Ensino Médio. Cury (2002a) afirma que, no deslocamento das ações da esfera federal para os entes federados:

Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação. (2002a, p.196)

Um olhar sobre a evolução da distorção idade série, no período correspondente ao definido para esta pesquisa, possibilita evidenciar que em 2003 o percentual de distorção era acentuado; houve uma redução gradual nos anos seguintes, mas ainda não foi superado e prevalece a maior incidência no primeiro ano e menor no último. Tal situação permite inferir e indagar se o fato da distorção diminuir no 3º ano do ensino médio pode ser explicado pelo abandono da escola por parte dos que não conseguem, ou não veem perspectivas futuras para conciliar trabalho e estudo, ou ainda por outras razões. (Tabela 1).

**Tabela 1 - Distorção idade série no ensino médio (2003-2014)**

<b>Etapa</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Geral</b>	49,3	47,6	46,3	44,9	44,8	38,2	38,1	37,8	32,8	31,1	29,5	28,2
<b>1ª ano</b>	52	50,4	49,7	47,5	41,4	31	32,9	32,6	36	34,9	33,1	31,8
<b>2º ano</b>	48,3	46,3	44,6	44,2	40,6	29,8	30,4	31,3	30,8	29,4	27,8	27
<b>3º ano</b>	45,9	44,4	42,6	41,3	57,1	39,7	42,5	47,4	29,4	26,8	25,4	23,8

Fonte: Inep.

<sup>22</sup> Sobre a política de assistência estudantil há um estudo de caso recente, uma tese de doutorado apresentada na UFPE, que apresenta bons elementos sobre os limites, possibilidades e diferentes perspectivas de assistência estudantil desenvolvida nos últimos anos. Ver: “Da assistência estudantil à inclusão social: perspectivas de mudança discursiva e recontextualização no caso do IFRN”, de Thalita Cunha Motta.

Embora a distorção idade série no ensino médio tenha caído de forma importante nos últimos anos, muito há o que ser feito no sentido de superar esse problema. Nesse caso, há que se levar em consideração os aspectos estruturais e conjunturais que sustentam esse problema, por exemplo, as condições sociais e econômicas dos alunos. A meta 3 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para vigorar de 2014 a 2024, prevê que até o final da vigência desse Plano, o percentual de alunos dentro da faixa etária de 15 a 17 avance para 85%, na média nacional.

Spósito e Carrano (2003) salientam que o Governo Lula da Silva herdou um conjunto de ações focalizadas de atendimento à juventude e que, num contexto de disputas de projetos e interesses, no momento vigorava o desafio de contemplar em novas ações governamentais os direitos historicamente negados aos jovens: educação, saúde e trabalho e de possibilitar novas vertentes de abordagem para a juventude brasileira.

Frigotto (2004) discute a juventude, o trabalho e a educação, frente ao contexto das últimas décadas o Brasil e lança um olhar mais específico sobre a condição dos “jovens filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade” (p.181).

O contexto discutido pelo autor remonta ao fim do primeiro ano do governo presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), que teve início em 2003. Em 2014 o país vivenciou a conclusão do primeiro mandato de Dilma Rousseff e a reelegeu<sup>23</sup> para o período de 2015 a 2018, ou seja, foi o quarto pleito consecutivo que o PT saiu vitorioso nas eleições presidenciais, mediante um ampliado rol de alianças partidárias, conforme as consignas do presidencialismo de coalizão.

---

<sup>23</sup> As eleições presidenciais de 2014 trouxeram a tona um contexto político que extrapola os limites de discussão desse texto, uma vez que as razões e as intencionalidades explícitas e implícitas são bastante complexas. A nota abaixo apresenta os dados de forma factual, numa narrativa formal, porém com a ressalva que o registro em si já revela um alerta, pois tal situação exige um olhar criterioso para empreender análises para além da disputa de “direita” e “esquerda”. Em poucos meses de realização da eleição de 2014 iniciou um movimento Pró Impeachment de Dilma Rousseff, com o respaldo da mídia convencional, que ganhou repercussão nacional. No dia 15/03/2015, nas capitais brasileiras, ocorreu um ato que pediu o impeachment. Tal situação persistiu ao longo do ano de 2015, com outras grandes manifestações nacionais. Em 2 de dezembro de 2015 o Presidente da Câmara Eduardo Cunha PMDB/RJ acolheu o pedido de abertura do processo de impeachment impetrado por Janaína Paschoal, Miguel Reale Júnior e Hélio Bicudo, que havia sido protocolado na Câmara no dia 21 de outubro do mesmo ano, sob a acusação de ocorrência de crime de pedaladas fiscais. O processo transcorreu conforme o rito acordado com o Supremo Tribunal Federal e no dia 17 de abril de 2016, após votação o Plenário da Câmara aceitou o pedido de impeachment com 367 votos favoráveis e 137 votos contrários. O pedido foi encaminhado ao Senado Federal, seguiu o rito de constituição de uma Comissão que, após discussão e apresentação do relatório apresentado pelo Senador Relator Anastasia PSDB/MG aprovou a admissibilidade do processo acolhido pela Câmara dos Deputados. O plenário do Senado ratificou a decisão da Comissão do Impeachment com um placar de 55 votos favoráveis e 22 votos contrários, no dia 12 de maio de 2016. Com essa decisão a Presidente Dilma foi afastada temporariamente do cargo e o processo foi instaurado no Senado e o Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência na condição de interino. Em 31 de agosto o Senado votou pelo Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff que teve o seu afastamento definitivo aprovado por 61 votos favoráveis e 20 contrários. No entanto, houve uma divisão da sentença que acabou por manter os direitos políticos da Presidenta, embora tenha sido impedida de continuar o seu segundo mandato.

Frigotto (2004) discute acerca da juventude brasileira e, embora não seja um estudo voltado para o ensino médio, apresenta elementos que colaboram com a análise dos dados sobre idade, distorção idade série, evasão, dentre outros, pois o autor correlacionou “as políticas públicas de caráter emergencial ou conjuntural e as de natureza estrutural em face da problemática dos jovens em sua relação com o mundo do trabalho e da educação” (p.184).

Em tal estudo Frigotto apresenta dados do Censo de 2000. Na presente pesquisa foi realizado um levantamento semelhante ao de Frigotto, junto aos dados do Censo de 2010, para contemplar o período delineado na investigação. Tal atualização permitiu seguir o entendimento que o autor desenvolveu no seu texto e, de certo modo, possibilitou uma comparação entre os dois Censos. Tal tarefa foi realizada com algumas expectativas audaciosas: verificar se houve e quais foram as mudanças para a juventude brasileira no decorrer de uma década, inferir se as políticas educacionais para a juventude nesse período contemplaram questões conjunturais ou emergenciais, vislumbrar alguns desdobramentos nas/das ações governamentais nos anos subsequentes, averiguar se é possível apreender a perspectiva de juventude mais representativa que perpassou a elaboração das políticas durante o período em estudo e quais correlações podem ser estabelecidas com as políticas educacionais para o ensino médio. Essas reflexões perpassam as considerações ao longo deste trabalho.

A caracterização da juventude brasileira em 2010, por situação de municípios, por exemplo, ratifica o cenário posto no Censo de 2000, quanto à fragilidade de políticas que atendam adequadamente a população rural. As ações do governo federal, voltadas para esse segmento no período de 2000 a 2010 não promoveram mudanças na tendência de diminuição da população jovem do campo. Assim, muitos fatores podem ser elencados e correlacionados frente aos dados que Frigotto (2004) sistematizou e analisou.

Em todas as faixas etárias houve uma redução no número de jovens residentes no campo, mas em especial entre os que se encontram entre 15 e 24 anos. Nesse segmento houve um aumento no número total de jovens (urbano e rural) e ainda assim o número de residentes no campo foi inferior ao Censo de 2000. Enquanto que no segmento etário de 15 a 19 anos o número total de jovens reduziu - isso pode ser percebido tanto em domicílios urbanos ou rurais - mas permaneceu a redução no número de moradores do segmento rural. A faixa etária de 20 a 24 anos seguiu a mesma tendência de redução no número de jovens residentes no campo, comparados com os demais grupos etários e com os Censos de 2000 e 2010.

**Quadro 4 - População jovem no Brasil por grupo de idade segundo a situação de domicílio – Censo 2000/2010**

Situação de domicílio	Grupo de idade				Total	
	15 a 19 anos		20 a 24 anos		De 15 a 24 anos	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Urbana	14.401.006	14 038 999	13.358.020	14 706 068	27.759.026	28.745.067
Rural	3.548.282	2. 951. 873	2.784.916	2 539 124	6.333.198	5.490.997
Brasil	17.949.288	17. 245. 192	16.142.936	16.990.872	34.092.224	34.246.064

Fonte: Censo 2000: Frigotto (2004). Censo 2010: IBGE

Em relação à escolaridade dos jovens brasileiros o Censo de 2010 possibilitou especificar os dados coletados de forma mais detalhada que no Censo de 2000. Por tal razão a exposição desses dados está em tabelas independentes, ou seja, Quadro 5 se reporta ao Censo 2000 e a Quadro 6 ao Censo de 2010.

**Quadro 5 - Jovens que frequentam a escola por nível/etapa de ensino e grupo de idade – Censo 2000**

Níveis de ensino	Grupo de idade	
	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Alfabetização	49.750	50.026
Ensino fundamental	5.703.500	1.101.984
Ensino Médio	5.465.331	1.477.757
Pré-vestibular	209.863	154.325
Superior graduação	467.953	1.274.648
Mestrado/doutorado	-	16.678
<b>Total</b>	<b>11.896.397</b>	<b>4.075.418</b>

Fonte: Frigotto (2004)

**Quadro 6 - Jovens que frequentam a escola por nível/etapa de ensino, modalidade e grupo etário – Censo 2010**

Níveis de ensino	Grupo de idade	
	15 a 19 anos	20 a 24 anos
Alfabetização/EJA	106. 253	64. 511
Ensino fundamental/Regular	3. 265. 641	406. 319
Ensino fundamental/EJA	558. 746	157. 939
Ensino Médio/Regular	6. 101. 871	852. 206

<b>Ensino Médio/EJA</b>	611.336	364.329
<b>Pré-vestibular</b>	-	-
<b>Superior graduação</b>	941.375	2.332.882
<b>Especialização</b>	22.406	119.754
<b>Mestrado</b>	2.163	29.043
<b>Doutorado</b>	552	4.515
<b>Total</b>	11.610.043	4.331.498

Fonte: Dados do Censo 2010 (IBGE) e sistematização da autora.

O detalhamento dos dados sobre escolaridade no Censo 2010, além de possibilitar a comparação com os dados de 2000, permite evidenciar alguns aspectos. Apesar de acréscimos importantes nos números da educação superior, a demanda considerável por escolaridade básica, no ensino fundamental, foi expressiva pois a alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) cresceu significativamente em 2010.

As informações pormenorizadas do Censo 2010 apontam que a maior parte desse público é composta por jovens entre 15 e 19 anos, ao passo que o número total de jovens nessa faixa etária reduziu, conforme os dados de 2000 e de 2010. Essa observação sustenta alguns questionamentos: De onde advém, portanto, esses sujeitos que compõem a alfabetização/EJA? Seriam jovens do campo que migraram para a cidade? Se for esse público, a migração ocorreu para ter acesso à escola? Qual a composição desse grupo (gênero, cor, raça,)?

Na educação superior praticamente duplicou o número de jovens nos segmentos de 15 a 19 anos (mesmo com a redução desse grupo etário, no Censo de 2010 em comparação com o Censo de 2000) e de 20 a 24 anos. De 2000 para 2010 o número de jovens na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) dobrou. Aliás, no Censo de 2000 não constava nenhum jovem entre 15 e 19 anos com mestrado e/ou doutorado. Já no Censo de 2010 o cômputo foi separado e constam mais de dois mil jovens com mestrado e outros 552 com doutorado<sup>24</sup>. Para além de comemorar o incremento no número de jovens com educação superior e galgando espaços na Pós-Graduação *Stricto Sensu* - assim como se considera relevante discutir o número considerável de Jovens de 15 a 19 anos na alfabetização/EJA - há que se

<sup>24</sup> Algumas áreas e instituições, como o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e o Laboratório Nacional de Computação Científica recrutam alunos com desempenho acima da média nas Olimpíadas de Matemática, quando esses ainda estão na educação básica e oferecem a oportunidade de já ingressarem na Pós Graduação *Stricto Sensu*, mas por uma questão legal é necessário que o aluno curse paralelamente um curso de graduação.

questionar a origem social desses jovens: situação de domicílio, gênero, raça, classe entre os que conseguiram chegar ao topo da escolarização brasileira no decorrer de uma década.

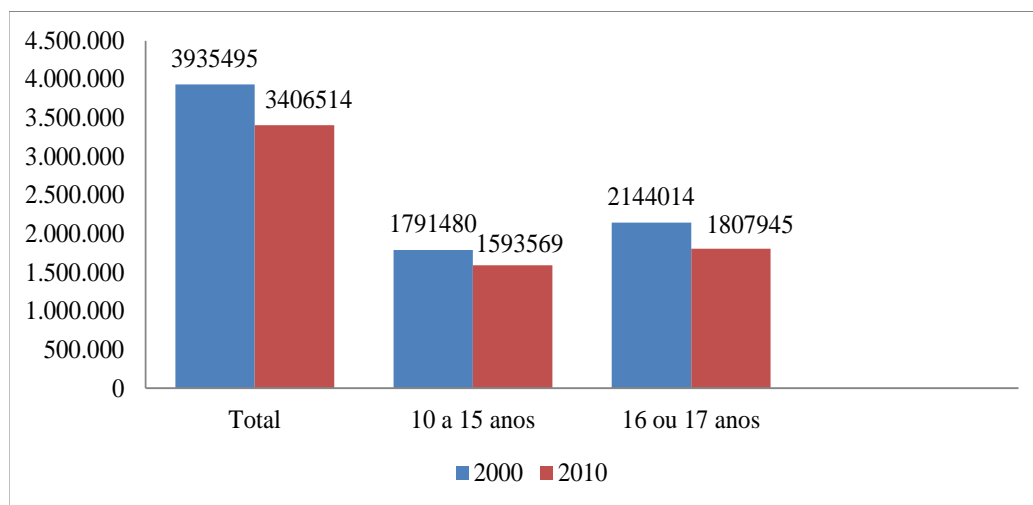
A comparação entre os dois extremos da escolaridade dos jovens não é aleatória, não pretende esgotar a análise ou tecer associações simplistas. Por outro lado, as respostas para os questionamentos permitiriam averiguar o enfrentamento das questões estruturais, emergenciais e conjunturais quanto às questões que desembocam em uma forma ou outra de planejar políticas públicas para a juventude, de delinear um projeto ou outro de escolarização e de sociedade.

Os dados referentes à raça no Censo de 2010 foram coletados de forma distinta do Censo de 2000, ou seja, não houve questionamento para cor e para raça separadamente. Em 2010 havia na mesma questão a expressão “cor ou raça”. Desse modo, para identificar o número de pessoas consideradas negras é necessário computar as que se identificaram como pardas ou pretas. Talvez devido à mudança na terminologia empregada foi possível registrar uma redução no número de pessoas que se identificam como brancas. Em 2000 eram 53% e em 2010 esse número foi reduzido para 47,7%. Já a população preta e parda passa a ser a maioria, sendo 7.6% de pretos e 43,1% de pardos (50,7%).

Mediante as inferências que a leitura de Frigotto (2004) proporciona, alguns dados dos Censos de 2000 e 2010 são passíveis de observações quanto à juventude brasileira, por exemplo, sobre o trabalho. Antunes (2008) reitera o caráter constitutivo do ser social e ressalta que a vida humana se produz e se reproduz mediante o viés ontológico do trabalho. No Brasil, por questões estruturais, crianças e jovens, muitas vezes, são impulsionados para o trabalho precocemente. A vertente de constituição do sujeito, contudo, nessa relação como trabalho tem se realizado em condições de subordinação e precarização do trabalhador.

Em países de capitalismo periférico o trabalho precoce e a ausência de condições de trabalho digno são problemas expressivos. No Brasil, os dados do Gráfico abaixo apontam que o número de brasileiros de 10 a 17 anos com ocupação é significativo e inquietante e mais uma vez instigam questionamentos: Quem são? Onde estão (campo ou cidade)? O que fazem? Estão na escola? Como vêm a escola? Como a escola os vêem? Como as políticas públicas para a juventude e as políticas educacionais têm visto esses jovens? Por outro lado, o que revela a redução nos índices de 2000 para 2010? É possível inferir que seriam desdobramentos de algumas ações governamentais, oriundas de políticas públicas? Indicam avanços no enfrentamento das questões estruturais ou não?

**Gráfico 3 – Pessoas de 10 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referencia, por grupos de idade – Brasil – 2000/2010**



Fonte: IBGE

Discutir juventude no Brasil exige que sejam contemplados alguns aspectos, pois, conforme Frigotto (2004): “o tema do trabalho precoce e da educação dos jovens é fecundo para elucidar a contradição inerente ao sistema capitalista” (p.194). Assim, se não é aceitável que o trabalho infantil se perpetue, também é questionável as razões pelas quais algumas instâncias formativas, como a escola, se dedicam à formação de valores e aquisição de conhecimentos pertinentes ao capital.

Bajoit e Franssen (1997) tecem considerações importantes sobre a juventude, trabalho e mercado de trabalho e evidenciam, mediante uma pesquisa de campo realizada na França, que o emprego e o desemprego da juventude têm uma relação com a origem de classe. A configuração de cada modelo (desemprego moratório, desemprego postergado, desemprego total) se desdobra em formatos de sociabilidade juvenil.

O ensino médio, previsto para atender a população de 15 a 17 anos, historicamente é alvo de críticas sobre o seu papel e finalidade. As últimas décadas registram um volume extenso de normatizações sobre essa etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho. Frigotto (2004) exemplifica que nas proposições da década de 1990: “a pedagogia das competências e da empregabilidade expressam, no plano pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de “corrosão do caráter” (p.197).

A partir da década de 1990, no Brasil, a despeito da participação da sociedade civil, na esfera estatal, a ação do empresariado<sup>25</sup> tornou-se evidente. Este segmento contribuiu efetivamente na definição da agenda educacional e na materialização de políticas para a educação, em diferentes níveis e etapas. As razões pelas quais isso tem acontecido demonstra, contudo, um protagonismo fomentado pela conjuntura nacional e mundial, mas apresentado sob o manto da responsabilidade social.

Essa prática retoma a problemática da relação entre o público e o privado, que perpassa pela redefinição do papel do Estado, com implicações diretas nas políticas públicas (DOURADO 2006). Essa redefinição configura uma transmissão de elementos da esfera estatal para o público não-estatal ou privado, ou ainda possibilita ocorrer a permanência de elementos de corte social, como a educação escolar, continuar sob responsabilidade da propriedade estatal, mas o fio condutor passa para a lógica do mercado (ADRIÃO, PERONI, 2005; PERONI, 2003, 2010 ).

A inserção legitimada do campo econômico (agente empresarial) no Estado foi legitimada pelo governo federal, por exemplo, por meio do Decreto nº 7.478, de 12 de maio de 2011, que cria a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade - CGDC do Governo Federal com o objetivo de:

formular políticas e medidas específicas destinadas à racionalização do uso dos recursos públicos, ao controle e aperfeiçoamento da gestão pública, bem como de coordenar e articular sua implementação, com vistas à melhoria dos padrões de eficiência, eficácia, efetividade, transparência e qualidade da gestão pública e dos serviços prestados ao cidadão, no âmbito do Poder Executivo. (BRASIL, 2011, p.1)

Essa Câmara foi composta por: Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministro de Estado da Fazenda; Ministro de Estado do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República; e quatro representantes da sociedade civil<sup>26</sup>, com reconhecida experiência e liderança nas áreas de gestão e competitividade de entidades públicas ou privadas.

---

<sup>25</sup> O caso brasileiro foi objeto de estudo da pesquisa “Empresários e educação no Brasil”, encomendada pelo (PREAL), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, desenvolvida pela (FGV) Fundação Getúlio Vargas e publicada sob organização de (BOBENY; PRONKO, 2002).

<sup>26</sup> Os quatro representantes da sociedade civil, designados pela Presidência da República foram Jorge Gerdau Johannpeter (Presidente do Grupo Gerdau), o empresário Abílio Diniz (dono das redes Pão de Açúcar, Extra, CompreBem, Sendas e Ponto Frio, Presidente da BRF, empresa resultante da fusão da Sadia com a Perdigão), Antônio Maciel Neto (Ex-Presidente da Suzano Papel e Celulose e atual Presidente do Grupo Cacao) e Henri Philippe Reichstul (Ex-Presidente da Petrobrás 1999-2001). O Ato do Executivo que designou esses nomes para compor a CGCD pode ser consultado em (BRASIL, 2011, p.2). Já as informações apresentadas sobre o histórico dos membros, foram coletadas em fontes disponíveis em sites e em revistas, já que os mesmos não possuem Currículo Lattes, e sistematizadas pela autora deste estudo.

Os aspectos mencionados sobre o contexto brasileiro, quanto à economia, esfera social e educacional, em correlação com a política do governo federal no início do século XXI objetivam, neste trabalho, deixar em evidência a compreensão que as decisões são políticas e se sustentam em uma correlação de forças e perspectivas em disputas e em evidência em cada momento histórico. Nesse sentido, as orientações mundializadas, discutidas no próximo tópico, ampliam o contexto que permeou a elaboração das políticas educacionais para o ensino médio nos anos finais do Século XX até o ano de 2014.

## **1.2 As orientações mundializadas para o ensino médio a partir da década de 1990**

Dentre algumas políticas educacionais do Brasil e da América Latina perpassa uma interlocução com as recomendações de organismos multilaterais (MAINARDES; TELLO, 2014). Esta prerrogativa ocorre, sobretudo, em países em desenvolvimento, com mais veemência a partir da década de 1990<sup>27</sup>. No Brasil, dentre as instituições que se destacam como difusoras de preceitos ideológicos para a educação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desempenha um papel relevante, bem como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Já dentre as organizações financeiras, que além de difundir um ideário muitas vezes os condicionam aos financiamentos externos e/ou cooperação técnica, o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) assumem protagonismo na América Latina. Nesse sentido, a origem desses organismos e as recomendações mais relevantes para ensino médio, nas duas últimas décadas, são abordadas com o objetivo apreender a gênese de alguns preceitos e inferir os meandros que os incluíram nas políticas educacionais e observar se essas recomendações se fazem presente, de algum modo, no período em estudo.

Esse percurso possibilita uma sucinta comparação sobre a relevância de alguns organismos multilaterais e corrobora com a afirmativa de Cunha (2002) acerca das recomendações de agências multilaterais, elaboração e a implementação de políticas educacionais no Brasil. Para Cunha, nessa trajetória, há que se perseguir o fio das conexões

---

<sup>27</sup> A Década de 1990 simboliza uma busca de consenso acerca de determinados temas e perspectivas. Nessa lógica, assim como houve o Consenso de Washington focado nas questões econômicas, ocorreu em Buenos Aires, em 1995, o Seminário “La Concertación de Políticas Educativas en Argentina y América Latina”, sob a organização da Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (Flacso), Oficina Regional de Educación de La Unesco para América Latina y Caribe (Orealc), e Unesco, que contou com a participação da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e República Dominicana com o propósito de discutir experiências em concertación. Para melhor compreensão desse termo ver em Flacso “Es posible concertar las políticas educativas?”. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 1995.

sociológicas, pois não se trata de uma imposição, embora o sentimento de autocomiseração apregoe, pois o Brasil possui capital simbólico e protagonismo suficientes para não acatar meramente as proposições das agências, como bem exemplifica Cunha em relação à reforma do ensino técnico<sup>28</sup>.

Outro aspecto bastante peculiar na relação entre as recomendações oriundas de organismos multilaterais e as diferentes formas de construção do consenso recai sobre o discurso ideológico, que opera na construção de *slogans* na educação e obscurecem as razões pelas quais alguns problemas, que se materializam no campo educacional, possuem origem para além dos muros escolares, mas são tratados em sentido estrito, com proposições que não contemplam as causas dos mesmos. Shiroma e Evangelista (2014) ratificam que tal prática, eivada de intencionalidades comprometidas com o ideário do capital, que recorre a silogismos invertidos que simplifica questões genuinamente complexas, como: “Professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão-de-obra = desenvolvimento nacional!” (p.13)

Há que se registrar, contudo, que é a base material da sociedade, neste caso o modo de produção capitalista, que subverte o conhecimento e a possibilidade de conhecer como instrumentos da esfera da reprodução, ou seja, a razão se converte em domínio, mas tem suas bases ocultadas, por uma racionalidade instrumental<sup>29</sup>.

No campo da educação escolar, e particularmente, nas políticas educacionais vigentes, nas proposições que as fundamentam, bem como nas avaliações sobre as mesmas é possível inferir que essas são perpassadas por uma tônica positivista, que advoga o progresso técnico e incorpora o caráter ideológico da racionalidade instrumental<sup>30</sup>.

Os princípios que regem a modernidade são os mesmos que constituíram o Estado Moderno, que por sua vez tem papel legal na definição das políticas públicas educacionais

---

<sup>28</sup> Cunha salienta que as recomendações do Bird e do BID, durante o governo FHC para a educação profissional de nível técnico foram acatadas, apenas parcialmente, pelo Brasil, ou seja, a retomada da dualidade foi uma adesão à proposta das instituições financeiras, já a retirada dessa modalidade de formação do âmbito do MEC não foi acatada, pois a rede federal permaneceu ocupando papel importante nessa função. Já em outros países da América Latina, como o Chile, essa recomendação foi viabilizada.

<sup>29</sup> Em conformidade com os escritos de Horkheimer em: “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” e em “Meios e fins”, publicado na obra *Eclipse da Razão*.

<sup>30</sup> No período de 18 a 20 de agosto de 2014 ocorreu em Curitiba a II Jornada de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, sob a organização da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (Relepe). Em algumas discussões foi possível inferir a tônica instrumental, não somente das políticas discutidas, mas também em algumas perspectivas teóricas e trabalhos apresentados. Já em uma das mesas redondas do evento, Lindomar Wessler Boneti (UFPG) trouxe relevantes considerações acerca de como o Positivismo se coloca como fundamento clássico das políticas educacionais e como isso repercute nas práticas escolares contemporâneas, envoltas em questões como: igualdade/desigualdade social; inclusão social; cidadania.

que, com todos os embates relevantes no âmbito das proposições e implementação, expressam a perspectiva adaptativa depositada na escola para a manutenção do curso desta sociedade, ou seja, na esteira da razão instrumental. Assim, um sucinto quadro sobre os organismos multilaterais que tiveram protagonismo nos rumos das políticas educacionais para o ensino médio a partir de 1990, está delineado no quadro abaixo:

**Quadro 7- Organismos multilaterais com recomendações para o ensino médio brasileiro (década de 1990 a 2014)**

Organismo	Década de 1990 a 2002		2003 a 2014
	Documento influenciador/ Encontro	Legislação influenciada/ Ações	Estudos/Publicações norteadoras das recomendações/proposições
<b>Unesco</b>	Relatório Delors Conferência Educação Para Todos Fórum Dacar	LDB nº 9394/1996; EC nº 14/1996; Parecer CNE/CEB nº 15/1998; Resolução CNE/CEB nº 3/1998.	Livro: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008); Livro: “Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da integração” (2010); Livro: Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” (2011).
<b>Bird</b>	Relatório “Os Desafios para o Ensino médio nos anos 90” (1989) Livro: “Educação secundária no Brasil: chegou a hora” (2000)	Decreto nº 2.208/1997	Relatório: “ <i>Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda</i> (2011-2020) (2010) PL nº 6.840/2013
<b>BID</b>	Livro: “Educação secundária no Brasil: chegou a hora” (2000)	Financiamento do Projeto Escola Jovem <sup>31</sup>	Livro: “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (2010). PL nº 6.840/2013

Fonte: sites da Unesco, Bird e BID.

<sup>31</sup> O Promed (Projeto Escola Jovem) foi configurado em dois subprogramas: a) Nacional: fortalecimento da Semtec e o desenvolvimento de ações estratégicas para a implementação da reforma do ensino médio; b) Estadual: financiamento de projetos estaduais de melhoria e expansão do ensino médio. O seu custo foi estimado em um montante global de US\$ 1,0 bilhão (US\$ 500 milhões, empréstimo do BID; US\$ 50 milhões da contrapartida nacional e US\$ 450 milhões da contrapartida dos estados).

A educação, a ciência e a cultura, a partir de 1945<sup>32</sup>, passaram a ser pensadas e influenciadas por uma agência especial da Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Unesco, que sob o cenário do pós-guerra, ou seja, logo após a 2ª Guerra Mundial foi concebida com a finalidade de contribuir para a manutenção da paz e da segurança, tendo com atribuições, de acordo com seu Ato Constitutivo:

(...) a) favorecer a compreensão mútua das nações: (...) emprestando seu concurso aos órgãos de informação de massas, visando facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem; b) imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura, através da cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do homem livre; c) ajudar na manutenção, no avanço e na difusão do saber (...) facilitando (...) o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica (EVANGELISTA, 1999, p. 13)

Desde a sua criação a Unesco realiza Conferências Gerais, muitas delas sobre temáticas específicas, que se convergem em recomendações mundializadas, principalmente nos países em desenvolvimento. Em síntese, para Evangelista, a Unesco tem como função precípua: “ responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social”. (1999, p.13)

A Unesco atua sob diversas formas na busca e construção de consensos sobre temas diversos e de interesse mundial. Realiza Conferências Gerais, que por sua vez resultam em declarações mundiais temáticas, reuniões de Cúpula, realização de estudos e pesquisas, que resultam em publicações,<sup>33</sup> divulgadas no formato eletrônico e impresso.

As recomendações da Unesco, para a educação brasileira, de forma expressa ou indireta, são bastante evidentes na legislação, sobretudo na década de 1990. A LDB nº 9.934/1996 se reporta aos preceitos recomendados pela Unesco, na Declaração de Jomtien, conhecida como a Declaração que instituiu a Década da Educação ou ainda a responsável pelo lema “Educação para Todos”, nas disposições transitórias, no corpo da lei:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

---

<sup>32</sup> O Brasil passou a fazer parte da Unesco, na condição de Estado-membro, em 4 de novembro de 1946.

<sup>33</sup> As publicações da Unesco, oriundas de estudos e pesquisas, geralmente são apresentadas com a ressalva que “as ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da Unesco nem comprometem a Organização”. A fala institucional da Unesco se materializa formalmente apenas nas declarações.

O Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 de fato buscou contemplar as recomendações da Unesco, conforme o mencionado na introdução do Plano acerca do processo de elaboração do mesmo, ou seja: “Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993”. (BRASIL, 2001, p.34)

Nas legislações mais específicas, como nas que respaldam o ensino médio, a presença das recomendações da Unesco está registrada no Parecer CEB/CNE nº 15/1998 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998. A maior evidência dessa aproximação, nessas Diretrizes, se configura na adoção dos quatro pilares da Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer) para a Educação sob a forma de consignas para a organização curricular do ensino médio, ou seja, na escolha e definição da Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade.

Nessa perspectiva, as recomendações mais expressivas da Unesco, que foram contempladas no ensino médio, na legislação da década de 1990, apontam para uma proposta de educação que coaduna com os quatro pilares do Relatório Delors na perspectiva que ensino médio seja para a vida, que esteja atento às transformações contemporâneas no mundo do trabalho e que a educação forme jovens aptos para atuar no mundo moderno.

Em 2000 a Unesco realizou o Fórum Mundial de Educação, em Senegal, mais conhecido como Fórum Dacar, com a intenção de renovar o compromisso junto aos países membros com a Educação Para Todos. Nessa ocasião salientou que era o momento de empreender esforços por uma reforma sistêmica que propiciasse uma melhoria do acesso e da qualidade do ensino secundário. No Marco de Ação de Dacar constam dois objetivos diretamente ligados à educação secundária<sup>34</sup>:

Responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto como de competências ligadas à vida cotidiana;

Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005, atingindo a igualdade de gênero em 2015. (UNESCO, 2008, p.15)

Além dessas recomendações algumas publicações oficiais da Unesco, na primeira década do Século XXI, indicam perspectivas para a educação secundária, que além de

---

<sup>34</sup> A expressão “educação secundária” não pode ser compreendida como uma analogia idêntica ao ensino médio no Brasil. O termo resguarda aproximações equivalentes ao modelo brasileiro nos seguintes aspectos: anos finais do ensino fundamental, que seria o primeiro ciclo da educação secundária, e o ensino médio com o segundo ciclo da educação secundária.

retomarem as premissas da EPT, acenam rumos para as próximas décadas. Três obras da Unesco, publicadas no período correspondente ao desta pesquisa, denotam que as premissas para a educação secundária permanecem as mesmas da década de 1990, ou seja, a compreensão de que cabe à educação secundária uma formação voltada para as demandas do mundo do trabalho, pois o período da escolarização da juventude é crucial para o desenvolvimento de um país, segundo a Unesco.

Em 2008 foi publicado o estudo “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade<sup>35</sup>”, com o objetivo de: “sumarizar algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária de seus países-membros e propor um modelo para essa fase crucial da educação, que integra muitas destas inovações”. A publicação apresenta uma lista com 16 pontos de consenso sobre a educação secundária, extraídos de fóruns convocados pela Unesco. Dentre esses, três são relevantes na análise do quadro brasileiro: 1) Uma educação secundária voltada para a vida e para as demandas do mundo do trabalho; 2) flexibilidade e aproximações nos itinerários da formação acadêmica e técnico vocacional; 3) Valorização da educação técnico vocacional e não apenas da formação acadêmica, inclusive por parte das universidades.

Em 2010 a Unesco publicou um estudo sobre a integração entre a formação acadêmica e profissional no Brasil, intitulado de “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”, sob a organização de Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. O desenvolvimento de tal estudo, que teve início em 2005, partiu da representação da Unesco no Brasil, com a intenção de investigar concretamente a implementação de experiências de integração em algumas unidades federadas. Para concluir o trabalho a Unesco promoveu um Workshop<sup>36</sup>, em 2008, com a intenção de apresentar os dados da pesquisa e ampliar a compreensão sobre a integração e seus desafios no contexto brasileiro e nas especificidades das unidades federadas, que apresentaram suas experiências no Workshop. Esse conjunto resultou na obra coordenada por Regattieri e Castro (2010).

O estudo concluiu, mediante uma análise dos planos legal, doutrinário e real da proposta de integração, que muitos são os desafios e embates que perpassam as proposições legais e a implementação da proposta nas escolas. Além disso, vigoram recomendações contraditórias<sup>37</sup> que deveriam, segundo o estudo, sofrer alguns ajustes. No plano real, frente às

---

<sup>35</sup> Essa publicação foi originalmente publicada em 2005 na Europa.

<sup>36</sup> Dentre os 23 participantes do Workshop, 5 eram do quadro do MEC, 14 representantes do ensino médio ou da educação profissional de algumas unidades federadas do país e os demais membros ou consultores da Unesco.

<sup>37</sup> Essa compreensão faz referência ao descompasso entre as proposições da integração instituídas em 2004, pelo Decreto nº 5.154/2004 que não coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio, que

experiências analisadas o estudo também identificou um descompasso entre a proposta e a formação de professores, além da falta de consistência sobre as orientações curriculares, nas legislações das unidades federadas.

A Unesco lançou em 2011 a publicação “Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” e o fez na seguinte perspectiva: “buscou-se obsessivamente um modelo operacional que pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública”. (UNESCO, 2011, p.7) Ou seja, o interesse pela mudança no ensino médio brasileiro tem foco: os alunos das camadas populares.

Este documento apresenta dois protótipos de currículos para o ensino médio, um deles focado ao ensino médio acadêmico: “desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p.6) e o outro protótipo contempla a ideia de uma integração com a educação profissional, sob a prerrogativa que: “a preparação simultânea do jovem para o mundo do trabalho e a prática social e a continuidade de estudos conjuga os objetivos de interesse nacional com os interesses do público específico” (op.cit, p.7)

Nos dois modelos apontados no documento “Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” é retomada a premissa da formação de indivíduos em compasso com o mundo produtivo, em que o protagonismo juvenil constitua as bases para o processo de aprendizagem. Em síntese, são modelos que buscam assegurar a formação de jovens na perspectiva produtiva e suas demandas atuais como a flexibilidade, adaptabilidade e inovação, dentre outros, sob a tônica de que as propostas de ensino médio se convertam em comunidades de aprendizagem<sup>38</sup>.

O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Banco Mundial, criado no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, como uma das ações oriundas da Conferência de Bretton Woods<sup>39</sup> teve em sua origem no propósito de reconstrução da

---

vigoravam naquele momento, ou seja, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que foram reformuladas e passaram a corroborar com o viés do Decreto em questão apenas em 2012.

<sup>38</sup> Este termo tem sido utilizado pela Unesco em suas publicações e essa expressão também tem sido contemplada no meio acadêmico e fora dele com certa incidência nos últimos anos. Trata-se de um conceito cunhado no Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha e pode ser sucintamente definido como uma resposta às demandas da Sociedade da Informação, que pode excluir os indivíduos que não tiverem acesso às informações. Assim, cabe à escola um importante papel na construção de Comunidades de Aprendizagens comprometidas com a inclusão de todos os indivíduos e com a construção de valores importantes para a vida em sociedade, como: solidariedade, respeito, etc.

<sup>39</sup> “A Grande Depressão de 1929, levou as principais potências a sentarem à mesa e rediscutirem a arquitetura financeira mundial. O encontro de Bretton Woods foi um marco que redesenhou o funcionamento do

economia mundial no cenário pós guerra. Rached (2008)<sup>40</sup> considera que, para além da discussão sobre os aspectos emblemáticos na busca pela retomada do desenvolvimento da economia global, a constituição do Bird, assim como do Fundo Monetário Internacional (FMI), o aspecto crucial na constituição de instituições dessa natureza, ambas com sede em Washington, recai na lógica que permeava aquele contexto e no fato de os Estados Unidos da América (EUA) despontarem como o detentor do novo poder hegemônico do planeta.

Kruppa (2001) e Silva (2002), em suas teses de doutorado, analisaram o papel do Bird nas políticas educacionais no Brasil nos anos de 1990 e apresentaram categorias que abrangem a complexa relação entre as recomendações e a concretização das propostas. Para Silva o consentimento perpassa as relações entre as autoridades educacionais e os preceitos das agências multilaterais, pois: “as manifestações do consentimento do governo federal são expressas, em primeiro lugar, pelo estreitamento das relações entre os gestores externos e nacionais” (SILVA, 2002, p.114), para Kruppa há que se compreender o trabalho de alguns técnicos que atuam no governo federal, frente às recomendações externas, como “aperfeiçoadores”, ou seja, “os brasileiros são co-autores e de certo ou de todo modo, os aperfeiçoadores das sugestões/orientações do BM” (KRUPPA, 2001, p.5)

Maués e Júnior (2014)<sup>41</sup> realizaram um estudo sobre o balanço que o Bird fez sobre a atuação da instituição na educação mundial. Os autores salientam que é preciso fazer uma análise específica sobre a atuação do Bird no contexto do início do Século XXI, tendo em vista as alterações conjunturais e estruturais na economia e na política brasileiras. Nesse contexto o papel da educação, para o Bird consiste em três papéis:

(...) o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar

---

capitalismo. (...). Em julho de 1944, o sistema financeiro internacional estava despedaçado. As maiores potências do mundo ainda estavam em guerra, mais preocupadas com avanços bélicos que econômicos. A Grande Depressão de 1929 resultou em diminuição drástica de produção, comércio e emprego e lançou toda a sorte de protecionismos: barreiras comerciais, controle de capitais, medidas de compensação cambial. (...). Foi nessa atmosfera que 730 delegados de 44 países, o Brasil entre eles, encontraram-se na cidade de Bretton Woods, estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, para a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. O objetivo era urgente: reconstruir o capitalismo mundial, a partir de um sistema de regras que regulasse a política econômica internacional.” (BARRETO, 2009, p.1). Disponível em: [http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23](http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23)

<sup>40</sup> O autor, em sua tese de doutorado em economia pela UFRJ, fez um estudo sobre o Bird desde a sua criação, percorrendo a instituição e suas alterações institucionais por seis décadas de existência. Entre outros aspectos observados pelo estudo a tese desvelou que, embora o foco do Bird seja o aspecto econômico dos países membros, o Banco não se esquivou de participar e orientar ações em outras esferas. Além disso, as alterações na dinâmica e áreas de atuação do Bird estão atreladas às questões conjunturais específicas, sobretudo as que se reportam às “transformações político-econômicas de ordem internacional” (p.17).

<sup>41</sup> Neste trabalho os autores trabalharam com a análise do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2011-2020).

gastos na educação em resultados educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23). Apud, (MAUÉS; JÚNIOR, 2014, P. 1.147)

O Relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2011-2020) foi publicado em 2010 pelo Bird. Tal documento sintetiza as principais orientações do Bird para um período que contempla o recorte temporal do presente estudo e, portanto, foi priorizada na análise sobre as recomendações para o ensino médio, mas outras publicações desta instituição também foram contempladas, inclusive de períodos distintos, para corroborar com elucidação de aspectos que forem relevantes para o objeto em estudo.

O Relatório de 2010 está organizado em três partes e cada qual aborda uma especificidade do quadro brasileiro. A primeira aborda a reforma iniciada no ano de 1995 e considera o conjunto das mudanças empreendidas na década de 1990 como uma revolução na educação brasileira. Três aspectos são ressaltados e destacados como realizações pioneiras na história da educação brasileira:

i) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). Com estas reformas, mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as primeiras diretrizes nacionais de currículo, o Ministério da Educação alinhou os elementos centrais de uma política de educação nacional. (BRUNS, EVANS, LUQUE, 2012, p.20)

O texto também reconhece o empenho do Brasil em busca de uma maior dinamicidade na gestão e na avaliação, tendo em vista que esta foi uma tendência mundial na década de 1990. Há uma análise sobre o desempenho do país em relação aos dados da OCDE, é ressaltado que muito ainda precisa ser feito, mas há o reconhecimento que passos importantes já foram dados, em busca de:

i) o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável; ii) a contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos; e iii) a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil. (op.cit., p.21)

O estudo analisa o quadro brasileiro no período de 2000 a 2009, na segunda parte, quanto aos dados sobre o desempenho do Brasil no Pisa, em Matemática, em comparação com outros países e com destaque comparativo para a China, por ser país membro do Brics<sup>42</sup>. A formação educacional pautada nas “habilidades do Século 21” é mencionada como um desafio que o país terá pela frente, pois os dados comparados entre os anos de 1993 a 2009

---

<sup>42</sup> A sigla é um acrônimo com os nomes dos países membros e fundadores, ou seja, Brasil, Rússia, Índia e China e África do Sul, que foi incorporada posteriormente. Esses países se articularam com base mercado emergente que os constitui e com a pretensão de se fortalecerem economicamente e politicamente o cenário global.

sugerem que, embora o número de pessoas com ensino médio tenha crescido, o salário para esse grupo sofreu redução, já para os que possuem curso superior houve uma elevação salarial real. Para o estudo isso se explica pela natureza dos conhecimentos desenvolvidos na educação superior e pela proximidade com o desenvolvimento das habilidades do Século 21.

Os resultados obtidos com o Programa Bolsa Família são enfatizados e reconhecidos pela proeza de terem promovido tamanha alteração em apenas uma geração, além disso: “O avanço brasileiro na educação ajudou a conduzir uma melhoria significativa na igualdade de renda”. (op.cit. p.3). Segundo o estudo do Bird, o fato de a ampliação do acesso ter sido considerável tornou evidente que a queda no índice de desempenho educacional do país, em face do baixo nível de aprendizagem, por parte das crianças oriundas de famílias de baixa renda ainda é preocupante. Tal situação tem sido enfrentada pelas unidades da federação de diferentes formas, mas o fato de “o gasto em educação não está produzindo os resultados esperados” (op.cit.p.4), segundo o Bird, indica equívocos e, dentre eles, o Relatório salienta: custo elevado no ensino superior; altas taxas de repetência e altos custos por formando; aumento do custo com os professores (redução no tamanho das turmas na década de 2001 a 2009 e aumento generalizado nos salários dos professores, com pouca evidência de que essas ações repercutem em melhor aprendizagem); é praticamente inexistente a realização de pesquisa sobre o custo-efetividade das experiências inovadoras e apoiadas pela iniciativa privada e por fim a questão da corrupção brasileira e da má administração dos fundos educacionais são apontados como entraves, diagnosticados nas auditorias governamentais e nos estudos educacionais, que precisam ser superados.

A terceira parte do Relatório do Bird se dedica à apresentação de quatro desafios para a educação brasileira para o período de 2010 a 2020:

Melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, **construir um sistema de ensino médio de classe mundial**<sup>43</sup>, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar

---

<sup>43</sup> A expressão “de classe mundial” é recorrente no meio empresarial. Nesse locus, tem a sua origem cunhada por Hayes e Wheelwright, na obra *Restoring our competitive edge: competing through manufacturing*, datada de 1984. Em tal publicação os autores sistematizaram a atuação de empresas japonesas e alemãs, na manufatura e na atuação no mercado de exportação, como exemplo de produção de “classe mundial”, ou seja, que deveria ser replicado por todos os países e empresas que tivessem como objetivo produzir e ganhar espaço no mercado de exportação. Desde então essa terminologia, no meio produtivo e empresarial, tem sido aprimorada e sistematizada em critérios e indicadores, respaldados por alguns conceitos, como: gestão de padrão industrial, Controle Total de Qualidade, Manutenção Produtiva Total, Just in Time. Em 2009 a expressão “de classe mundial” foi adotada pelo Banco Mundial na publicação *“The Challenge of Establishing WorldClass Universities”*, que também foi publicada no idioma espanhol, sob o título *“El desafío de crear universidades de rango mundial”*. Essa publicação é de autoria de Jamil Salmi, um economista marroquino, com especialização em educação e com experiência na assessoria em reformas na educação superior em mais de 60 países. As características centrais de uma universidade de classe mundial, podem ser sintetizadas em: a) alta concentração de excelentes recursos humanos (alunos e professores); b) recursos financeiros o suficiente para desenvolver

proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro. (op.cit., p.27, grifos nossos)

As orientações para a melhoria da qualidade dos professores sugerem que: sejam atraídos “indivíduos de mais alta capacidade intelectual” (p.5) para a carreira docente e que sejam oferecido bônus por desempenho dos professores, como já ocorre em algumas unidades da federação. O estudo cita os estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e acrescenta que deve ser incrementado o tempo do treinamento, voltado para as atividades práticas dos professores e que:

Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional (op.cit., p.27).

O Relatório considera que houve um grande avanço no atendimento às crianças brasileiras, pois o índice de atendimento saltou de 8% para 18% no caso de crianças de 0-3 anos e de 49% a 80% entre as de 4-5 anos. Para a década de 2010 a 2020 o Bird recomenda que o atendimento das crianças de baixa renda seja mantido e que a qualidade do serviço oferecido seja aprimorada.

A maximização dos resultados positivos alcançados frente às políticas federais empreendidas e o aproveitamento do “laboratório de ação educacional” precisam ser alcançadas, segundo o Relatório:

as análises indicam quatro recomendações principais para o próximo Ministro da Educação:

- Manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família);
- Se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema;
- Criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais;
- Aproveitar o “laboratório de ação educacional” brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência. (op.cit., p.29)

A recomendação de que é preciso construir um sistema de “ensino médio de classe mundial” se alicerça no entendimento de que o desempenho do ensino médio brasileiro é o segmento educacional com menor aproveitamento, sobretudo se comparado aos dos países

---

pesquisas de ponta e propiciar um ambiente de aprendizagem satisfatório; c) governança satisfatória, calcada em uma visão estratégica, inovação, flexibilidade e pouca burocracia.

do OCDE. O Relatório aponta que o ensino médio noturno colabora com essa situação, inclusive pela quantidade de horas-aula oferecida; a infraestrutura precarizada das escolas de ensino médio é um grande empecilho, o currículo é sobrecarregado e oferece pouca flexibilidade no percurso. Desse modo, por analogia às premissas do Bird, sobre o termo “de classe mundial”, é possível inferir que um ensino médio de classe mundial seria aquele que reunisse uma qualidade respaldada pelos indicadores nacionais e internacionais, constituído por alunos e profissionais de excelência e que priorizasse os conteúdos e habilidades reivindicados pelo mundo do trabalho.

Algumas das premissas apontadas pelo Relatório do Bird, para a década de 2011 a 2020, já estavam contempladas no Relatório “Os desafios para o Ensino de Segundo Grau nos Anos Noventa<sup>44</sup>”, publicado em 1989 pelo Bird. Ademais parte importante das recomendações foi contemplada nas políticas elaboradas e implementadas durante o Governo FHC. Assim como o Relatório de 2010, a publicação do ano de 1989 também tratou apenas do caso brasileiro.

Durante o período de 2003 a 2014, ainda que a tônica das recomendações expressas pelo Bird tenha permanecido, algumas especificidades foram incorporadas ao leque de orientações. Além disso, o contexto interno e os interlocutores nas instâncias governamentais já não eram os mesmos. Assim, o Relatório do Bird para a década de 2011 a 2020 traz um conjunto de recomendações, que já estavam em andamento no país, mas que sob diferentes disputas e interesses foram adquirindo um novo escopo, ou seja, as mesmas premissas foram buscando assento em outro contexto e com o respaldo de agentes do campo econômico e alguns do campo educacional, conforme o capítulo 2 apresenta.

Nesse sentido, o Relatório do Bird de 2010 reconheceu que algumas unidades da federação estavam desenvolvendo experiências em consonância com as recomendações do Bird e apresentou algumas estratégias que promoveriam melhorias no ensino médio brasileiro:

Os desafios são extremos, mas vários estados já estão trabalhando na construção de estratégias abrangentes. Alguns estados, tal como Minas Gerais, estão desenvolvendo novos enfoques importantes para uma questão chave para a educação secundária: o equilíbrio entre o conteúdo acadêmico e o vocacional. Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (**reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino**

---

<sup>44</sup> Esta publicação teve circulação restrita. Guiomar Namó de Mello (nessa época era deputada estadual de São Paulo) e Teresa Roseley Neubauer da Silva (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) estão dentre as pessoas que elaboraram o Relatório. Ambas atuaram posteriormente em cargos e funções importantes na definição de políticas educacionais para o ensino médio durante o Governo FHC. Mello e Silva foram conselheiras no CNE, sendo que Guiomar foi a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 1998 e também foi consultora do Projeto Escola Jovem.

**noturno, melhoria da qualidade de professores);** escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e **parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional** (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando à gestão escolar baseada em resultados. (BRUNS, EVANS, LUQUE, 2012, p.27). (grifos nossos).

Dentre as políticas para o ensino médio que são destacadas neste estudo, o PL nº 6.840/2013 é a ação que melhor expressa o ideário do Bird para a educação secundária, ou melhor, para a criação de um ensino médio de classe mundial. As recomendações de ampliação do tempo escolar, de flexibilização do currículo, de eliminação do ensino noturno, dentre outros aspectos são elementos que se fizeram presentes no debate e nas proposições durante a tramitação desse PL, especialmente oriundas dos agentes do campo econômico em destaque no presente estudo.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) possui um papel relevante na reforma de ensino médio empreendida no governo FHC, sobretudo por ter sido a instituição responsável viabilizar o financiamento e dar subsídios técnicos ao Projeto Escola Jovem , oriundo o Promed.

O BID possui analogia com o Bird, sobretudo na estrutura burocrática e nas instâncias de poder, no entanto:

Há também diferenças relevantes, o que é natural. Bird e BID nasceram em momentos históricos fundamentalmente diferenciados. O primeiro em 1944, em Bretton Woods, sob a ótica da cooperação, como instrumento financeiro global de recuperação da economia de países devastados pela II Guerra Mundial. O BID, quinze anos depois, como instrumento de desenvolvimento regional, já no contexto histórico da Guerra Fria. (COUTO, 2002, p. 39).

Desse modo, se o contexto histórico da origem do Bird e do BID consubstanciou peculiaridades na formatação e concepções desses organismos, se a Guerra Fria impulsionou a criação do BID como forma de favorecer o desenvolvimento social e econômico da América Latina e para conter a difusão das ideias comunistas, novamente a história agrega fatos singulares que esboçaram mudanças no BID, no final da década de 1980.

Deitos (2001) afirma que, devido à globalização da economia e ao neoliberalismo, o BID sofreu fortes pressões para ajustar-se às decisões maiores do Bird e do FMI. O BID deveria continuar a financiar projetos e programas para a América Latina, porém com mais rigor ao selecioná-los, privilegiando as reformas necessárias nos países, segundo as concepções do Bird e do FMI. Para tal, foi firmado um acordo entre os dois bancos e o FMI:

Acordaram as partes que o BID só poderá aprovar projetos setoriais em regime de co-financiamento com o Bird, o que na prática significa que para estes projetos prevalecerão as regras deste último banco, dado o seu maior peso político (...) há duas modificações importantes nas relações do BID com os seus mutuários: a) um aumento expressivo no valor dos empréstimos, com uma possível agilização dos procedimentos; e b) em contrapartida, uma maior aderência às normas reformistas-privatistas já vigentes no Bird deverá ser observada. Como resultado final, um maior leque de condicionalidades. (DEITOS, 2001, p.151)

Deitos (2001) considera que há uma tenuidade entre as recomendações e condicionalidades do Bird e do BID quanto às pautas para a educação. O autor realizou a análise de diversos relatórios desses dois organismos e na evolução dos números de projetos financiados<sup>45</sup> pelo BID no Brasil, a partir de 1980. Para ele a conjuntura política, econômica e social do planeta, em face do modo de produção predominante, em busca de reconfiguração e manutenção da hegemonia desde o final do Século XX, são os fatores impulsionadores de tais ações.

Fonseca (2002) discute a similitude das recomendações do BID e do Bird para as políticas de ensino médio. Para a autora há um esforço conjunto entre os dois bancos e o governo FHC. A publicação “Educação secundária no Brasil: chegou a hora” fruto de um trabalho entre os dois bancos, publicada no ano de 2000, foi realizada a partir das ações realizadas no país, a partir da promulgação da Constituição de 1988, deixa bem evidente as premissas recomendadas pelas agencias financeiras que, em parte, são endossadas por alguns colaboradores<sup>46</sup> brasileiros.

A publicação “Melhores práticas em escola de ensino médio no Brasil” em 2010 resultou de uma parceria realizada entre o BID<sup>47</sup>, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o Inep, e as Secretarias Estaduais de Educação de quatro estados (Acre, Ceará, São Paulo, Paraná). O estudo selecionou as escolas com maior adesão aos exames nacionais (Enem e Ideb) e estaduais e que tiveram notas acima da média prevista.

O estudo conclui que as escolas investigadas possuem uma liderança forte, regras claras e bem difundidas, grande identidade de valores e o foco das ações está no interior da

---

<sup>45</sup> Em consulta no site do BID e mediante a escolha dos filtro “Brazil”, foram identificados 11 projetos, sendo 8 encerrados e 3 ativos.

<sup>46</sup> Na publicação alguns brasileiros, que participaram da produção do relatório, e ocupavam funções diretas ou indiretas no governo FHC são mencionados: Claudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Mello, Avelino Romero Pereira Simões, Rui Leite Berger Filho e Moaci Carneiro.

<sup>47</sup> A equipe do BID que coordenou essa pesquisa foi constituída por Carlos Herrán (coordenador responsável) Amaury Patrick Gremaud (coordenador nacional) Maria Helena Guimarães (assessora) Marcelo Pérez-Alfaro. Já a equipe que realizou a pesquisa foi formada por integrantes de a Fundação Carlos Chagas e do Instituto Protagonistés, sendo: Rose Neubauer (coordenação) Cláudia Davis Gisela Tartuce Marina Nunes André Portela de Souza

sala de aula. Para esse estudo o papel do MEC e dos governos é fundamental e deve ser focado em quatro aspectos:

a) Clara definição do perfil dos gestores para ocupar funções estratégicas nas redes públicas e da sua capacitação em administração pedagógica, bem como a das equipes técnicas regionais, para liderar esse processo de mudança; b) formação de quadros técnicos e docentes, com especial ênfase na aprendizagem em contexto (*in loco*), nas escolas; c) padrões de desempenho claros e focados no ensino e na aprendizagem; e d) socialização dos resultados das avaliações de desempenho das escolas, de modo que elas possam usá-los, efetivamente, para orientar suas tomadas de decisão. (BID, 2010, p. 178)

O estudo considera, para além de uma questão de recursos financeiros a urgência da necessidade de o país enfrentar problemas que emperram a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio e que comprometem a diminuição da repetência e da evasão. Nesse sentido, esta publicação do BID compreende que o MEC precisa assumir uma postura mais proativa e ressalta que algumas questões são cruciais, ou seja: “Como alterar o currículo do ensino médio, para que ele deixe de ser tão amplo e generalista como o atual? Esse currículo é realmente necessário? É possível construir uma proposta curricular enxuta e rica ao mesmo tempo?” (BID, 2010, p. 179)

Alguns *slogans* para o ensino médio são expressivos e reiterativos nos documentos ou publicações que expressam as recomendações dos organismos multilaterais, como a Unesco, o Bird ou o BID. Apesar da polissemia dos termos, os mesmos resguardam uma proximidade com a Teoria do Capital Humano. Os pilares da Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer) se expressam em nomenclaturas diversas como: protagonismo juvenil, empreendedorismo e flexibilidade, dentre outros, ou seja, são consignas de um ideário de educação. Esse e outros slogans são contemplados de forma sistemática em alguns temas bastante recorrentes nas orientações para o ensino médio, com mais ênfase do que em outras etapas da educação básica, por exemplo, as temáticas: empreendedorismo, inovação, parceria-público privada, escolas referência, escola de tempo integral, avaliação e qualidade, dentre outros termos, são correlatos das mesmas premissas. *Esse modus operandi*, em suas distintas estratégias, almeja a construção de consenso e é uma prática recorrente na seara das disputas constitutivas das políticas educacionais.

A revisão bibliográfica nas produções dos organismos multilaterais possibilitou perceber que as recomendações desses organismos permanecem seguindo a mesma lógica, o diálogo, com alguns dos interlocutores da década de 1990, permaneceu, ainda que esses não mais estivessem no governo. A disputa por um projeto de ensino médio permaneceu vigente no período de 2003 a 2014, ainda que as estratégias tenham sido distintas em face da mudança

no campo de poder. Nesse sentido, é possível seguir o fio das proposições do PL nº 6.840/2013 e perceber que ecoam nas recomendações mundializadas, sobretudo nas que são oriundas do Bird. Não se trata de imposição desse organismo, mas sim de estratégias em busca de consenso, que em outros aspectos conta com a construção de redes no Brasil e na América Latina, conforme Evangelista e Shiroma (2014) ilustram. Os microfios dessas redes possuem ramificações nos institutos que operam por dentro das escolas de ensino médio, emanadas de agentes do campo econômico e educacional.

Os processos, as disputas e as estratégias empreendidas em cada contexto, em cada singularidade, precisam ser compreendidos na tecitura que constitui o enredo. Assim, a presente pesquisa recorreu às pesquisas e publicações de periódicos do campo da educação que foram realizadas e divulgadas nos últimos anos com o objetivo de apreender elementos relevantes para a problemática em discussão. A revisão bibliográfica apresenta aspectos que provocam a reflexão sobre os campos em disputa, sobre categorias que ilustram a trama entre os campos e as propostas para o ensino médio e os principais desafios que se apresentam no contexto atual.

### **1.3 As políticas educacionais e os desafios históricos e atuais para o ensino médio sob a ótica das produções acadêmicas**

A revisão bibliográfica para esta pesquisa contemplou, inicialmente, a produção acadêmica oriunda dos trabalhos desenvolvidos na Pós Graduação *Stricto Sensu*, em nível de doutorado. O levantamento das produções acadêmicas *stricto sensu* objetivou dialogar acerca das questões estruturais e conjunturais, apontadas nos estudos que se debruçaram sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino médio, preferencialmente com o período condizente com o recorte histórico dessa pesquisa, ou um pouco anterior.

Nessa empreitada também esteve latente a intencionalidade de apreender como as políticas foram abordadas e analisadas nos estudos que versaram sobre o ensino médio no Brasil, nesse período, tendo em vista que as pesquisas sobre políticas educacionais são relativamente recentes e:

o campo da pesquisa em política educacional, assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço. É também fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática: os condicionantes advindos da própria política educacional e, portanto da ação do Estado. (AZEVEDO; SANTOS, 2007, p 12).

Tello e Almeida (2013) compreendem que as pesquisas em políticas educacionais não são neutras e expressam o diálogo estabelecido no campo dos estudos epistemológicos em políticas educacionais “que se cristaliza no enfoque das epistemologias da Política Educativa (EEPE)”. (p.12).

O EEPE, conforme Tello e Almeida (2013), é constituído pelos elementos: perspectiva epistemológica, posição epistemológica e perspectiva epistemológica. Nesse sentido:

As perspectivas epistemológicas poderiam ser o marxismo, o neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo. O posicionamento epistemológico se desprende desde a própria perspectiva epistemológica ou deveria desprender em uma pesquisa coerente e consistente. (...) epistemológica, categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador. Consideramos que um enfoque metodológico possui uma epistemologia, mas aos efeitos da distinção do seu uso comum, preferimos este último termo: epistemológica. (TELLO; ALMEIDA, 201, p. 15).

A identificação com a perspectiva epistemológica pode ser evidenciada mediante as referências teóricas reportadas nos estudos, bem como na abordagem desenvolvida pelo autor. O posicionamento epistemológico por sua vez pode incorrer em deixar explícita a preocupação com alguns aspectos, mais do que outros, bem como os critérios norteadores das escolhas metodológicas. A coesão entre esses elementos encontra respaldo na meta-análise ou na meta-pesquisa, na complexidade empreendida pelas produções acerca das políticas educacionais, como campo teórico. Nesse caso, as pesquisas devem ser desenvolvidas sem desconsiderar o movimento em curso, em seus aspectos econômico, político e social, em seus desdobramentos no contexto educacional, conforme salientam Mainardes e Tello (2014).

O percurso em busca das teses de doutorado sobre a temática perpassou por duas frentes de trabalho. A primeira selecionou as teses defendidas no período de 1998 a 2008<sup>48</sup>, em consulta ao documento: “Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre Ensino Médio no Brasil - Período de 1998 a 2008”, pois nesse levantamento os trabalhos já estavam filtrados por eixo e nível de produção e possuíam os resumos das produções.

Para contemplar o período de 2009 a 2014<sup>49</sup> a consulta das teses foi realizada no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

---

<sup>48</sup> Esse trabalho foi solicitado pelo MEC e realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a coordenação geral da Profª. Maria Margarida Machado. Tal pesquisa contemplou as produções publicadas no período de 1998 a 2008 e os dados estão sistematizados e disponíveis na íntegra no site: <http://www.emdialogo.uff.br/materia/estado-da-arte-sobre-ensino-m%C3%A9dio-no-brasil-pesquisa-financiada-pela-sebmec-coordenado-ufg>. Acessado em: 18/04/2014.

<sup>49</sup> Não foi possível incluir nesse levantamento os trabalhos defendidos nos anos de 2013 e 2014, pois essas produções ainda não estavam disponibilizadas no site da Capes, quando o mapeamento foi realizado. Havia no

Os filtros utilizados na seleção foram semelhantes aos empregados nos dados do Estado da Arte, porém a consulta no Banco da Capes permitiu a utilização de filtros como: título, resumo, palavras chave, área e tipo de produção (mestrado e doutorado). Foram utilizados os descritores: Ensino Médio, política educacional ou políticas educacionais e foram selecionados para leitura apenas os trabalhos que possuíam o descritor Ensino Médio em associação com, pelo menos, um dos outros dois.

O Estado da Arte da produção Acadêmica sobre o ensino médio no Brasil – período de 1998 a 2008<sup>50</sup> - apresenta 1992 resumos, que estão organizados por eixos e tipo de produção. Desse total foram catalogadas 196 teses que mencionam o termo “Ensino Médio”, sejam no título, resumo ou nas palavras chave, mas apenas em dois trabalhos foi encontrado o descritor “políticas educacionais”, concomitante com o termo ensino médio. Na pesquisa no Banco de Teses da Capes, referentes ao período de 2011 a 2012 foram identificadas duas teses com os descritores “política educacional” e “Ensino Médio” e outras cinco com os descritores “ensino médio” e políticas educacionais. Desse modo, foram contabilizadas nove teses para leitura na íntegra. Os nove estudos mapeados estão concentrados em quatro unidades federadas (São Paulo, Goiás, Ceará e Paraná), cinco produções são oriundas de instituições do Estado de São Paulo e quatro distribuídas nas outras três unidades federadas.

Uma primeira análise sobre o quantitativo de pesquisas permite inferir que houve um crescimento considerável de pesquisas sobre as “políticas educacionais”, pois este termo

---

site uma nota informando sobre a atualização nos dados. A versão atualizada, porém, também não permitiu complementar o levantamento, pois houve uma alteração nos filtros de pesquisa. Na versão anterior era possível selecionar os trabalhos por palavras chave, título, resumo, nível do trabalho (mestrado ou doutorado), programa, área, orientador e ano. Com a reformulação do site os novos filtros de pesquisa são: autor, orientador, banca, área de concentração, programa, instituição, biblioteca. Com a mudança passou a ser possível a consulta de dados quantitativos, que geram planilhas detalhadas, nos seguintes aspectos agrupados, a) Região, UF e Área de avaliação, b) Região, UF e Áreas de Conhecimento, c) Área de Avaliação, IES e Programa, d) Área do conhecimento, IES e Programa, Ano, Área de Conhecimento, IES, Programa, E) Orientador. Assim, os trabalhos que foram contemplados nesta revisão, pelos filtros: doutorado e palavras chave: (ensino médio, política educacional e/ou políticas educacionais) dizem respeito ao período de 1998 a 2012, ou seja, com a nova formatação do site da Capes não foi possível acrescentar os anos de 2013 e 2014 nesse levantamento, com os mesmos critérios de pesquisa, mas outras produções acadêmicas foram selecionadas no Banco de Teses da Capes e foram extremamente relevantes para essa pesquisa.

<sup>50</sup> O levantamento das teses referentes ao recorte da pesquisa não teria sido possível, apenas no site da Capes, pois no decorrer do ano de 2014, quando foi iniciado o mapeamento das produções, no decorrer do primeiro semestre de 2014, estava disponibilizada no site da Capes a seguinte nota: “Como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta de dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos.” Dessa forma, caso não houvesse a publicação do trabalho “Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre o ensino médio no Brasil – Período de 1998-2008” o objetivo de mapear as teses que se debruçaram sobre as políticas educacionais de ensino médio no período em estudo teria ficado comprometido.

figura em 106 teses defendidas nos anos de 2011 e 2012. Se comparado com o período analisado por Azevedo e Aguiar (2001), 1991-1997, quando as autoras mapearam 25 teses que continham o termo “políticas educacionais” nos resumos, é notório o crescimento do interesse pela temática.

Assim, o mapeamento das teses de doutorado sobre as políticas educacionais para o ensino médio, como objeto de estudo, indicaram que ainda vigora uma tímida produção sobre esta etapa da educação básica, em comparação com as demais etapas. Por outro lado, houve um crescimento importante dessa temática no número de produções dos últimos anos. O termo “Ensino Médio” também registrou um incremento importante no quantitativo de trabalhos realizados, que foram mapeados no Banco de Teses da Capes no período de 2011 e 2012, em comparação com o quantitativo de trabalhos contabilizados pelo “Estado da Arte da produção acadêmica sobre o ensino médio no Brasil – período de 1998 a 2008”. No Banco de Teses da Capes foram encontrados 71 trabalhos e no Estado da Arte são 196 trabalhos distribuídos no decorrer de 11 anos.

Na leitura dos resumos sobressai a marca da investigação sobre o currículo do ensino médio, sobre as reformas curriculares a partir da década de 1990, especialmente nas produções desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. Já a leitura dos trabalhos revelou, contudo, que as razões para a prevalência pode ser explicada pelo fato de que aquele estado desenvolveu programas educacionais, além dos que foram emanados pelo governo federal.

Entre os trabalhos resultantes do período de 1998-2008 um não foi localizado eletronicamente, mas essa produção foi publicada em forma de livro em 2000, dois anos após a defesa da tese e o outro trabalho, além de estar disponível eletronicamente, foi publicada em forma de livro, em 2009. Essas produções estão identificadas, neste trabalho, como: Bueno (2000), Cardozo (2009), Abrahão (2011), Giovedi (2012), Júnior (2011), Belle (2011), Melão (2012), Greco (2012), Júnior (2011).

Em relação à compreensão sobre como as políticas educacionais têm sido desenvolvidas nas teses que investigaram o ensino médio nos últimos anos, a revisão bibliográfica trouxe observações importantes. As teses mapeadas retratam que, para além da diversidade das perspectivas teóricas dos estudos, explicitadas ou não, é possível evidenciar que ainda é bastante incipiente os estudos meta-analíticos sobre as políticas educacionais, em conformidade com os apontamentos de Tello (2012), Tello e Mainardes (2012).

Apenas Bueno (2000) deixa evidente o seu posicionamento epistemológico, pois assume uma determinada visão de mundo na forma de pesquisar, produzir e divulgar o conhecimento que o estudo produziu. A leitura do trabalho demonstra uma lucidez teórica da autora, coerente com o processo investigativo, que a mesma desenvolveu e sintetizou nas categorias analíticas que dialogam com os autores que fundamentam a perspectiva epistemológica empreendida no estudo. Ainda que seu trabalho não mencione o EEPE, a autora não comete o equívoco de utilizar metodologias sem respaldo epistemológico coerente, nem dicotomia ao trabalhar com os autores e com as categorias utilizadas no estudo.

A tese de Bueno (2000) foi publicada sob o título: **“Políticas atuais para o ensino médio”**, título original do trabalho. A autora estabelece uma análise metafórica acerca das políticas educacionais para o ensino médio a partir da década de 1990 e o “salto na escuridão”; procede a análise tomando a “mão de Alice”, tendo em vista analisar o mundo espelhado do discurso político educacional hegemônico. Dentre as nove teses mapeadas o trabalho de Bueno (2000) foi o estudo que contemplou os critérios de seleção nesta pesquisa e que também apresentou contribuições sobre uma análise mais ampliada sobre as políticas para o ensino médio brasileiro.

Com base na compreensão de Mainardes (2009) pode-se afirmar que o estudo de Bueno (2000) corrobora com uma análise sobre o papel do Estado, mas também contribui significativamente com a análise das políticas educacionais voltadas para o ensino médio. Não se trata de uma análise pontual sobre uma política ou um programa, mas se constitui em um denso e bem articulado estudo sobre diversos documentos educacionais nacionais e de documentos de agências multilaterais como o Bird (Banco Mundial) e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Tello e Almeida (2013) explicitam que a relação entre os três elementos que o EEPE aponta para a realização da meta-análise são interligados, portanto desencadeiam impactos no desenvolvimento da investigação uma vez que:

O posicionamento epistemológico se converte no posicionamento político e ideológico do pesquisador. Podemos mencionar os posicionamentos neoinstitucionalistas, institucionalistas, clássico ou jurídico-legal, construtivismo político, da complexidade, ecleticismo, pós-moderno, pós-modernista, hiperglobalista, estético, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico-radical, crítico-analítico, teóricos da resistência, críticoreproductivista, humanista, economicista etc. O posicionamento epistemológico repousa sobre a seleção que realiza o investigador enquanto a perspectiva epistemológica com a que desenvolverá o pesquisador. Estes posicionamentos epistemológicos são a adjetivação das perspectivas epistemológicas. (...) preferimos falar de epistemologia, categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador. Consideramos que um enfoque metodológico possui

uma epistemologia, mas aos efeitos da distinção do seu uso comum, preferimos este último termo: epistemologia. (p 14-15)

Os trabalhos que compõem o levantamento sobre os estudos acerca das políticas educacionais para o ensino médio no período de 1998-2012 em seus respectivos posicionamentos epistemológicos evidenciam uma clareza, quanto a esse aspecto, por outro lado vigora nos trabalhos, em maior ou menor intensidade, uma falta de clareza, “desde onde se investiga”.

Mainardes (2009) observou que de um modo geral as publicações e estudos no campo das políticas educacionais convergem em duas direções: a) abordam teoricamente temáticas mais amplas, como o Estado, seu papel e redefinições; o processo de elaboração das políticas educacionais; b) estudos que se debruçam a investigar políticas e programas educacionais.

As considerações apontadas por Krawczyk (2011) sobre os desafios<sup>51</sup> para as pesquisas em política educacional no Brasil são bastante pertinentes na especificidade das teses analisadas sobre o ensino médio. Entre os desafios mais expressivos está a necessidade do revigoramento teórico e histórico e a urgência da articulação entre as diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional.

Essa prerrogativa baliza a compreensão de que o campo dos estudos sobre as políticas educacionais é recente, ainda não possui “conjecturas teórico-conceituais” sistematizadas e as investigações carecem de diálogo com outros estudos que apontem reflexões e considerações sobre como esse campo que se constitui. Não se trata de uma demanda de normas ou de prescrições para a realização de pesquisas sobre as políticas educativas, mas de um suporte que permita ao pesquisador desse campo realizar estudos para além da negação da subjetividade, mas com a clareza e responsabilidade (pessoal e profissional) quanto à forma como a pesquisa foi desenvolvida e qual o seu valor social para o

---

<sup>51</sup> Krawczyk (2011) sistematizou oito desafios para a pesquisa em política educacional no Brasil. Para a pesquisadora, considerando o contexto da Pós-Graduação no Brasil, os trabalhos desenvolvidos com foco nas políticas educacionais demonstram a necessidade de: 1) Revigorar o debate teórico e histórico; 2) Articular as diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional; 3) Aprofundar o diálogo com outras áreas de conhecimento do campo de estudo em educação e fora dele, em nível nacional e internacional; 4) Fortalecer a área da educação e promover o diálogo entre as disciplinas, tendo em vista a ampliação desse campo, nas diversas relações e práticas sociais; 5) Aprimorar as pesquisas e repensar a política de pós-graduação no país; 6) Discutir as condições em que são desenvolvidas as pesquisas em educação; 7); Não se render às demandas imediatistas nem às ansiedades para encontrar respostas rápidas e “mágicas”; 8) Assumir a tensão entre o campo acadêmico e o de atuação política, fronteira bastante sensível na área de política educacional.

campo. Tais demandas são latentes nas pesquisas sobre as políticas educacionais para o ensino médio.

Nas teses analisadas nenhuma realiza pesquisa comparada. Krawczyk (2012) afirma que essa abordagem metodológica tem ganhado novo fôlego nas investigações no campo da pesquisa educacional, pois esteve em desuso por razões ideológicas que fundamentaram muitas das pesquisas comparadas realizadas nos anos de 1990.

Os resumos dos trabalhos apresentam os descritores políticas educacionais e ensino médio, mas necessariamente esses temas não configuram o objeto de estudo de algumas teses, mesmo que, em alguns casos, estejam vinculadas às linhas de pesquisa de políticas educacionais. Essa situação reforça a compreensão sobre os limites que os resumos de produções acadêmicas apresentam e dos riscos que o pesquisador corre em selecionar trabalhos com base nesses critérios.

Na revisão bibliográfica desta pesquisa também foram mapeadas as produções em periódicos *Qualis* A1 e A2, disponíveis eletronicamente, e os trabalhos apresentados em dois Grupos de Trabalho (GTs)<sup>52</sup> nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Anped), com objetivo de: identificar e dialogar com as pesquisas e publicações acadêmicas que tiveram as políticas educacionais para o ensino médio do período de 2003 a 2014 como objeto de estudo.

Esta etapa da revisão bibliográfica primou por uma coleta em fontes que gozam de reconhecimento e notoriedade acadêmicos no campo da educação. Na sistematização dessa empreitada as produções, que tiveram o ensino médio como objeto de estudo foram agrupadas em temáticas afins ou comuns e/ou periódicos, conforme exposição a seguir. Posteriormente foi realizada uma retomada nas publicações, que foram consideradas mais relevantes para a apreensão dos desafios históricos e atuais para o ensino médio.

A busca nos periódicos acadêmicos se concentrou nas produções publicadas em Revistas da área da educação, classificadas em *Qualis* A1 e *Qualis* A2, que possuíam versão on-line<sup>53</sup>, no período de 2003 a 2016<sup>54</sup>. Também foi realizada uma consulta nos trabalhos

---

<sup>52</sup> Após uma consulta geral nos 23 Gts da Anped foi possível constatar que a maior incidência de trabalhos apresentados relacionados ao ensino médio estão concentrados nos Gt 5 – Estado e Política Educacional e GT 9 – Trabalho e Educação.

<sup>53</sup> A opção pelo critério da disponibilidade virtual dos trabalhos teve como objetivo garantir o mesmo padrão de coleta e acesso a todas as publicações dos periódicos selecionados e também selecionar as que ampliam o raio de alcance na divulgação dos trabalhos. Tal situação permitiu descobrir que muitos periódicos passaram por alterações quanto à periodicidade, alguns disponibilizam eletronicamente todas as edições, outras apenas a partir de um determinado momento. Já algumas revistas, como a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) passou a ter edição *on line* apenas a partir do V. 26, nº 1, em 2010.

apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (Anped) que ocorreram a partir de 2003<sup>55</sup>, nos Grupos de Trabalhos (GT): 05 – Estado e Política Educacional e 09 – Trabalho e Educação.

O Ensino Médio é a única etapa da Educação Básica que não está contemplada, a *priori*, como objeto de estudo e investigações nos GT da Anped. Apesar de o GT “Ensino de 2º grau” ser um dos signatários na lista dos sete primeiros Gts da Anped, criados na 4ª Reunião da Anped, realizada em 1982, e ter sido incorporado no estatuto da Associação, este não logrou vida longa. Os estudos e pesquisas que se debruçaram sobre o Ensino Médio, geralmente são apresentados no GT 05 Estado e Política Educacional e no GT 09 Educação e Trabalho.

Foram identificados seis periódicos *Qualis* A1: Cadernos Cedex, Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Revista Brasileira de Educação e Revista Educação e Sociedade; Educação e Sociedade (Revista da Faculdade de Educação de São Paulo), Educação & Realidade, cinco *Qualis* A2: Currículo sem Fronteiras, Revista Educação (PUC-RS), Revista e-curriculum (PUC-SP), Práxis Educativa (UEPG) e Educação Unisinos. Todos da área da educação e com edições disponíveis eletronicamente.

Nesse processo de busca e seleção de produções acadêmicas inicialmente foram selecionados<sup>56</sup> para a primeira leitura: 47<sup>57</sup> artigos em periódicos *Qualis* A1, 12 artigos em periódicos *Qualis* A2, e 25 trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, sendo: 10 vinculados ao GT 5 e 15 associados ao Gt 9. Essa sistematização está agrupada por temática afins, número de texto e periódico e se encontra nos apêndices D, E, F deste trabalho.

No conjunto das publicações *Qualis* A1 a reforma do ensino médio no Governo FHC teve uma centralidade, por exemplo, nos estudos selecionados nos Cadernos de Pesquisa do total de seis artigos publicados neste periódico, quatro se dedicaram a este recorte. Dentre esses, três são de autoria ou coautoria de uma mesma pesquisadora<sup>58</sup>, responsável pela realização de pesquisa de grande porte sobre o Ensino Médio, no Brasil e na América Latina.

---

<sup>54</sup> O período de publicação dos periódicos, para fins de mapeamento dos trabalhos, ultrapassa o período delimitado na pesquisa, 2003 a 2014, tendo em vista identificar um maior número de trabalhos que se debruçaram sobre políticas para o ensino médio, correspondente ao período analisado. Assim, a coleta contemplou os trabalhos que foram publicados até o final do primeiro semestre de 2016. Para fins de classificação dos trabalhos foi utilizada a avaliação da Capes em 2014.

<sup>55</sup> Até o ano de 2013 as reuniões da Anped ocorreram anualmente, mas a partir desse ano passaram a ocorrer bianualmente. A última reunião nacional da Anped foi realizada em 2015, em Florianópolis.

<sup>56</sup> A lista dos textos selecionados para leitura encontra-se organizada por periódicos, ano e número ou reuniões no apêndice deste trabalho.

<sup>57</sup> 13 artigos desse total foram publicados na Seção Temática: Ensino Médio e Juventudes, da Revista Educação & Realidade, publicada em jan./mar. de 2016

<sup>58</sup> Dagmar Maria Leopoldi Zibas foi pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas no período de 1983 a 2008.

Nesses textos são apresentados resultados parciais e finais de uma pesquisa realizada no Estado do Ceará sobre a implementação da reforma do Ensino Médio na década de 1990.

A temática Ensino Médio e Juventude, por ter sido contemplada em uma seção especial da Revista Educação & Realidade, agrega o maior volume de artigos e dentre esses apenas 1 foca em questões diretamente ligadas a programas educacionais. Corti (2016) trata do acréscimo importante no número de matrículas de alunos de ensino médio de São Paulo em face da ampliação da escolaridade básica como consequência de ações governamentais tendo em vista a massificação da escolarização, como parte constituinte de um projeto de modernização do país. As demais publicações dessa edição da Revista contemplam aspectos relevantes, sobretudo, sobre as juventudes brasileiras que cursam o ensino médio, na singularidades desse tempo da vida e em aspectos que permeiam o universo escolar: jogos, redes sociais, letramento, cultura de massa, dentre outros.

Nos trabalhos publicados nos Cadernos de Pesquisa é primorosa a contribuição desses estudos para a compreensão conceitual do “Protagonismo Juvenil” e seus desdobramentos em ações pedagógicas no âmbito das políticas e no interior das escolas na reforma do ensino médio no governo FHC. O slogan Protagonismo Juvenil foi uma expressão marcante dessa reforma, uma vez que perpassava os eixos da gestão e do currículo no Ensino Médio e o viés da abordagem desse conceito na gestão e no currículo podia ser sintetizado da seguinte forma:

A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas.

Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares.” (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2004, p.422)

A inserção dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia<sup>59</sup> no Ensino Médio foi discutida em dois periódicos e todos os textos apontaram limites e possibilidades dessas inserções curriculares. Entre os estudos voltados para a Sociologia ambos tratam da experiência de São Paulo na elaboração de cadernos de Sociologia e nos vieses neoliberais que foram se materializando. Já Aspis (2004) tece afirmações pontuais:

---

<sup>59</sup> Essas disciplinas foram incluídas no currículo do Ensino Médio pela Lei nº 11.684/2008. Um dos coordenadores do Ensino Médio, que atuou na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, entrevistado nesta pesquisa, mencionou que a inserção dessas disciplinas, especialmente a Sociologia, foi desdobramento de um movimento de associações docentes que já vinham reivindicando essa inserção antes do término do Governo FHC.

Não é possível desunir filosofia de filosofar pois, os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. (p.308)

Os textos de Frigotto e Ciavatta (2011), Nosella (2011) e Zibas (2005) publicados na Revista Educação e Sociedade e o texto de Nosella (2015), publicado na Revista Brasileira de Educação, foram agrupados no tópico “Perspectiva de formação no ensino médio”. As considerações desses autores perpassam pelos desafios históricos e atuais do ensino médio e trouxeram contribuições fundamentais para a pesquisa.

Há uma análise macro da educação brasileira nesses textos, ainda que em alguns haja considerações pontuais sobre programas e períodos. Zibas (2005) traz considerações oriundas de três pesquisas, coordenadas por ela, sobre o ensino médio. Outros aspectos marcantes desses textos, sobretudo em Frigotto e Ciavatta (2011), dizem respeito às questões, que permeiam a trajetória do Ensino Médio e recebem um tratamento amplo na perspectiva de elementos constituídos e constituintes nas totalidades sociais de cada momento histórico.

Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que o processo de desenvolvimento do capitalismo, desigual e combinado, resulta em constituição de sociabilidades coerentes com esse modelo e apontam que a ruptura esperada na transição do governo FHC para o Governo Lula não ocorreu, pois não houve mudança no aspecto estrutural, uma vez que: “as demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização, tem como marca histórica a expansão do capital.” (p.625).

Nosella (2011, 2015) apresenta produções complementares e singulares para discorrer sobre o princípio educativo do ensino médio. No primeiro texto, Nosella salienta que o trabalho deve ser o princípio que permeia toda a educação básica, não apenas no Ensino Médio. No segundo, o autor é mais incisivo ao destacar o papel preponderante, que essa etapa de ensino possui na formação de novos dirigentes e também tece algumas críticas aos discursos sustentadores da proposta de ensino médio Integrado, nos moldes previstos pelo Decreto nº 5.145/2004. Afirma que o fato de Gramsci ser o referencial teórico utilizado em textos e documentos, cunhados no Governo Lula, para apregoar uma formação unitária, é uma perspectiva coerente com a proposta de integração, mas, por outro lado, não há convergência entre esse referencial e a defesa pela existência de escolas distintas em uma fase de “travessia”, ou seja:

Em síntese: não há como o militante propor uma estratégia de travessia equacionando o ponto de saída e o ponto de chegada ou, em termos atuais, equacionando a travessia da superação da sociedade neoliberal para a sociedade socialista. (NOSELLA, 2015, p.139)

A temática Juventude e Ensino Médio foi contemplada em três artigos, sendo dois dos Cadernos Cedes: Leão; Dayrell e Reis (2011a) e Peregrino (2011) e um na Revista Educação e Sociedade, de autoria Leão; Dayrell e Leão (2011b). As três publicações apresentam dados de pesquisas desenvolvidas em instituições escolares que atendiam o público juvenil.

Peregrino (2011) apresenta uma retomada do conceito de juventude, contempla Manheim, mas faz opção por caminhar com Bourdieu no desenvolvimento das pesquisas sobre a escolarização dos jovens, na perspectiva que: “operar a juventude como posição significa construir esta posição no processo de investigação” (p.288).

Leão, Dayrell e Reis (2011a) e Leão, Dayrell e Leão (2011) afirmam que os problemas que afetam a juventude e a escolarização são diversos e que entre eles a visão simplificada do jovem, como meramente aluno, desconstitui a possibilidade da formação de uma sociabilidade juvenil, que contemple o jovem e seus projetos de vida, sobretudo o jovem proveniente da classe trabalhadora.

As temáticas Financiamento, Universalização do ensino médio e Regime de Colaboração foram contempladas com uma produção para cada tema e agrupadas na sistematização desse estudo, pois os textos resguardaram aspectos comuns ao discutirem aos desafios do financiamento do ensino médio, tendo em vista a universalização e a realidade financeira de boa parte das unidades federadas.

Esses textos apontam que, para além de uma análise sobre o viés das propostas para o ensino médio, há que se atentar para a possibilidade de efetivação das propostas, ou seja, a dimensão financeira é um eixo que pode corroborar com as mudanças. Por outro lado, se for desconsiderada, pode se tornar um entrave na efetivação de qualquer proposta. Ainda assim, é importante observar o quanto é escassa essa discussão. Pinto, Amaral e Castro (2011) sintetizam um desafio premente:

De todos os desafios que se colocam para as diferentes etapas de nossa educação, que não são poucos com certeza, aqueles referentes ao ensino Médio são os que demandam respostas mais urgentes, pois precisamos sair da situação de massificação barata. Nossos jovens têm direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes. (p.663)

A formação de professores do Ensino Médio é discutida em dois textos. Silva (2014), na Revista Brasileira de Educação, apresenta dados de uma experiência de formação

de uma docência coletiva, pela mediação da Revista Carta na Escola. Kuenzer (2011), na Revista Educação e Sociedade, argumenta que a formação docente deve ser discutida na teia das relações de produção e reprodução do capital, tendo em vista que numa sociedade de classes há distintas propostas de formação para o trabalho, ou seja: “não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisada.” (p.669). Nesse sentido, salienta que os desafios para a formação docente numa proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os desafios se complexificam, uma vez que passa a ser necessário: “articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.” (p.683).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram discutidas em dois textos na Revista Brasileira de Educação. As duas publicações focam as a Diretrizes vigentes e, de certo modo, há um diálogo entre os textos, com posicionamentos distintos bem delineados. Moehlecke (2012) avalia que, apesar do contexto político e educacional de elaboração das DCNEM, aprovadas em 2012, ser distinto do cenário quando foram promulgadas as DCNEM em 1998, permanecem os mesmos desafios na constituição de uma identidade do ensino médio. Por outro lado, Silva e Colantonio (2014), fazem uma análise das DCNEM atuais, assentada em Adorno e Marcuse, discutem os conceitos empregados nos documentos e afirmam que seus respectivos limites estão em consonância com o escopo da lógica instrumental que permeia a sociedade. Assim, um dos desafios prementes para o currículo do Ensino Médio perpassa pelo enfrentamento da racionalização instrumental dos conceitos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que fundamentam as DCNEM aprovadas em 2012.

O Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio foram discutidos em dois periódicos, sendo Brandão (2011) nos Cadernos Cedes e Kuenzer (2010) na Revista Educação e Sociedade. Os dois trabalhos destacam que o novo Plano da Educação deve explicitar metas, definir os agentes responsáveis pelas mesmas, assim como devem ser garantidos os recursos financeiros para a implementação dos objetivos estabelecidos. Além disso, Kuenzer (2010) assevera que a vigência do PNE de 2001-2010 resultou em uma década perdida para o Ensino Médio, para tanto:

Os problemas continuam os mesmos, a década foi perdida e as soluções possíveis passam pela construção da concepção da educação básica no âmbito do SNE,

mediante um PNE que, definindo metas claras a partir de diagnósticos consistentes, fontes e mecanismos de financiamento compatíveis com a dimensão do problema, seja o instrumento de articulação de um novo pacto federativo, pautado em um esforço expressivo que permita reverter esse histórico quadro de desrespeito aos direitos dos que vivem do trabalho. Isso porque os dados, embora não permitam relações consistentes, são suficientes para mostrar que a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos, que os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas. E, de quebra, pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores. ((BRANDÃO, 2011, p.861)

A temática formação integrada no Ensino Médio foi abordada por Moura, Filho e Silva (2015) na Revista Brasileira de Educação (RBE). Os autores possuem outros trabalhos nesta revista, em outros periódicos e também no GT 9 Trabalho e Educação da Anped. Moura e Filho possuem uma considerável publicação sobre o Ensino Médio Integrado, bem como sobre a fundamentação teórica que fundamenta essa proposta. A publicação da RBE é resultado de um trabalho encomendado para 35ª Reunião da Anped, apresenta uma reflexão sobre a retomada do Ensino Médio Integrado pelo Decreto 5.154/2004. Para os autores:

é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema, ela tem mais vigor ainda.” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p.1070)”

Amaral e Oliveira (2011) publicaram nos Cadernos Cedes um texto em que discutiram o Ensino Médio Inovador e sua correlação com as propostas do legislativo federal. No conjunto de textos publicados nos periódicos *Qualis A1* este é o único trabalho que discute tal Programa. O texto desvela a dissonância que há entre as esferas governamentais e as propostas do legislativo no período analisado, uma vez que a configuração das propostas advindas do legislativo são constituídas, em boa parte, por projetos de lei com a sugestão de inserção de temáticas no currículo e de criação de disciplinas escolares no ensino fundamental e no ensino médio. Em outras palavras, as proposições com essa natureza são o oposto do que propunha o Programa Ensino Médio Inovador, quanto à definição de um currículo mais flexível e condizente com as realidades escolares.

Moraes e Alavarse (2011) afirmam, na Revista Educação e Sociedade, que muitos são os limites existentes na avaliação atual do Ensino Médio. O modelo avaliativo de grande escala, vigente há alguns anos, perpassa pela premissa da qualidade medida pelo desempenho

dos alunos, com ampla margem para o ranqueamento das instituições escolares e não considera os fatores que efetivamente exigem enfretamento do Estado, a fim de garantir uma oferta de ensino médio com qualidade para todos, inclusive e especialmente aos matriculados nas modalidades de educação de jovens e adultos e o ensino noturno.

Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2011) fizeram uma discussão sobre as correlações entre Ensino Médio e Educação Superior. Os autores afirmam que as orientações Cepal respaldaram as reformas para o ensino médio, como nas políticas compensatórias, pela via da profissionalização, sobretudo em ações pontuais como o Pronatec. Ao passo que na Educação Superior, apesar do processo de democratização dos últimos anos, o acesso e a conclusão dos cursos se confirmam apenas em algumas áreas do conhecimento.

Krawczyk (2014a) avalia que a inserção do empresariado, nos rumos da última etapa da educação básica, se configura em um desafio atual, uma vez que a forma pela qual essa aproximação ocorre possui nuances complexas e distintas de outros momentos históricos, pois:

A escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado.

É um novo estágio de reestruturação do espaço público, no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social.” (p.36 e 37)

O discurso atual, que permeia a inserção do campo econômico no campo da educação se configura na promessa de modernização da gestão dos sistemas de ensino e das escolas, uma vez que o agente empresarial norteia suas ações pelo *habitus* empreendedor, pela eficiência e pelas necessidades do mundo contemporâneo, ao passo que o campo educacional tem demonstrado, historicamente, sob a ótica do campo econômico, que não consegue sanar os problemas postos para o Ensino Médio, sobretudo os desafios atuais em prol de uma formação para o trabalho em consonância com as demandas globais do capital.

Ramos (2011), ao discutir o currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades, faz um balanço sobre as políticas curriculares no Governo Lula e focaliza o ensino médio Integrado. A autora argumenta que, ainda que a integração esteja no horizonte de muitas ações, o percurso é contraditório, seja no âmbito interno ou externo ao campo educacional. Nessa tensão há um desafio intenso para que um projeto contra-hegemônico consiga se efetivar, uma vez que os desafios vão muito além do campo conceitual e

representam, sobretudo “uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade.” (p.773).

As publicações mapeadas nos periódicos *Qualis* A2, apesar do número mais reduzido de textos, se aproximam das temáticas contempladas nos periódicos *Qualis* A1, mas algumas particularidades podem ser observadas no apêndice E.

O tema currículo e seus correlatos foram os mais recorrentes nas publicações. Foram contemplados nos periódicos: *Currículos Sem Fronteiras*, *E-Curriculum* e *Revista Unisinos*. Santos e Oliveira (2013) trabalharam com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, realizaram um estudo em uma escola de ensino médio com o objetivo de averiguar as ressignificações das políticas curriculares. Tal estudo constatou que, para os professores, vigora a impressão de “eterno recomeço”, pois as sucessivas reformas propiciam esse entendimento, devido à efervescência das mesmas.

Moreira (2013) realizou uma atualização sobre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, teceu a análise fundamentado em Bauman e observou que as instituições escolares tem sido convidadas a se adaptarem à sociedade, por meio das políticas de responsabilização. Tal perspectiva para o autor não condiz com a formação humana que a sociedade contemporânea reivindica.

Silva (2010), na *Revista Unisinos*, discute o currículo por competências e sobre como o mesmo foi interpretado e implementado pelos docentes do ensino médio. Nesse trabalho a autora considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e os Parâmetros Curriculares. A análise sugere que essa reforma teve um alcance relativo, uma vez que os docentes fazem distintas leituras e apropriações das prescrições.

A temática Financiamento do Ensino Médio foi contemplada em uma publicação da *Revista Currículo sem Fronteiras*, mediante uma publicação de Oliveira (2008). Neste trabalho o autor afirma que apesar dos avanços prometidos para a educação básica com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) o ensino fundamental continuará reafirmado como a etapa que merece ser priorizada, por uma razão histórica.

Salvino e Rocha (2013) discutiram o Programa Ensino Médio Inovador, na perspectiva de que tal Programa objetivou promover um redesenho curricular, tendo em vista um ensino médio mais atrativo aos jovens. No entanto, a análise do autor foca nos macrocampos, como tônica do Programa, e aponta que:

Os macrocampos se configuram, de forma ambivalente, como estratégia para inovação do Ensino Médio e como obstáculo à mesma, como uma espécie de ponto de inflexão a partir do qual é possível promover alterações no currículo "tradicional" na perspectiva de sua inovação, mas encontra nele mesmo sua impossibilidade. (p.2039).

Rocha e Ravalec (2014) realizaram um estudo sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), sobretudo a partir das mudanças que foram definidas em 2009. Segundo os autores foi mantida a lista de competências de 1998, sob a lista dos saberes validados que norteiam a matriz do Exame, denotando assim um processo de aprimoramento, em detrimento à ideia inicial de ruptura. Além disso, os autores salientam que as mudanças realizadas no Enem em 2009 colaboraram para transformar uma demanda particular em uma demanda popular, sob a perspectiva de democratização do acesso ao ensino superior, mas essa situação tem seus contrapontos, pois:

o ENEM encarna projetos de rendimento escolar, de avaliação, de desempenho acadêmico, de democratização do sistema de ensino, de educação de qualidade e de currículo nacional que nunca serão completos e fica, pois, marcado pelo paradoxo, próprio de todo jogo político em torno da hegemonização de uma seleção e da organização curricular válida para o território nacional". (ROCHA, RAVELEC, 2014, p. 2013)

Oliveira (2015), ao discutir sobre a juventude negra e o ensino médio, argumenta que para o enfrentamento das desigualdades históricas, que assolam a inserção e a permanência de alguns grupos, como os negros, na escolarização é preciso que haja propostas de financiamento aos estudantes para assegurar a permanência dos mesmos na escola. Sem essa prerrogativa Oliveira afirma que permanecerá o equívoco da concentração das políticas afirmativas na Educação Superior, desconsiderando os que não conseguem chegar a esse nível da educação brasileira.

Dallabrida (2009) discute a modernização do ensino secundário proporcionada pela Reforma Francisco Campos e destaca alguns aspectos nucleares que essa Reforma ocasionou como a lógica escolanovista, centralizou e homogeneizou o ensino secundário em todo o país. As propostas de Campos perduraram oficialmente até a década de 1960, por ocasião da Reforma Capanema não significou em mudanças importantes para a estrutura e propósitos do ensino secundário, segundo o autor.

Zanchet (2004) retomou a proposta de formação do ensino médio calcada no modelo das competências e concluiu que estava latente, por parte da proposta, a expectativa que os professores mudariam suas práticas pedagógicas com tal reforma. Isso demonstra que há equívocos sobre a dimensão das políticas públicas uma vez que, segundo a autora, mudar prática pedagógica não é o mesmo que mudar metodologia.

Zanardini, Rosa e Hotz (2011) abordaram o período de 1990, contemplaram a reestruturação produtiva com o objetivo de analisarem a reforma do ensino médio no Governo FHC e assim discutirem a qualificação ofertada aos trabalhadores no ensino médio. Para os autores a reforma empreendida, nesse governo, dissimula as reais pretensões e busca atrelar o desenvolvimento econômico e social sob a responsabilidade da educação.

Silva (2014) apresentou um estudo realizado no Rio Grande do Sul sobre docência inovadora no ensino médio. O autor afirma que as duas últimas décadas se constituíram em um período de constantes propostas de mudanças para o ensino médio, mas essas não garantiram inovações pedagógicas, ainda que as práticas pedagógicas sejam constantemente ressignificadas.

Schweig (2015) apresenta um conjunto de reflexões sobre o retorno da Sociologia como componente curricular no ensino médio, realiza uma análise de cunho antropológico e questiona quais são os agentes autorizados a produzir conhecimento em nome da Sociologia. O autor se reporta a Bourdieu ao discutir sobre a vigilância epistemológica e o trabalho com a disciplina Sociologia na escola de ensino médio.

Os 25 trabalhos mapeados sobre o ensino médio, que foram apresentados nos Gts 5 e 9 da Anped, estão organizados neste trabalho por temas e Gts. Esses textos possuem singularidades que, de certa forma, demonstram coerência com a identidade de cada GT e também apresentam uma variedade menor de temas, quando comparados às temáticas presentes nos periódicos *Qualis A1* e *A2*.

Os Gts da Anped representam, segundo Azevedo e Aguiar (2001), as células vivas da Anped e a eles, entre outras prerrogativas, compete promover o debate acadêmico e publicizar as pesquisas científicas sobre a educação. As autoras salientam que as ações desenvolvidas nos GTs: “trazem as marcas das relações de força e de poder próprias de um espaço que atua no sentido de realização daquela função de legitimação” (p. 51). Nessa perspectiva, contemplar na revisão bibliográfica de uma pesquisa as produções apresentadas na Anped significa mais do que ir ao encontro das pesquisas mais recentes sobre a temática em estudo, possibilita também apreender, se o tema tem encontrado espaço no campo educacional e como as temáticas afins se aproximam ou não das que são discutidas nos Periódicos *Qualis A1* e *A2*. A sistematização dos trabalhos apresentados na Anped está no apêndice F.

O intervalo que compreende a criação de uma política e a apresentação de um trabalho afim na Anped deve ser considerado, tendo em vista o tempo de implementação de

uma política ou programa e do desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Por outro lado, o primeiro trabalho sobre a integração entre o ensino médio e a Educação Profissional, sob os auspícios do Decreto nº 5.154/2004, foi contemplado no GT 9, na Reunião Anual de 2005. Já as outras ações governamentais, que direta e indiretamente impactam o ensino médio e a Educação Profissional, como: o Programa Brasil Profissionalizado<sup>60</sup>, criado em 2007, o processo de criação de transformação dos Cefets em Ifets<sup>61</sup>, 2008 e o Pronatec, criado em 2011, não foram contempladas na mesma proporção nas discussões desses Gts.

A leitura dos trabalhos apresentados na Anped evidenciou que houve uma predominância dos estudos sobre a integração entre o ensino médio e a Educação Profissional, pois este tema foi expressivamente o mais abordado nos trabalhos do GT 9. Os dez trabalhos voltados para discussão sobre a integração consideraram o Decreto nº 5.154/2004 como marco em suas análises. Em algumas produções as discussões foram mais ampliadas, pois abordaram a imbricada relação entre a formação para o trabalho e o ensino médio, mas em boa parte alguma experiência pontual foi apresentada.

Guimarães (2005) foi o primeiro trabalho a tratar da integração proposta pelo Decreto nº 5.154/2004 e trouxe reflexões sobre a ausência de uma coalizão dominante, que pudesse apontar para a construção de uma proposta hegemônica de ensino médio calcada na politecnicidade. Especialmente pelo fato das reformas promovidas no Governo FHC, na educação profissional e no Ensino Médio, terem deixado marcas importantes na identidade das instituições educativas. O trabalho reitera que o percurso de implementação e uma política calcada na integração não deveria ser de forma impositiva, via decreto, pois deveria associar a discussão e o enfrentamento com segmentos contrários.

Os demais trabalhos: Cêa (2006), Cardozo (2008), Oliveira (2008), Gotardo e Viriato (2009), Pereira e França (2011), Oliveira e Pontes (2012), Bezerra e Barbosa (2013), Almeida (2015) e Zambom (2015) abordam experiências de Ensino Médio Integrado, realizadas em instituições de educação federal ou estadual, na modalidade regular ou na modalidade de Jovens e Adultos que foram desenvolvidas no Brasil a partir da revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004, mas também apresentam contribuições sobre

---

<sup>60</sup> O Programa Brasil Profissionalizado foi criado pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em suas prerrogativas salientava a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional como uma das suas prioridades. Tal Programa pretendia subsidiar financeiramente as unidades federadas, tendo em vista a ampliação das matrículas no Ensino Médio Integrado.

<sup>61</sup> Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, na época 38 unidades, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que designou esse processo como a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

aspectos conceituais e históricos que permeiam a relação entre a formação de nível médio e o trabalho.

A quantidade significativa de trabalhos sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional possibilita inferir que no GT 9 permeava o entendimento de que era necessário conhecer e publicizar as diversas experiências de implementação do Decreto nº 5.154/2004, em suas diferentes singularidades, como Proeja, parceria com sistema S, implementação da integração sistema estaduais de ensino. Além da incidência de boa parte dos estudos focar as experiências dos Ifets, o foco do GT 9, também, recai sobre uma das mais caras questões ligadas ao ensino médio, que este trabalho indica ser um desafio histórico e atual: a identidade do ensino médio perpassa pela sua relação com a formação para o trabalho.

No GT 9 a perspectiva da formação onnliteral e da politecnia são marcas evidenciadas em todos os 10 textos selecionados. Essa associação é consoante com a matriz teórica constitutiva desse GT, o Materialismo Histórico Dialético, conforme afirmam Trein e Ciavatta (2003), ao apresentarem o percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. As autoras avaliam que, ao fazerem esse balanço sobre o GT, desde a sua constituição, numa espécie de Estado do Conhecimento dos trabalhos apresentados, observaram, entre as questões de reflexões gerais, que nas discussões sobre a educação básica e a formação dos trabalhadores alguns temas mereceram atenção especial por parte do GT e outros não. Assim, reconhecem que:

O ensino médio não mereceu, no período estudado, a atenção do GT correspondente à sua importância como etapa final da educação básica, necessária ao domínio de uma base de conhecimentos para a compreensão da complexa sociedade em que vivemos. (TREIN, CIAVATTA, 2003, p.20)

A constatação levantada pelas autoras pode ser esclarecedora quanto à presença e acréscimo de trabalho sobre o ensino médio no GT, à partir de 2004 mas não explica a ausência dos mesmos em um período anterior.

As temáticas sobre o ensino médio no GT 5 foi mais diversificada e mais distribuída em número de textos, ainda que quantidade de produções tenha sido menor. Essa característica se aproxima do estudo desenvolvido por Arosa (2013) que analisou as produções do GT 5 da Anped no ano de 2000 a 2009. Nesse estudo a autora observou que há uma boa distribuição dos temas debatidos no GT5, mas o foco recai nas discussões sobre a gestão, avaliação e monitoramento dos sistemas de ensino.

Ao realizar a organização desses dados foi interessante observar que alguns temas, como a avaliação e financiamento, aparecem com pouca expressividade nas pesquisas, apesar da relevância precípua que possuem. A pequena incidência de trabalhos foi confirmada em duas das três fontes consultadas: Banco de Teses da Capes e periódicos *Qualis* A1 e A2. No entanto, os textos que discutiram esses temas apontaram elementos bastante consideráveis, como o atrelamento da universalização do Ensino Médio à capacidade do financiamento, as fragilidades atuais nas unidades federadas para efetivar qualquer política educacional de Ensino Médio, mesmo diante dos avanços na definição de legislação e programas.

A discussão sobre a avaliação do ensino médio, via Enem, também aparece de forma muito tímida nas produções acadêmicas, mas ainda assim apresenta elementos contundentes sobre tal exame, como a nova dinâmica de atuação, revestida de democratização, quando de fato não houve rompimento com a lógica que constituiu o programa desde a sua criação.

A leitura dos trabalhos e a organização dos mesmos por temática possibilitaram a compreensão de que, se por um lado a variedade de temas abordados não contempla todos os problemas atuais do ensino médio, também é verdadeiro que a categorização, por ter sido atenta ao conteúdo principal discutido na publicação, não tem condições de traduzir fielmente a gama de elementos que as produções apresentam. Há um recorte, mas também há um conjunto de outros temas, também relevantes, correlacionados na contextualização das produções analisadas.

As temáticas: Currículo do Ensino Médio em suas diversas modalidades, ensino médio e empresariado, ambas publicadas na Revista Educação e Sociedade, e a perspectiva de formação no Ensino Médio, com três textos na Revista Educação e Sociedade e um na Revista Brasileira de Educação, ilustram muito bem a complexidade e amplitude dos aspectos que estão correlacionados no objeto em estudo de cada texto.

Ao retomar à temática da pesquisa e em busca de uma interlocução com os 84 artigos e as nove teses, após leitura, sistematização e estudo dessas produções é notório que cada texto acrescentou um aspecto para a pesquisa, mas alguns textos suscitaram reflexões singulares sobre o objeto em estudo.

Um olhar temporal sobre as produções mapeadas, tanto nos periódicos *Qualis* A1 e A2 quanto nos Gts 5 e 9 da Anped, conforme os quadros em anexo, possibilita perceber que o número de trabalhos produzidos sobre o ensino médio cresceu gradativamente no período

investigado. As produções, direta ou indiretamente, relacionadas às políticas educacionais compõem o maior número de textos e a categorização desses estudos, chamam a atenção sobre como o campo da produção intelectual tem se movimentado frente aos fatos que se constituem e são constituídos na educação brasileira e como os pesquisadores tem apreendido esse movimento e constituído seus objetos de pesquisa. É pertinente salientar que conforme Bourdieu (1983), no campo acadêmico, vigora uma luta concorrencial motivada pela busca de autoridade científica. Assim, a presença e a ausência das temáticas nos trabalhos podem desvelar uma singularidade da dinâmica do campo acadêmico, neste caso do campo da política educacional.

A observação sobre as temáticas contempladas, nas produções acadêmicas mapeadas, sugere que alguns temas são mais prevalentes e outros menos contemplados, apesar da relevância social desses objetos. Ao lançar um olhar mais atento para as produções contempladas nesta pesquisa, especialmente nas que são oriundas de pesquisas desenvolvidas na stricto sensu, publicadas ou não em periódicos, foi possível observar a assertiva de Mainardes (2016) quanto à prevalência de estudos descritivos em detrimento de um número reduzido de trabalhos de natureza compreensiva, nas pesquisas sobre as políticas educacionais. Para este autor há uma demanda de estudos dessa natureza, para que o campo se fortaleça quanto ao entendimento de “fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, social e educacional” (p.10).

Quanto às temáticas dos trabalhos apresentados é interessante observar que a maioria dos trabalhos está atrelada às questões que emergem como relevantes em cada momento. Há singularidades, apesar de conter aproximações, nos diferentes segmentos de trabalho, ou seja, entre as publicações dos periódicos, nas teses e dos trabalhos apresentados nos Gts da Anped. As presenças e ausências dos temas, em cada grupo, pode estar correlacionada à identidade ou natureza que constitui cada um, mas, conforme Bourdieu, é “inútil distinguir entre as determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais das práticas essencialmente sobredeterminadas”. (BOURDIEU, 1983, p.3).

As produções, em grande medida, deixaram em aberto algumas lacunas importantes sobre aspectos importantes para a compreensão sobre o percurso das políticas para o ensino médio, sobre a natureza das proposições, as origens e processos constitutivos das propostas. Há um grande número de trabalhos que se reportam a trabalhos teóricos, teóricos e empíricos, que muitas vezes se concentram em objetos bastante específicos, como a

inclusão de disciplinas no currículo. É interessante observar a grande incidência de trabalhos apresentados no GT 09 da Anped, sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional, sobretudo acerca das experiências quanto à implementação em algumas instituições ou sobre as possibilidades e desafios inerentes à integração. O sentido e o significado da retomada da integração entre o ensino médio e a educação profissional podem ter sido fatores importantes na escolha da temática para os pesquisadores, bem como no interesses do Gt por tal temática, pela natureza e identidade do Grupo. Já o Programa Ensino Médio Inovador, apesar da amplitude, por ser direcionado às redes estaduais de ensino, onde se encontra a maior parte do público do ensino médio brasileiro não foi contemplado proporcionalmente a sua importância.

Em busca de um olhar mais verticalizado acerca da revisão bibliográfica, bem como sobre outras publicações como Krawczyk (2014a, 2014, b), Kuenzer (2000), Zibas (2005), em especial, bem como na revisão documental sobre as políticas educacionais de ensino médio de 2003 a 2014, em busca de delinear os desafios históricos e atuais para o ensino médio, foi possível sistematizar três aspectos relevantes, na constituição do enredo das disputas pelas políticas educacionais para o ensino médio: a) a recorrente busca por imprimir uma identidade ao ensino médio; b) reformas curriculares condizentes com o projeto formativo em questão; c) a criação de mecanismos de regulação que se constituíram e se constituem de diferentes formas na trajetória do ensino médio brasileiro.

Nesse sentido, o Quadro 1, disposto na introdução do trabalho, salienta a correlação entre as políticas educacionais delineadas nos governos Lula e Dilma Rousseff e os três aspectos mencionados acima. As políticas educacionais desse período sintetizam desafios históricos e atuais para o ensino médio, sob a forma de: busca por uma identidade, propostas curriculares, mecanismos de regulação. Assim, o processo de constituição das políticas educacionais resguardam disputas e embates entre os distintos grupos sociais e campos. A seara das disputas é premissa constituinte das políticas públicas. Nesta pesquisa em especial, o estudo aponta para uma disputa constituída entre os campos educacional, político e econômico durante o período de 2003 a 2014.

Para dar cabo à tarefa de compreender como se estabeleceram as relações entre os campos: econômico, político e educacional na definição das políticas educacionais para o ensino médio e perceber como essas ações se constituíram nas políticas educacionais, do período em estudo, o Capítulo 2 apresenta os agentes mais relevantes de cada campo e a perspectiva de cada um para o ensino médio.

## CAPÍTULO II

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: CAMPOS, AGENTES E CONCEPÇÕES

*Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado. Isso coloca uma questão: qual é a definição da força? Em que consiste ela e como é possível transformar essas relações de forças? Outra questão importante: quais são os limites do campo político? (BOURDIEU, 2011, p.201).*

Este capítulo objetiva de delinear e analisar o arcabouço que permeou os campos político, educacional e econômico no contexto de formulação das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014. Esse recorte pretende apreender a configuração dos principais campos e agentes, apontados nesta pesquisa como os mais relevantes nas disputas e na definição das pautas e das proposições para o ensino médio brasileiro, no período em questão.

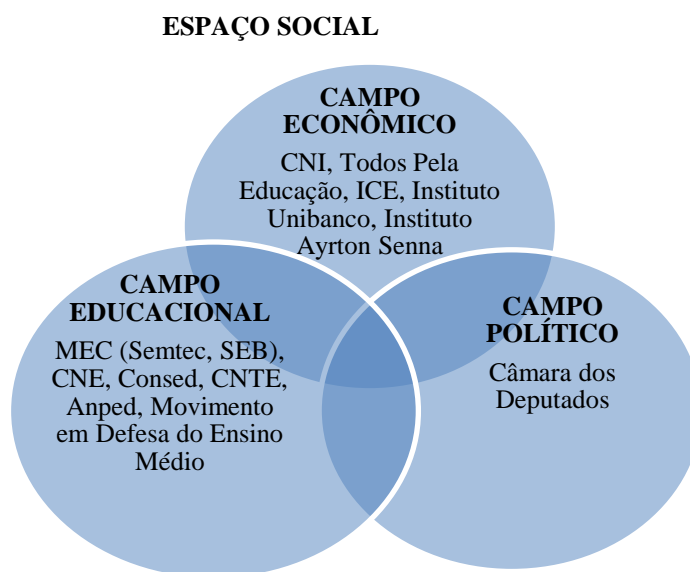
A primeira parte do capítulo sintetiza alguns dos conceitos bourdieusianos que são referências importantes para o presente estudo. Esses são apresentados e sistematizados com a intencionalidade de evidenciar os principais subsídios teóricos que respaldam a compreensão e as análises e correlações apontadas no trabalho, especialmente, nos capítulos dois e três.

Os subtópicos priorizam a organização por campo e agentes, para facilitar a organização e exposição do conteúdo, mas em alguns momentos, no decorrer do capítulo dois, assim como no três, a discussão sobre um campo busca interlocução com outro, ou mesmo um agente é correlacionado na abordagem de um campo distinto. Essa perspectiva está em consonância com a premissa que o espaço social abriga relações dentro e fora de um campo social. Já a ordem de exposição dos campos considerou o capital simbólico de cada um na teia das relações entre os campos, para fins de definição das políticas para o ensino médio. Os agentes de cada campo também foram delineados conforme o capital simbólico que os constituiu como dominantes, quanto à capacidade de influência interna e externa na pauta e nas proposições das políticas selecionadas no estudo. O capítulo também se propõe a apresentar a concepção de ensino médio de cada agente, as perspectivas são evidentes em

alguns agentes e campos mais do que em outros, porém pela participação, estratégias e posicionamentos frente às políticas em estudo é possível depreender o viés de cada campo e agente.

A exposição sobre a constituição e trajetória de cada campo não segue um padrão cronológico, ou seja, a abordagem de cada um dos três campos discutidos neste capítulo (econômico, educacional e político) possui recorte temporal distinto. A retrospectiva é representativa da singularidade de cada um, com o objetivo de apresentar os aspectos emblemáticos da história social<sup>62</sup> dos respectivos campos, na sociedade brasileira, por isso a explanação sobre a origem dos mesmos. Essa perspectiva também pretende sinalizar que dentre esses aspectos alguns ecoam nas políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014. A figura 1, abaixo, sintetiza os principais agentes de cada campo, que são objetos das análises empreendidas neste capítulo e neste estudo. Esses agentes foram considerados os mais significativos em cada campo social em face da problemática norteadora da pesquisa, da revisão bibliográfica e das entrevistas realizadas.

**Figura 1<sup>63</sup> Campos e agentes contemplados na pesquisa**



Fonte: Elaboração da pesquisadora

<sup>62</sup> “Um dos instrumentos mais poderosos da ruptura é a história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamentos, quer dizer, do trabalho social de construção de instrumentos de construção da realidade social (...). A história concebida assim não está inspirada por um interesse de *antiquário*, mas sim preocupada em compreender porque se compreende e como se compreende” (BOURDIEU, 1989, p.36-37)

<sup>63</sup> A relação entre agentes e campos nesse estudo é mais complexa do que a figura acima ilustra., convém registrar que os agentes de um campo podem operar dentro de outro, inclusive validado pelo capital do campo que o recebe, mas a classificação considerou a origem e o *ethos* que o agente representa. A ideia de rede, trabalhada por Shiroma e Evangelista pode ser desenvolvida para ilustrar o movimento dos agentes, ainda que a origem seja considerada. Para fins desse estudo, a imagem acima priorizou ilustrar os campos de origem.

## 2.1 Elementos conceituais concernentes ao jogo e às disputas pelas políticas de ensino médio

Esta pesquisa compreende o campo educacional e sua relação com outros campos sociais em consonância com a compreensão de pesquisa que lembra “que há que se fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. (BOURDIEU, 1989 p. 27). O campo educacional é, portanto, compreendido na lógica de constituição do espaço social, que contém em si: o princípio de uma apreensão relacional do mundo social “(...) toda “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem” (1996, p. 48).

Cada campo possui uma autonomia relativa em relação aos demais campos e se constitui em um espaço simbólico, com normas próprias que são apreendidas pelos agentes do campo e configuradas em um *habitus* peculiar. Para Bourdieu:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem outros campos (BOURDIEU, *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 60).

A concepção de campo traz em si a constituição de um espaço de disputas internas e externas. Internamente, todo agente de um campo quer aumentar o seu capital e assumir a condição de agente dominante e melhorar a sua posição e isso contribui para que ocorra um movimento de conservação ou de transformação do campo. Externamente, na correlação com outros campos, a centralidade das disputas se estabelece no elemento específico de cada campo, em busca de ampliação do capital e de maior autonomia e distinção, mas também pode resultar em estagnação ou enfraquecimento do capital do campo.

Nesse movimento, pode ocorrer a elevação de capital de alguns agentes em detrimento de outros. Assim, um campo poderá ser fortalecido, atenuado ou transformado, pois para Bourdieu campo é:

Um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (1996, p.50)

Na relação entre os campos cada um, com seu objeto específico, procura jogar o seu jogo a partir do *habitus* peculiar dos agentes de cada campo. Portanto, cada campo se constitui como um espaço de relações de poder, constituindo um sistema de forças, em que os agentes lutam para ampliar o capital adquirido e melhorar a sua posição.

Nessa perspectiva *habitus* “é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em cada situação”, o que norteia o jogo. (op.cit. p.42), uma espécie de *modus operandi*. Assim, no campo e fora dele, o *habitus* tende a conservar no agente aquilo que o constituiu, pois o *habitus* consiste em: “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2009, p 87). Cada campo desenvolve um *habitus* próprio, uma espécie de círculo mágico da linguagem, de estado de ver, pensar e agir, que lhes são próprios, a exemplo do campo religioso, do campo científico ou político.

Nos estudos que se reportam à teoria bourdieusiana, geralmente, os conceitos *habitus* e campo são considerados nucleares, já o conceito de *illusio* é bem menos presente, embora este seja bastante relevante para a compreensão dos outros dois. Esta ausência por sua vez não denota o grau de relevância do conceito, uma vez que Bourdieu não se atinha em conceituar, mas em desenvolver o método praxiológico. Neste trabalho o termo também não é enfatizado, mas a sua relevância é reconhecida, sobretudo, ao apreender as relações entre os campos econômico, político e educacional, especialmente nas estratégias e disputas que são abordadas no capítulo três da tese, pois:

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena, ou para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. De fato, em um primeiro sentido, a palavra interesse teria precisamente o significado que atribuí à noção de *illusio*, isto é, dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele (...). Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com o jogo que é produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isto é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importante, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo. (BOURDIEU, 1996, p. 139).

Assim, é preciso cautela ao identificar e analisar as disputas e estratégias empreendidas por parte dos agentes dos campos, pois a rigor os modelos da teoria dos jogos<sup>64</sup>, segundo Bourdieu, não compreendem a complexidade das condutas humanas. Essas por sua

---

<sup>64</sup> Sobre a teoria dos jogos consultar em: DAVIS, M. D. Teoria dos jogos; trad. Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. – São Paulo: Cultrix, 1973.

vez são permeadas por ações em que “os agentes sociais têm “estratégias”, que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção “estratégica” (op.cit. p.144)

Bourdieu acrescenta que cabe à sociologia compreender como o mundo social constitui a libido biológica em libido social. Para ele a perspectiva utilitarista de que as ações humanas são todas conscientes e motivadas unicamente por fatores e causas econômicas devem ser refutadas, pois: “estamos localizados, e no lugar, não onde está o lucro, mas onde ele vai ser encontrado. As reconversões através das quais somos levados a novos gêneros, a novas disciplinas, a novos objetos etc., são vividas como conversões” (op.cit. p.142).

Cada campo tem o seu *habitus* e o seu *modus operandi* e é o capital de cada campo que o valida dentro e fora do espaço social mais amplo. Ao mesmo tempo em que o campo dispõe de uma estrutura que norteia os seus agentes, numa relação intrínseca ao *habitus* dos agentes, também ocorre, que no processo de externalização desses condicionantes, em face da singularidade dos agentes ou do contexto do jogo, incide a influência do agente no campo. A ação do agente há que ser considerada na correlação entre campo e *habitus*, para ser coerente com a perspectiva praxiológica.

Em tese, a estrutura do campo pode favorecer um grupo ou agentes individuais em detrimento de outros e o fator diferencial nessa relação é o capital. Não se trata apenas do capital econômico, mas do conjunto de capitais (social, cultural, simbólico), ou da singularidade de cada e o valor que o mesmo representa no campo.

Para entrar em um jogo é preciso ter capital, pois é este que garante uma rede de relações e possibilita que ocorram as trocas materiais e simbólicas e o lucro. No caso do capital social esse processo interliga três aspectos: os elementos que constituem o capital social; as benfeitorias que os indivíduos, agentes individuais ou coletivos adquirem, por fazer parte de determinado grupo; como isso os distingue de outros grupos e os modos pelos quais o capital social se reproduz. Assim:

embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (...) não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que os instituem e o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, p.1998, p. 67).

O capital cultural pode ser compreendido numa relação intrínseca com *habitus* e classe social, ou ainda como o capital adquirido mediante ao acesso de conhecimentos científicos e culturais considerados legítimos na sociedade. Este tipo de capital resguarda uma relação mais estreita que os demais com o campo educacional, tendo em vista a legitimidade

que este campo possui na sociedade organizada em classes sociais, em prol da reprodução do ideário de cultura que a classe dominante possui. Nesse sentido, Bourdieu elucida:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p.74)

Já o capital simbólico não é o acúmulo de capital cultural, mas se refere ao modo como o capital se constitui referência do campo, se estabeleceu internamente e como o campo e seu capital são reconhecidos, ou seja:

O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer conhecido e reconhecido como algo óbvio. (BOURDIEU, 1989, p.145)

Dentro do campo os agentes com maior capital simbólico possuem a legitimidade que os habilita, inclusive para representarem o campo externamente. Os dominados por sua vez aspiram ser dominantes e empreendem esforços em busca de consagração, pela via da elevação de capital, por vezes estabelecendo parcerias com os dominantes. O capital simbólico, representativo de cada campo, pode desvelar uma reprodução indicativa do pouco espaço que os aspirantes terão para galgar o espaço dos dominantes, pois em alguns casos a distinção<sup>65</sup> está na origem social, cultural ou acadêmica dos agentes. Essa situação confere um papel relevante ao *habitus* do agente e a possibilidade de alteração, nesse quadro, dependeria, entre outros fatores, de uma mudança na constituição do campo de poder<sup>66</sup> instaurado.

Para Bourdieu em cada campo há disputas entre os agentes e dentre esses há os dominantes e os dominados, em outras palavras há uma constante luta por poder, que garanta a melhor posição dos agentes. O campo vivencia os conflitos travados entre seus agentes, mediante as disputas pelo capital simbólico do campo, ou seja, aquilo que representa o campo, que é validado por ele e que confere aos detentores de maior capital a autoridade frente aos demais. Essa autoridade é revestida de violência simbólica, pois, ainda que não utilize a força,

---

<sup>65</sup> Ana Paula Hey (2008) discute o campo acadêmico brasileiro e, dentre as muitas assertivas que o estudo apresenta, esclarece que o grupo dominante nesse campo, no período investigado, é representativo da burguesia escolarizada, constituída por egressos de instituições de ensino superior com mais prestígio no Brasil, bem como no exterior.

<sup>66</sup> “(...) relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder.” (BOURDIEU, 1998, p. 28)

o objetivo é reprimir os dominados e aspirantes a dominantes, além de pretender fazer com que acatem a autoridade do possuidor de maior capital simbólico dentro do campo. É o poder da “crença” e da “consagração”<sup>67</sup> no interior de cada campo.

O Estado é, em conformidade com Bourdieu, um exemplo singular sobre a capacidade do poder simbólico e da crença. O poder estatal: “deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às sociais”. (BOURDIEU, 2014, p.227)

Bourdieu (2014) ressalta os diferentes e interdependentes capitais que o Estado detém como: força (militar e policial), capital econômico (tributos e impostos regulares), capital informacional (sistematização de dados estatísticos e geográficos), capital cultural (símbolos nacionais, sistemas escolares). Esses capitais convergem e sedimentam o capital simbólico do Estado.

O Estado, por sua vez, exerce o seu poder mediante a ação normativa e em conformidade com a crença dos indivíduos no capital simbólico dessa instituição. Em outras palavras, as regras e normas, além de cumpridas, são incorporadas pelos agentes sociais<sup>68</sup> numa espécie de interiorização e exteriorização do poder simbólico do Estado, que ecoa na coletividade, ou seja:

Um dos princípios da eficácia simbólica de tudo o que o Estado produz e codifica (...) reside em espécies de coerências ou falsas-coerências, em racionalidades ou falsas-racionalidades. Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante porque são estruturados, e um poder de imposição simbólica, de extorsão da crença, porque não são constituídos ao acaso. (BOURDIEU, 2014, 228)

O poder do Estado se constitui pelo reconhecimento societário, em seus diversos campos e agentes. Dessa situação surge uma retroalimentação, pois ao passo que o Estado tem o seu poder reconhecido socialmente também os campos, via seus agentes, buscam espaço no aparato formal do Estado, pois o poder de nomear do Estado oferece a chancela da legitimação e da consagração.

Nesse sentido, os campos em evidência neste trabalho estabeleceram relações entre si e com o Estado, enquanto poder central, e também no bojo do campo social. Assim, não se trata apenas de desvelar as disputas e o jogo que se concretiza entre os campos, na

---

<sup>67</sup> Bourdieu ao discutir sobre a produção da crença reporta-se ao campo da arte e esclarece que a autoridade é por si só um valor fiduciário e que “não é outra coisa senão um crédito junto a um conjunto de agentes que constituem relações tanto mais preciosas quanto maior for o crédito de que eles próprios se beneficiam” (2002, p.24).

<sup>68</sup> “O agente social, na medida em que é dotado de um *habitus*, é um individual coletivo ou um coletivo individualizado, pelo fato da incorporação. O individual, o subjetivo, é social, coletivo. O *habitus* é subjetividade socializada, transcendental histórico, cujas categorias de percepção e de apreciação (os sistemas de preferência) são o produto da história coletiva e individual” (BOURDIEU, 2005, p. 47).

definição pelas políticas para o ensino médio, mas ao fazer essa busca há que se atentar para o papel e o posicionamento do Estado frente ao debate dessas políticas e para a forma como as mesmas são contempladas, pois isso permite desvelar a chancela do Estado para um ou outro projeto. Em síntese cada campo almeja colocar a sua pauta como demanda social e com a rubrica do Estado, uma vez que as políticas públicas são, para Azevedo (1997), o Estado em ação.

Ao propor apreender um jogo, na interface entre campos, muitas são as indagações que surgem sobre essa aproximação, consoante à análise sobre o campo de poder instaurado, por exemplo: o capital empregado pelos respectivos agentes de cada campo pode acarretar no *habitus* de um campo induzir a transformação do *habitus* de outro campo? De que forma? Em quais dos agentes de cada campo? As respostas para esses questionamentos, em conformidade com Bourdieu, sugerem que são as estratégias empreendidas, o saber jogar o jogo e o capital de cada agente que constituem os elementos ímpares do processo, que se configura nas relações internas de cada campo, bem como nas relações externas entre distintos campos. Além disso, o Estado não é um ente autônomo e desinteressado. Ele é parte integrada e constituinte do jogo de dominação do campo de poder. De um modo mais específico o Estado integra o campo burocrático com o seu poder de nomeação, classificação, consagração, sobretudo porque arbitra sobre recursos do fundo público.

## **2.2 O campo econômico e os agentes com maior capital simbólico na proposição de políticas para o ensino médio**

Bourdieu (2005), ao discutir sobre o campo econômico, esclarece que em tal campo vigoram distintas contribuições do Estado. O sociólogo recorre a estudos anteriores sobre o mercado da casa própria na França e exemplifica que a colaboração do Estado pode ser identificada tanto na criação da demanda quanto na condição de financiamento das moradias e esclarece que:

Entre todas as trocas com o exterior do campo, as mais importantes são as que se estabelecem com o Estado. A competição entre as empresas assume freqüentemente a forma de uma competição pelo poder sobre o poder do Estado [...] e pelas vantagens asseguradas pelas diferentes intervenções do Estado (BOURDIEU, 2005, p. 39-40).

O Estado exerce um poder importante junto ao campo econômico e este busca mecanismos diversos no Estado em prol do atendimento de suas demandas, de suas reivindicações. Para isso o campo utiliza suas redes de poder para influenciar e promover mudanças legislativas, de crédito, entre outros mecanismos, em consonância com os

interesses do campo econômico. Agentes dominantes e dominados participam dessa dinâmica e utilizam estratégias comuns ou distintas, conforme os interesses e capital dos agentes.

Bourdieu assinala que a constituição do Estado<sup>69</sup> está ligada à construção de um capital econômico central e cada campo possui um interesse precípua na relação com o Estado, por exemplo, para o campo econômico:

A finalidade está ligada à construção de um capital econômico central de um tesouro de certa forma central que dá ao detentor desse tesouro um poder: ele tem o direito de cunhar moeda, tem o direito de fixar as cotações, tem o direito de tomar decisões econômicas, etc. A constituição desse poder econômico central dá ao Estado o poder de contribuir para a construção de um espaço econômico autônomo, para a construção da nação como espaço econômico unificador (...) o mercado não se fez sozinho, *motu* próprio, mas foi o produto de um trabalho, em especial do Estado, orientado muitas vezes pelas teorias mercantilistas. (BOURDIEU, 2014, p.271)

No caso brasileiro, desde a proclamação da república, em 1889, até o final da década de 1930 vigorou o modelo econômico cunhado no padrão agrário-exportador e o viés político alicerçado na oligarquia cafeeira, que emplacou um acordo com o presidente Campos Sales (1898-1902). Segundo Freire (2008), em que os estados aliados ao governo federal gozavam de apoio nas eleições estaduais, que ao cabo se configurava em um acordo revestido de premissas coronelistas<sup>70</sup>.

Para Bresser Pereira (1977) o modelo primário exportador e o Estado Oligárquico que se instalaram no Brasil, assim como em outros países da América Latina, resguardam elementos oriundos da fase colonial, mas com a ressalva que o país, perdeu o vínculo com um país em decadência e passou a ser indiretamente submetido ao poder econômico de países desenvolvidos como a França, os EUA e especialmente com a Inglaterra, que já havia experimentado o apogeu da Revolução Industrial.

Para Bresser Pereira, no modelo agrário exportador, a indústria não se desenvolve como mola propulsora da economia, pois:

Não apenas porque os capitais disponíveis são limitados, porque as taxas de juros são mais elevadas no setor exportador, atraindo todos os capitais, porque o mercado interno é reduzido, porque a tecnologia disponível é limitada, mas também porque a burguesia agrário-mercantil, sem nenhuma mentalidade industrial, alia-se ao imperialismo na manutenção do país no estágio primário-exportador. Não há interesse em desenvolvimento industrial sempre que este implique em prejuízo para a atividade exportadora. A proteção à indústria não é aceitável, desde que essa proteção traga obstáculos à importação e, conseqüentemente, à exportação. Muito

---

<sup>69</sup> “...constrói-se o Estado como instância metacampo contribuindo para a constituição dos campos” (BOURDIEU, 2014, p. 271)

<sup>70</sup> Fortunato (2000), respaldada por Victor Nunes Leal e José Murilo de Carvalho, afirma que mesmo entre alguns pesquisadores da história política do país perpassa uma falta de clareza sobre o que foi o coronelismo e o que o caracterizou como um sistema político datado da primeira República. Entre as principais distorções conceituais está uma analogia equivocada sobre o coronelismo e o clientelismo, pois cada qual possui a sua singularidade e expressão nos tempos históricos e nas esferas governamentais.

menos admissível será caso implique em qualquer transferência de renda do setor exportador para a indústria. Ora, como a proteção alfandegária ou cambial implica em necessariamente em transferência de renda, ela não se realiza. (BRESSER PEREIRA, 1977, p.112)

Assim, o desenvolvimento da indústria no Brasil iniciou bastante tímido, pois sua eclosão ocorreu tardiamente, mas, por outro lado o processo de industrialização pode contar com uma reserva de mão de obra considerável, remanescente do trabalho nas lavouras cafeeiras, que sofreram pesado baque com a quebra da bolsa de Nova York em 1929.

A evolução do crescimento da indústria brasileira evidencia fases de ascensão e de declínio, que por sua vez podem ser compreendidas no bojo da situação política e econômica do país e do mundo. Na trajetória da relação entre o Estado e o campo econômico no Brasil, bem como acerca do poder de influência do empresariado, como um ator social importante, Mancuso (2007) observa diferentes níveis e articulação desse agente do campo econômico. Ele realizou uma ampla revisão bibliográfica sobre distintos períodos e traçou um panorama sobre a influência do empresariado industrial no campo econômico e na agenda política do país, conforme ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 8 - Influência do empresariado industrial, por ondas, de 1950 aos dias atuais**

<b>Primeira Onda</b>	<b>Segunda Onda</b>	<b>Terceira Onda</b>	<b>Quarta Onda</b>	<b>Quinta Onda</b>
Década de 1950 e primeira metade de 1960	Décadas de 1960 e 1970	Segunda metade da década de 1970, década de 1980 e primeira metade da década de 1990	Segunda metade da década de 1990	Primeira metade da década de 2000 até hoje
<b>Argumento</b>				
A parceria nacionalista do empresariado industrial brasileiro de grande porte é capaz de liderar uma aliança com os trabalhadores pela “revolução nacional e democrática”, contra os interesses arcaicos do latifúndio (no plano interno) e do imperialismo (no plano externo)	A burguesia industrial brasileira é incapaz de exercer liderança, por que: I) é fraca; II) não escolhe os trabalhadores como parceiros preferenciais; III) não é nacionalista; IV) não é antiimperialista; V) contenta-se em ser a sócia menor da aliança tríplice que, além dela, também envolve o estado e o capital internacional.	Com a campanha contra a estatização (meados dos anos de 1970) e com a campanha pela redemocratização (final dos anos de 1970), o grande empresariado brasileiro rompe com o bloco que subiu ao poder em 1964; b) apesar de seus limites, a burguesia industrial brasileira teve atuação política intensa ao longo de todas as fases do processo democrático quanto na vigência de	O empresariado que atua no Brasil é incapaz de ação coletiva, tanto no âmbito intra-setorial quanto no âmbito intersetorial. Esta incapacidade é a razão da sua fraqueza política. A causa principal da incapacidade de ação coletiva e, por conseguinte da fraqueza política, é o sistema corporativista de	O empresariado empenhou-se em um grande processo de organização e mobilização ao longo da década de 1990. Esta ação empresarial teve desdobramentos no plano doméstico – , a campanha pela redução do Custo Brasil; e no plano internacional, por exemplo, com a coalizão Empresarial Brasileira”. A iniciativa dos exemplos mencionados partiu exatamente de uma entidade setorial da cúpula do sistema corporativista: A Confederação Nacional

		regimes autoritários (Estado Novo e ditadura militar). c) o grande empresariado atuou unido e com sucesso em momentos-chave como deposição de Jango (1964) e a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988).	representação de interesses.	da Indústria.
--	--	--	------------------------------	---------------

(MANCUSO, 2007, p. 132)

Martins (2013) corrobora com as premissas apontadas por Mancuso, no quadro acima, e sistematiza alguns dos antecedentes da relação entre o Estado e o campo econômico. Desde a década de 1990 o agente empresarial brasileiro buscou ampliar o seu poder de influência na pauta das políticas públicas. Algumas articulações, dentro e fora do campo econômico, delinearão as estratégias para a ampliação do capital simbólico desse segmento.

O Governo Lula, sobretudo no primeiro mandato, marcou um período em que a política econômica do país, impulsionada por fatores externos e decisões políticas internas, inaugurou ‘ uma fase de desenvolvimento econômico favorável, tendo em vista a redução do Risco País e o aumento do consumo da população brasileira, aliado ao incremento de políticas sociais de transferências de renda.

Cano e Silva (2010) afirmam que, nas gestões do Governo Lula<sup>71</sup>, o crescimento do consumo interno acarretou um fortalecimento do setor industrial, que por sua vez foi fomentado por medidas tomadas na esfera da política econômica do governo - ainda que prescindidas de políticas macroeconômicas - como a suspensão do Veto Industrial, definição das Diretrizes de Política Industrial, criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Industrial (CDNI) e da Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial e elaboração da Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), que tinha dois eixos principais: indústria forte e a inovação brasileira.

A lógica adotada nas ações de fortalecimento da indústria brasileira demarca, para Cano e Silva (2010), é uma estratégia relevante para o desenvolvimento do país, mas não consegue ser capaz de assegurar um desenvolvimento global, pois a falta de políticas

<sup>71</sup> O vice-presidente José de Alencar pode ser considerado uma figura importante na chegada de Lula à presidência da república, ou seja, foi uma importante estratégia no jogo político e econômico, uma vez que José de Alencar, oriundo do setor empresarial, com atuação política em órgãos representativos (foi presidente na FIEMG e vice-presidente na CNI) possuía capital simbólico no campo econômico para dirimir as resistências mais contundentes, por parte dos empresários da indústria, que pesavam sobre o candidato Lula.

diversificadas, sintonizadas e comprometidas com um projeto de país forte internamente e com boas potencialidades no mercado externo evidencia as divisões e disputas que perpassam no Estado brasileiro, como síntese das diferentes perspectivas de projetos de nação que estão na sociedade.

As disputas por um projeto de sociedade perpassam pelos embates da política econômica, que por sua vez, segundo Bresser Pereira (2013), possuíram nos Governos Lula e Dilma uma busca de coalizão de classes pelo viés desenvolvimentista, bem como uma tentativa dos empresários industriais lograrem distinção dos capitalistas rentistas<sup>72</sup>. Em um pacto desenvolvimentista o papel do agente industrial é bastante relevante e o consenso entre trabalhadores e industriais não é simples, mas por outro lado:

O restabelecimento da aliança dos empresários com a burocracia do Estado é essencial para a retomada do desenvolvimento, mas isto não está claro para eles. (...) Uma das dificuldades que os empresários enfrentam para compreender esse problema está no fato de que uma parte deles se transformou em rentista, seja porque venderam suas empresas a multinacionais, seja porque as conservaram em estado de dormência, enquanto equilibravam suas contas com os rendimentos financeiros. Esse grupo, porém, embora possa ter influência política, constitui minoria. A grande maioria dos empresários industriais está hoje indignada com a forma pela qual a economia brasileira vem sendo administrada e com os resultados insatisfatórios que vem alcançando em termos de crescimento econômico (BRESSER PEREIRA, 2013, p.26).

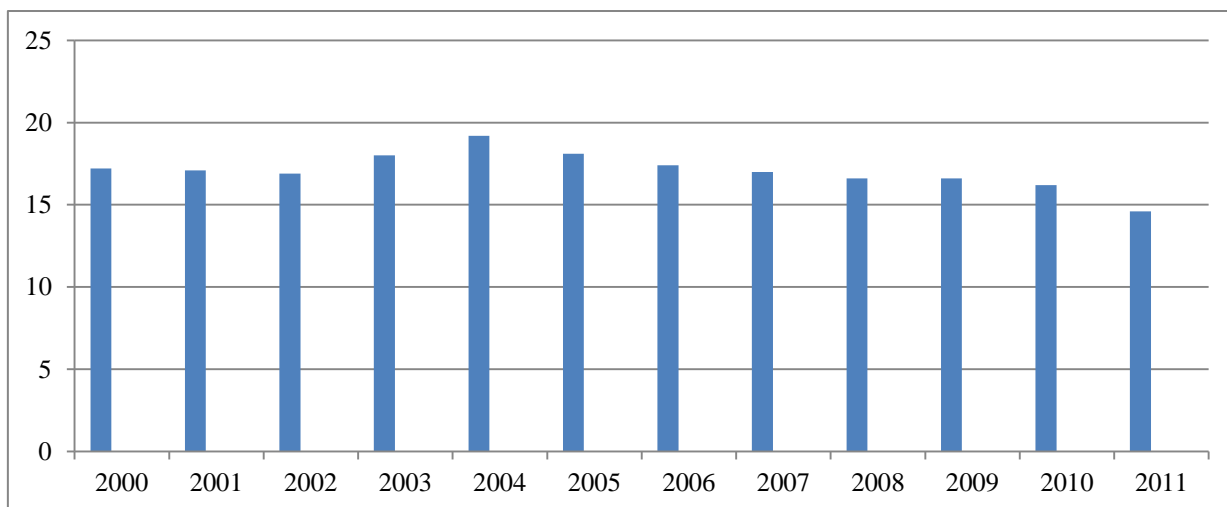
A participação da indústria brasileira no desenvolvimento do país já foi mais expressiva, ou seja, já foi mais responsável pela composição do Produto Interno Bruto (PIB), segundo dados do IBGE. Desde 1999 o segmento de serviços ocupa o primeiro lugar na participação do PIB. O segmento industrial tem ocupado o segundo lugar e vem registrando paulatinamente um decréscimo na participação dessa composição. A indústria de transformação<sup>73</sup> atualmente é o ramo com maior representatividade na composição do PIB, conforme ilustra o gráfico abaixo:

---

<sup>72</sup> “O poder econômico do segmento bancário-financeiro, viabilizado pelo regime de política macroeconômica, foi a expressão de seu poder político no aparelho de Estado, materializado pela independência operacional do Banco Central – principal “centro de poder” do sistema estatal brasileiro – comandado por representantes dos interesses diretos e indiretos dessa fração (...). Foi a fração bancário-financeira que mais ganhou.” (TEIXEIRA e PINTO, 2012, p.930)

<sup>73</sup> Almeida (2012), em análise produzida para um estudo do IPEA, afirma que a queda da indústria de transformação no PIB brasileiro reflete um contexto que reúne aspectos favoráveis e desfavoráveis da indústria. Para ele não se trata de um processo de desindustrialização do país, conforme salientam alguns economistas, mas sim de um processo que engloba desde o *boom* das *comodities* ao acréscimo nos custos da indústria e à valorização da taxa de câmbio.

**Gráfico 4 - Participação da indústria de transformação no PIB do Brasil, em porcentagem, - (2000-2011)**



Fonte: (IPEA, 2012, p.48)

Mancuso (2007) sintetiza que entre as estratégias do agente empresarial brasileiro, em defesa dos seus interesses e de ampliação do poder, está um ampliado rol de ações na relação desse segmento com o setor público, sobretudo com o executivo e legislativo federal. Essa realidade não é circunscrita apenas à esfera do governo federal, no entanto são raros os estudos sobre a relação entre o empresariado e os poderes estaduais e municipais. No leque de estratégias do agente empresarial frente ao legislativo podem ser indicados:

Contato direto com os tomadores de decisões ou seus assessores. Esses contatos podem ocorrer em situações formais ou informais (almoços, jantares, festas, etc); Contato indireto com os tomadores de decisões por meio de cartas, abaixo-assinados, mensagens eletrônicas, etc.; Presença oficial em organismos diretamente envolvidos no processo decisório (comissões, grupos de trabalho, conselhos consultivos, conselhos deliberativos, etc.); Elaboração e publicação de documentos que apresentam e justificam as reivindicações do empresariado; Participação em audiências públicas; Campanhas de telefonemas e envio de correspondências aos tomadores de decisões; Divulgação das demandas empresariais por meio da mídia; Divulgação da posição pública assumida pelos tomadores de decisões diante das demandas empresariais; Formações de coalizões; Contratação temporária de indivíduos ou firmas especializadas em defesa de interesses; Promoção de protestos e manifestações. (MANCUSO, 2007, p.142)

No período de 2003 a 2014 houve uma aproximação significativa do campo econômico com a alçada de poder do Estado. Entre outros mecanismos, a nomeação do segmento empresarial para compor a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) pode ser considerada exemplo peculiar que revela a elevação do capital simbólico do campo econômico. A criação e representação do campo econômico, via agente empresarial, na CGDC, mediante um ato presidencial se configura em uma ação

simbólica, que no cenário político, consagra o segmento empresarial dentro e fora da esfera de governo e ratifica a legitimidade do Estado para nomear e conferir distinção entre os campos e agentes.

Nessa perspectiva ao objetivar compreender os meandros do campo econômico no Brasil e sua correlação com outros campos, neste caso o educacional, é latente a necessidade de averiguar como se entrelaçam as ações do campo econômico com o Estado. Bourdieu assevera que as ações do Estado afetam o campo econômico e podem colaborar com um tipo ou outro de desenvolvimento do país, pois as ações desencadeadas pelo Estado, sendo motivadas ou não pelo campo econômico, repercutem direta e/ou indiretamente neste campo, seja pela política monetária, pelas isenções fiscais, dentre outros.

Adrião e Peroni (2005); Peroni (2003, 2010)<sup>74</sup> discutem a relação entre o público e o privado e a redefinição do Estado frente as parcerias público privadas com os agentes empresariais na educação brasileira. Assim, os muitos fios que tecem a aproximação entre os campos econômico e educacional, para fins de parcerias público-privadas, são bastante complexos e tênues com a linha da privatização. Para Lima (2013) muitas são as formas de privatizar a educação e, dentre essas, existem as que combinam parcerias publico privadas, bem como a introdução de formas de gerenciamento típicas do setor privado na alçada da organização escolar, sob a tônica da “nova gestão pública” com viés gerencialista.

É sabido que a concepção de educação condizente com o campo econômico é aquela que prima pela formação do trabalhador e que resulta em lucro e desenvolvimento do país. É o viés utilitarista de educação, pois esta não é concebida, especialmente, como possibilidade de formação e de desenvolvimento humano. A educação é compreendida como meio para o alcance de determinados fins.

Esse papel de formar para o trabalho atribuído à educação escolar, imputa à escola a condição de transitoriedade, de busca por atender às demandas que o mundo do trabalho exigir, em tempo hábil. Essa condição é incompatível com a natureza da escolarização, pois esta é concebida como lócus do trabalho com o conhecimento, na socialização e produção desses. Mesmo que houvesse essa presunção por parte da escola ela não conseguiria, como salienta Vitor Paro (1999).

A Teoria do Capital Humano é correlata desse viés utilitarista de educação, pois correlaciona o investimento em educação ao desenvolvimento econômico. Essa equação, contudo, tem suas limitações e equívocos, pois o crescimento do mercado de reserva, a

---

<sup>74</sup> O Instituto Ayrton Senna e seus programas foram objetos de pesquisa em vários trabalhos de Peroni. Mais recentemente a pesquisadora tem se debruçado sobre o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

diminuição de postos de trabalho, por diversas razões, dentre elas as possibilitadas pelos avanços tecnológicos, corroboram com o discurso sintetizado em alguns slogans, oriundos do campo econômico, como a competitividade e a empregabilidade.

Esse discurso e sua materialidade são premissas comuns no campo econômico, pois a dinâmica desse campo é constituída pela mesma lógica que norteia o fortalecimento e desenvolvimento do capital. Essa condição está no viés orgânico do modelo produtivo, ou seja, a natureza da constituição do campo econômico prima pela busca do lucro e por sua expansão. Nesse caso, mesmo nas relações externas ao campo os seus agentes tendem a imprimir essa mesma lógica em suas ações, ou seja, o *habitus* dos agentes de um campo se materializa em todas as relações.

Os institutos abordados nesse estudo (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Insituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna) são compreendidos como agentes do campo econômico tanto pela origem, quanto pelo ideário e concepção de formação e de ensino médio que são constitutivas das ações que os mesmos realizam. Tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às redes de ensino ou nas estratégias mais alargadas, como nas que são empreendidas junto aos agentes do campo educacional na busca por imprimir a lógica do campo econômico nas políticas de ensino médio, por exemplo, sob a forma de inclusão de premissas como: empreendedorismo, empregabilidade, formar para competências, projeto de vida, dentre outros.

Shiroma e Evangelista (2014) asseveram que a inserção de alguns slogans, oriundos do campo econômico, no campo educacional são estratégias do capital em busca de expansão do ideário do capital. Em outras palavras a Pedagogia da Hegemonia, conforme Neves (2013), na atual fase do capitalismo, não pode prescindir do professor para prosseguir com o seu projeto, para tanto é necessário intervir na formação e ação desse sujeito. Há uma relação de aproximação entre os institutos e as redes de ensino que, entre outros impactos pode corroborar com a disseminação da pedagogia da hegemonia e com a sua materialização de diferentes formas. Na singularidade desse estudo, depreende-se que a inserção dos institutos de educação objetiva levar o *ethos* empresarial para a escola de ensino médio, bem como fornecer subsídios que possam, paulatinamente, colaborar com a formação de um *habitus* discente e docente na perspectiva do campo econômico.

Ainda que os institutos contemplados nesse estudo, pela relevância de suas ações no ensino médio, atuem no âmbito propositivo e também como executores de algumas políticas no campo educacional os mesmos não são considerados agentes desse campo. Além

das razões constitutivas e da intencionalidade dos mesmos, não há, formalmente, nenhuma relação que justifique a criação desses institutos a partir das demandas genuinamente do campo educacional. Eles nascem, portanto, em outro campo, ou seja, no campo econômico.

Dentro de cada campo há uma variedade de agentes, dominantes e dominados, que se movimentam dentro do campo em busca de elevação do capital e essa mesma perspectiva é buscada pelos agentes nas relações que esses estabelecem fora do campo. Nesse sentido, as ações empreendidas pelos institutos, ainda que dentro do campo educacional, respaldam a busca por validação do capital do campo econômico, que para tal implica em diminuição do capital do campo educacional. No decorrer da exposição do trabalho as relações internas e externas do campo econômico, no que tange às políticas de ensino médio, evidenciam o *ethos* desse campo, que também se materializa nos institutos e nas ações empreendidas por esses, em especial, nas redes estaduais de ensino.

Dentre os agentes mais proeminentes do campo econômico, no recorte da problemática delineada nesta pesquisa, podem ser destacados aqueles com atuação direta e/ou indireta com maior capital simbólico nas disputas pelas políticas educacionais de ensino médio: Confederação Nacional da Indústria (CNI), Todos Pela Educação (TPE), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna (IAS). Esses agentes são abordados neste estudo sucintamente quanto à constituição, missão, estrutura de funcionamento, relações com o Estado, estudos e pesquisas publicadas por esses agentes e também quanto às estratégias empreendidas em prol de valorização do capital de cada um, em face do delineamento das políticas para o ensino médio. Esses elementos são apresentados na perspectiva de explicitar a concepção e projeto de ensino médio recomendados por esses agentes.

### **2.2.1 Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a formação para a nova indústria: o papel da juventude**

A Confederação Nacional da Indústria (CNI) foi criada em 12 de agosto de 1938<sup>75</sup>, em substituição à Confederação Industrial do Brasil (CIB), que havia sido criada em 1933. A CNI se constituiu com o objetivo de colaborar com o país na superação dos problemas decorrentes da Segunda Guerra Mundial. Ainda nos primeiros anos de criação a

---

<sup>75</sup> As informações sobre a origem da CNI, estrutura e documentos institucionais foram extraídas do site da instituição: <http://www.portaldaindustria.com.br/>

CNI surgiu o esboço do que mais adiante viriam a ser o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1942 e 1946, respectivamente.

A CNI atribui a si a missão de: “Defender e representar a indústria na promoção de um ambiente favorável aos negócios, à competitividade e ao desenvolvimento sustentável do Brasil” tendo em vista: “Consolidar-se como a organização empresarial líder na promoção do crescimento e da competitividade da indústria brasileira, atuando como agente fundamental para o desenvolvimento do Brasil” (CNI).

A estrutura institucional nuclear da CNI é composta de Conselhos de Representantes<sup>76</sup>, Presidência e sete Diretorias, dentre elas a Diretoria de Educação e Tecnologia. Esta é a única que possui Superintendências vinculadas e uma Diretoria: Superintendência do Sesi, Superintendência do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e Diretoria Geral do Senai. Também integram a estrutura central: o Conselho fiscal e os Conselhos Temáticos, que atualmente são 12 e são constituídos por representantes de federações de indústrias e Associações Nacionais Setoriais. O Conselho Temático de Educação (COED) foi criado<sup>77</sup> em 08 de maio de 2008, segundo o Presidente da CNI, na expectativa de:

Incentivar o debate sobre a educação, a partir da visão da indústria e promover a formação de qualidade para capacitar trabalhadores para os desafios do mercado. O Conselho também identificará e apoiará a difusão de boas práticas educacionais, além de recomendar ações que fortaleçam a educação e o desenvolvimento do empreendedorismo.

O presidente da CNI disse esperar do Conselho propostas de ações concretas para melhorar a qualidade do trabalho não só das entidades que integram o Sistema – Sesi e Senai – mas, sobretudo, no que a indústria possa contribuir para a melhoria da educação. “Vejo este Conselho como um centro gerador de ideias, altamente criativo e com descortinada visão do futuro. (CNI)

---

<sup>76</sup> Este Conselho é formado por dois delegados de cada uma das unidades da federação e constitui o poder máximo da CNI.

<sup>77</sup> A origem dos conselheiros mencionada nesse trabalho respeitou o registro que consta no site da CNI, ainda que a pesquisadora tenha percebido que alguns desses dados não estejam atualizados. Certamente os dados indicados pela CNI são os correspondentes ao período em que eles foram nomeados. Os integrantes do COED, segundo os dados apontados pela CNI, são: Eduardo Eugênio (Presidente do Conselho Temático – Presidente da FIRJAN e Vice-Presidente da CNI), Paulo Delgado (Consultor), Paulo Renato de Souza (falecido e a vaga ainda não foi ocupada por outro conselheiro), Cristovam Buarque (Senador), Cláudia Costin (Fundação Victor Civita), Cláudio Moura de Castro (Consultor), Luis Carlos Scavarda (PUC/RJ), José Pastore (Consultor e Profº da USP), Ricardo Henriques (Unibanco), Regina Célia Esteves (Superintendente Executiva da Alfabetização Solidária - ALFASOL), Celso Antunes (Profº da USP), Gustavo Ioschpe (Colunista/VEJA), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária de Educação de SP), Ednilton Gomes de Soares (Conselho Temático de Educação da FIEC)

15. Luiz Fernando Santos Reis (Presidente do Sindicato Nacional da Indústria da Construção Pesada – SINICON), Milú Villela (Todos pela Educação), Luiz Aubert Neto (Presidente da Associação Brasileira da Indústria de Máquinas – ABIMAQ), Marcelo Ribeiro Tunes (Diretor de Assuntos Minerários do Instituto Brasileiro de Mineração – IBRAM), Eduardo Tadao Takahashi – (Fundação Padre Leonel Franca), Ricardo Menna Barreto Felizzola – (Diretor da FIERGS), Viviane Senna – (Instituto Ayrton Senna), Carlos Roberto Rocha Cavalcante – (Superintendente do IEL), Antonio Carlos Brito Maciel – (Diretor Superintendente do Sesi), José Manuel de Aguiar Martins – (Diretor Geral do SENAI). Fonte: <http://admin.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081272B58C0012730BE32357C64.htm>

Acessado em: 12/12/2016.

A finalidade precípua dos Conselhos Temáticos da CNI é a oferta de subsídio informacional e propositivo para as Diretorias, para isso os Conselhos se reúnem periodicamente. Alguns Conselhos Temáticos são mais focalizados como o COED, pois este possui uma demanda específica e também possui uma Diretoria afim. A maioria dos Conselhos possui uma demanda consultiva mais ampliada, como o Conselho de Assuntos Legislativos<sup>78</sup>(CAL) que:

Analisa e orienta a ação política da CNI no Congresso Nacional, com foco no acompanhamento e na defesa de interesses no processo legislativo. Além disso, articula apoio político a projetos importantes para o setor industrial, divulga posições da CNI sobre os projetos em tramitação e participa do processo de formulação da Agenda Legislativa da Indústria. (CNI)

Paulo Afonso Ferreira está na Presidência da CAL desde 2011. Anteriormente ele ocupou a função de Diretor no Instituto Euvaldo Lodi (2008-2010) e foi presidente da Federação das Indústrias de Goiás (Fieg) no período de 2000 a 2010. Segundo Ferreira, em entrevista ao Jornal Opção, o CAL:

É o mais denso da CNI, numa área de enorme e permanente tensão. Ele coordena uma equipe de técnicos de alto nível, 26 executivos que estão em contato direto com os senadores, deputados federais e autoridades do governo. Paulo conta que dividiu essa equipe em três: uma trabalha no Senado, outra na Câmara dos Deputados e uma comissão técnica para elaborar pareceres e notas técnicas, conferir se as propostas e projetos estão juridicamente corretos ou não. “Temos um trabalho intenso, porque o volume de projetos é imenso. O goiano diz que há alguns anos, os empresários ficavam reclamando do que já tinha acontecido e que prejudicava a classe. “Hoje, estamos trabalhando na proatividade. Estamos acompanhando mais de perto todas as proposições que estão tramitando, participamos de todas as comissões. Sugerimos, mostramos aos parlamentares o que é benéfico e o que é prejudicial à indústria brasileira.” (JORNAL OPÇÃO, 2013)

A Agenda Legislativa da Indústria é uma das ações da CNI oriunda do Seminário Risco Brasil, que desde a sua criação em 1996 têm sofrido alterações importantes<sup>79</sup>. A elaboração da Agenda Legislativa é realizada mediante a colaboração das federações da indústria das unidades federadas, que por sua vez também encaminham suas pautas para as

---

<sup>78</sup> Na década de 1980 surgiram as Comissões Técnicas na CNI. Na época existia o Grupo de Assuntos Legislativos, criado em 1967, que era responsável por oferecer suporte técnico e informativo à Comissão de Assuntos Legislativos. Com o surgimento dos Conselhos Temáticos Permanentes, na década de 1990, houve uma ampliação da participação de empresários e representantes de entidades setoriais e foi inaugurada uma nova fase na CNI.

<sup>79</sup> Desde a sua criação a Agenda Legislativa passou por três alterações (1997, 2001 e 2008). Nesta última mudança foi criada a Pauta Mínima, que se consiste em: “uma lista restrita de proposições de alto impacto no ambiente de negócios do país, definidas e referendadas pelas entidades participantes da RedIndústria e do Fórum Nacional Indústria. São projetos alvo de uma ação sistemática e ambiciosa por parte da CNI e seus parceiros na criação de condições para conclusão da votação dessas matérias no menor prazo” (CNI, Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/cni-em-acao/agenda-legislativa-da-industria/2012/04/1,2214/agenda-legislativa-da-industria.html>). Acessado em 12/12/2016.

assembleias legislativas dos respectivos estados. A temática educação geralmente é contemplada em um tópico próprio e também é correlacionada em outros projetos que fazem interlocução indireta com o tema.

A mudança de perspectiva de ação da CNI frente ao Congresso Nacional é ratificada na pesquisa de Pont (2012) que, em consonância com as premissas apontadas nos trabalhos de Mancuso (2007) e Diniz (2010), indica que tal atitude é uma das estratégias do campo econômico, desde a redemocratização do país, em busca de um posicionamento mais protagonista da indústria, tendo em vista as redefinições do papel do Estado e do corporativismo brasileiro.

A Agenda Legislativa é uma estratégia do segmento industrial em prol de maior inserção da sua pauta nas decisões políticas. Além da Agenda a CNI possui outras publicações<sup>80</sup> que retratam o quanto a instituição acompanha e participa de perto da tramitação dos assuntos de interesses da indústria, detalhadas em cinco produtos voltados para as tramitações que ocorrem no âmbito do poder legislativo<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> “A atuação da CNI no Congresso Nacional também é sintetizada nos seguintes produtos:

- **Legisdata:** banco de dados voltado às ações do Congresso Nacional, que permite acompanhar as proposições legislativas do interesse do setor industrial. Contém informações sobre tramitação, sínteses executivas, íntegra dos projetos de lei e pareceres indicativos do posicionamento da CNI. O cliente, além de realizar consultas, pode manifestar sua opinião sobre o mérito das proposições. O Legisdata cria um ambiente participativo para a construção dos argumentos e visões da indústria, que são oferecidas aos parlamentares no Congresso Nacional durante o debate das matérias.
- **Informe Legislativo:** periódico que resume semanalmente as novas proposições legislativas apresentadas no Congresso Nacional, classificadas por temas do interesse da indústria
- **Novidades Legislativas:** boletim divulgado em dias de deliberação legislativa, com as principais decisões do Congresso Nacional. Seu conteúdo inclui os textos aprovados e a participação de representantes da indústria em audiências públicas.

**Sinopse – Assuntos Legislativos:** um periódico diário, com eventuais edições extras, que traz atos dos Poderes Executivo e Legislativo publicados no Diário Oficial da União, envolvendo interesses do setor industrial;

- **Prestando Contas:** publicação anual que apresenta, de forma organizada, os desdobramentos das proposições incluídas na Agenda Legislativa da Indústria, até o recesso parlamentar de julho.” Disponível em: <http://admin.cni.org.br/portal/data/pages/FF808081272B58C0012730BE1F1D7BCA.htm> Acessado em 23/12/2016.

<sup>81</sup> Em 11 e 12 de agosto de 2009 a CNI promoveu um encontro em Brasília, denominado de “Seminário sobre Assuntos Legislativos”. O lobby legislativo foi o foco desse evento e nesta ocasião foram apresentados dois painéis sobre a regulamentação do lobby, entre os participantes estava um representante da Casa Civil, Luiz Alberto dos Santos, que na época era Sub Chefe de Análise e Acompanhamento de Políticas Governamentais e o Deputado Carlos Zarattini (PT/SP) autor do PL nº 1.202/2007, que “Disciplina a atividade de lobby e a atuação dos grupos de pressão ou de interesse assemelhados no âmbito dos órgãos e entidades da Administração Pública e dá outras providências”. Tal projeto tramitou em todas as comissões, teve relatório aprovado e a ele foi apensado o PL nº 1961 de 2015 de autoria do Deputado Rogério Rosso PSD/DF. O Relatório do Parecer do PL foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e publicado no Diário da Câmara dos Deputados em 13/12/2016. Atualmente está pronto para votação em plenário. Além dessa discussão a CNI fez um levantamento e um balanço sobre as ações da instituição no Congresso no primeiro semestre de 2009, pois: “tramitam 19 mil projetos, dos quais cerca de 4.500 são acompanhados pela entidade. Desse total, 119 projetos integram a Agenda Legislativa da Indústria e são monitorados permanentemente pela CNI”. Disponível em:

A Agenda do Legislativo é organizada por temáticas e em cada qual são apresentados e comentados os projetos de interesse da CNI. Os temas que recebem mais atenção são os ligados diretamente aos aspectos tributários, ambientais, inovação, dentre outros. No entanto, a educação é um dos temas contemplados em todos os anos. Em todas as edições da AL, que foram consultadas durante a pesquisa, a perspectiva da CNI para a educação aparece em um pequeno texto e antecede a discussão dos projetos voltados para o campo educacional. Eis o trecho:

Dar um salto na qualidade e na escala da educação básica e profissional. O principal desafio do sistema educacional brasileiro é a qualidade. **A indústria necessita de recursos humanos qualificados, criativos e com capacidade empreendedora.** Essa é a base para a elevação da produtividade e crescimento sustentável da renda. É fundamental a criação de condições para um salto qualitativo em todos os níveis de ensino tendo como referência padrões internacionais. Isso requer um sistema nacional de indução à qualidade que assegure melhoria da infraestrutura, recursos didáticos e formação adequada de professores. A educação no Brasil deve perseguir os seguintes objetivos principais: Garantir a qualidade da educação básica. Ampliar o nível educacional dos trabalhadores da indústria; Garantir uma educação superior de qualidade adequada às necessidades da economia do conhecimento e do sistema produtivo. Expandir a inclusão digital. Fortalecer a educação à distância. **Garantir formação adequada de professores. Promover a cultura empreendedora e difundir valores de livre iniciativa e ética empresarial.** (CNI, 2008-2014) Grifos nossos.

A concepção de educação é bastante salutar na afirmativa da CNI. Ela retoma a concepção pragmatista-utilitarista ao objetivar garantir a formação adequada de professores. A tônica da formação, docente e discente, para a aplicabilidade de uma concepção de educação que promova a cultura empreendedora, que garanta recursos humanos condizentes com os valores de livre iniciativa e ética empresarial, ou seja, é a expressão do pragmatismo e sua relação de meios e fins, que neste caso se configura na seguinte premissa o conhecimento serve para atender ao mercado.

Saviani (2007) afirma que o neoprodutivismo possui as variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo são expressões da nova versão da Teoria do Capital Humano, em decorrência das transformações mudanças na base de produção, do modo taylorista para o toyotista.

As reivindicações para a educação sob a ótica da CNI são concernentes com esse com os pressupostos apontados por Saviani (2002), ou seja, é a busca da formação para a maximização do capital. Ao ensino médio cabe, entre outros aspectos mais explicitados na educação profissional e na superior, a formação da cultura empreendedora e da difusão dos

valores da livre iniciativa e da ética empresarial. Os documentos da CNI, quando se refere à educação, não deixam dúvidas. O documento “Educação para a Nova Indústria” expressa bem esse ideário ao apresentar as metas e as ações já desenvolvidas para o ensino médio, principalmente junto aos trabalhadores da indústria ou nas instituições que oferecem ensino médio em parceria com o Sesi.

A defesa por uma educação comprometida com o empreendedorismo<sup>82</sup> se faz presente em forma de ações que foram promovidas pelos agentes do campo econômico, em programas educacionais voltados para o ensino médio. O empreendedorismo se tornou um “slogan em ação” nas experiências de ensino médio realizadas em parcerias com os Institutos abordados nesta pesquisa.

A Agenda Legislativa da indústria no período de 2008<sup>83</sup> a 2014, quanto à pauta para a educação é bastante pontual: de 2008 a 2010 focou na tramitação da Reforma da Educação Superior e de 2011 a 2014 na discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste caso de 2011 a 2013 a sugestão da CNI recomendava a ênfase nas formas concomitante e subsequente, bem como mecanismos que contemplassem mais efetivamente as demandas do mercado. Já a AL de 2014 valoriza a premissa de articulação entre formação profissional e demanda do mercado aprovada no PNE e recomenda que as entidades do Sistema S sejam contempladas em legislações específicas. No quadro é possível visualizar as perspectivas da CNI para a educação no decorrer do período de 2008-2014.

#### **Quadro 9 - As Premissas da CNI para a educação na Agenda Legislativa de 2008-2014**

<b>Ano</b>	<b>Proposta</b>	<b>Críticas/sugestões</b>
2008	PL nº 7.200/2006 Assunto: Reforma da Educação Superior	<p><b>Críticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Restrição de capital estrangeiro na educação superior;</li> <li>* Imposições de estruturação de colegiados superiores às instituições privadas;</li> </ul> <p><b>Sugestões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Priorizar pesquisas que sejam essenciais para o desenvolvimento socioeconômico;</li> <li>* Priorização da formação tecnológica e de profissões emergentes;</li> <li>* Estímulo à pesquisa colaborativa;</li> <li>* Fomento à inovação, criatividade, empreendedorismo; espírito crítico e rigor acadêmico-científico;</li> <li>* Flexibilização de modelos para possibilitar conteúdos pragmáticos;</li> <li>* Critério de excelência para o repasse de recursos;</li> <li>* Adoção de padrões internacionais de qualidade.</li> </ul> <p><b>Status: Convergente com ressalvas.</b></p>

<sup>82</sup> Atualmente tramita no Congresso dois projetos que almejam inserir a pauta do empreendedorismo e da inovação no currículo da educação básica. O PL nº 772/2015, de autoria do Senador José Agripino (DEM/RN) propõe a inclusão do empreendedorismo e o PL nº 246/2015 de autoria do Senador Ciro (PP/PI) Nogueira propõe que a inovação seja incluída como conteúdo curricular no ensino fundamental. Outro projeto semelhante, sobre o empreendedorismo, foi apensado no PL nº 6.840/2013.

<sup>83</sup> O site da CNI disponibiliza os arquivos da Agenda Legislativa dos anos anteriores apenas a partir de 2008.

2009	PL nº 7200/2006 Assunto: Reforma da Educação Superior	<b>Idem 2008.</b>
2010	PL nº 7200/2006 Assunto: Reforma da Educação Superior	<b>Idem 2009.</b>
2011	PL nº 8035/2010 Assunto: PNE 2011-2020	<p>“O conjunto de metas e estratégias contidas no PNE 2011/2020 deverá orientar e impulsionar as mudanças qualitativas necessárias para o aprimoramento do sistema educacional, em todos os níveis. Vale ressaltar, como destaque positivo no Plano, uma forte presença da avaliação da qualidade da educação. Contudo, para que sejam criadas condições para a expansão com qualidade e equidade do ensino, o projeto deve ser aperfeiçoado. Observa-se, no plano apresentado, uma tendência de promover a profissionalização ampla dos jovens durante o ensino médio, sob a forma integrada, atualmente adotada quase somente pela rede federal. No entanto, a real eficiência e, sobretudo, os resultados desse formato em termos de inserção no mercado de trabalho não foram adequadamente avaliados. <b>Deve-se prever, como alternativas para as instituições e para os jovens, as formas concomitante e subsequente, já previstas na LDB.</b> Cabe, também, destacar que a duplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, pretendida na Meta nº 11, deve estar vinculada à demanda atual e futura do mercado de trabalho. A duplicação pura e simples pode redundar em excedente ou falta de profissionais formados. <b>O Plano deve, também, prever a estruturação e implantação de um sistema nacional de informação profissional, permanentemente atualizado, com dados do mercado de trabalho e das ofertas de formação, para uso preferencial na fase final do ensino médio.</b>” (p.180) Grifos nossos.</p> <p><b>Status: Convergente com ressalvas.</b></p>
2012	PL nº 8035/2010 Assunto: PNE 2011-2020	Idem 2011
2013	PLC 103/2012/ PL nº 8035/2010 Assunto: PNE 2011-2020	Idem 2012.
2014	PL nº 8035/2010 Assunto: PNE 2011-2020	<p>“O conjunto de metas e estratégias contidas no PNE 2011/2020 deverá orientar e impulsionar as mudanças qualitativas necessárias para o aprimoramento do sistema educacional, em todos os níveis. Vale ressaltar, como destaque positivo no Plano, uma forte presença da avaliação da qualidade da educação. O texto aprovado estabelece ainda metas e estratégias adequadas para o aprimoramento do ensino básico e o fortalecimento do papel estratégico do ensino profissional. <b>Merece destaque no texto aprovado na Câmara dos Deputados o acolhimento de proposta que prevê a estruturação de um sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional com dados do mercado de trabalho.</b> As normas relativas à colaboração das entidades do Sistema S no PNE devem, contudo, ser formuladas como normas de fomento, programáticas, sem caráter interventivo, e por isso mesmo dependentes de outros atos normativos ou negociais que lhes dê exequibilidade por meio de parcerias para atingir determinadas metas.” (p.180). Grifos nossos.</p> <p><b>Status: Convergente com ressalvas.</b></p>

Fonte: Site da CNI/Agenda Legislativa.

A crítica apontada pela CNI acerca da restrição ao capital estrangeiro foi um dos temas polêmicos que permearam as discussões do PL nº 7.200/2006<sup>84</sup>, de autoria do executivo, que tratava da Reforma Universitária. No entanto, a discussão sobre a proibição total ou parcial do capital estrangeiro na educação superior é anterior ao PL nº 7.200/2006<sup>85</sup> e ainda não há uma regulamentação específica em vigor, ainda que outros projetos tenham sido apresentados e a inserção do capital estrangeiro na educação superior tenha crescido de forma expressiva nos nas duas últimas décadas<sup>86</sup>.

Nos Relatórios de Gestão da CNI a temática educação é contemplada nos relatos sobre ações desenvolvidas nas unidades do Sesi, nas ações mais amplas de parceria com o MEC, ou com alguns segmentos da sociedade civil, como o Todos Pela Educação, sobre algumas conquistas e mudanças na CNI acerca da temática educação. O quadro abaixo contém a síntese colhida nos relatórios apenas a partir de 2006, pois os de 2003 a 2005 não constam no site da CNI.

#### **Quadro 10 - A educação nos Relatórios de Gestão da CNI de 2006-2014**

2006	- Acompanhou ativamente no Legislativo a Criação do Fundeb
2007	- Lançou o Programa Educação para a Nova Indústria; - Estabeleceu um acordo com a Capes (passou a ocupar vaga no Conselho Superior da Capes); - Passou a influenciar Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão para o desenvolvimento de tecnologias aplicáveis à indústria.
2008	- Criação do Conselho Temático de Educação; - Firmou acordo com o MEC para ampliação gradual e gratuito de oferta da educação básica e profissional; - Aderiu ao Movimento Todos Pela Educação e ao seu projeto de monitorar e acompanhar o cumprimento das cinco metas estipuladas pelo TPE.
2009	- O Conselho Temático de Educação realizou um estudo sobre a educação profissional do país e concluiu que o país precisa ampliar a educação profissional em face da projeção de jovens sem qualificação para o trabalho entre 2015 e 2045.
2010	O país precisa, segundo a CNI: - focar os investimentos na educação básica de qualidade que desenvolva as habilidades de leitura, matemática, raciocínio lógico e a curiosidade científica”; - Aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola; - Reformular a política de formação de professores e gestores; - Substituir a gratuidade nas universidades públicas por bolsas de estudos baseada no desempenho dos alunos.

<sup>84</sup> O artigo 7º deste PL apresentava em seu § 4º a proposição que 70% do capital volante das entidades mantenedoras de educação superior deveriam permanecer a brasileiros ou naturalizados, mas foi suprimido do projeto original em face das emendas que recebeu durante a tramitação.

<sup>85</sup> O PL nº 2.138/2003 de autoria de Ivan Valente PSOL/SP, na época PT/SP, trata da proibição do capital estrangeiro na educação. O PL nº 6.358/2009 do Deputado Wilson Picler PDT/PR trata da limitação do capital estrangeiro em 49% e o PL nº 7.040/2010 da autoria de Alice Portugal PC do B/BA trata da proibição de aquisição de instituições superiores de educação por parte de instituições estrangeiras e limita a participação dessas em 10%.

<sup>86</sup> Dentre as instituições com capital aberto e em atuação na educação superior no Brasil podem se apontados os seguintes grupos: BM&FBovespa, Rede de Faculdades Anhanguera, Kroton Educacional e Estácio Participações.

2011	- O item educação não consta no sumário e nem no conteúdo do relatório anual de gestão.
2012	- O tema educação foi definido como fator da competitividade no Brasil e como tema central do novo Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022. - Criação de parceria com o Governo Federal para a ampliação do Pronatec.
2013	- Atingiu a meta de duplicar o número de matrículas na educação profissional ; - Foi responsável por 41% das vagas oferecidas pelo Pronatec; - Expansão no número de matrículas na educação profissional na modalidade à distância; - Atuou “fortemente junto ao MEC para a atualização do Catálogo Nacional de Aprendizagem”; - Implantou o Sistema Senai de Avaliação da Educação Profissional; - Lançou o desafio de converter 80% dos alunos de ensino médio do Sesi para o Programa de Educação Básica Articulado com a Educação Profissional (EBEP)
2014	- O Sesi ultrapassou pela primeira vez o número de matrículas previsto em todas as modalidades oferecidas.

Fonte: Relatórios de Gestão da CNI .

A CNI possui uma vasta gama de publicações temáticas, com periodicidade diversificada e dentre essas constam pesquisas, livros, estatísticas, periódicos, relatórios e informativos. Há publicações gerais e por segmentos (IEL, Senai, Sesi, CNI, Sistema Indústria). A publicação que mais contempla a educação é a Série Retratos da Sociedade Brasileira (RSB), pois em 34 edições desde que foi criada a série, em agosto de 2010, a educação recebeu 4 publicações, inclusive a primeira edição é denominada “Educação”. A segunda foi publicada em janeiro de 2014 foi dedicada à “Educação Profissional”, a terceira, também, em janeiro de 2014 e recebeu o título “Educação à Distância” e em dezembro de 2014 a publicação recebeu o título “Educação Básica”.

A Série Retratos da Sociedade Brasileira apresenta resultados de pesquisas que foram desenvolvidas por amostragem<sup>87</sup>. Em tal publicação a CNI apresenta os dados, discute e apresenta suas premissas. Em “Educação”, (RSB, nº 1, 2010) é enfatizado que os entrevistados, participantes das pesquisas, compreendem que o ensino privado é melhor em todas as etapas, que os brasileiros querem mais ensino profissionalizante nas escolas de ensino médio e que o brasileiro relaciona a educação com o desenvolvimento do país.

Na publicação “Educação Básica” (RSB, nº 20, 2014) a qualidade da educação é apontada pela edição como um fator que prejudica o país e compromete o seu desenvolvimento, o ensino particular em todas as etapas e níveis é considerado pelos entrevistados como de melhor qualidade do que o ensino público, o tempo de permanência na escola é pouco e deveria ser ampliado. Português e Matemática são apresentadas como as disciplinas mais importantes no currículo do ensino fundamental e do ensino médio. Segundo

<sup>87</sup> A amostragem dessa série é composta da seguinte forma: eleitores acima de 16 anos, homens e mulheres, grau de instrução do quinto ano à educação superior, distintas áreas de atuação, os municípios são selecionados com base na proporcionalidade de eleitores a partir de 16 anos e são contempladas as cinco regiões do país. Geralmente são entrevistados cerca de 2 mil pessoas localizadas em 140 municípios

a pesquisa, que subsidiou este volume, 9 entre 10 brasileiros defendem um aumento da educação profissional conjugada com a educação básica. Pontualmente sobre o ensino médio, há uma tônica de profissionalização como eixo para a qualidade da educação e para o desenvolvimento do país, o empreendedorismo é uma vertente a ser perseguida e a inserção do segmento privado funciona como catalizador de qualidade para o sistema público.

Esses aspectos que a Série Retratos apresentou ecoam nas proposições que foram emanadas para o ensino médio e corroboram com as premissas do campo econômico e com a visão que o mesmo possui sobre o papel da educação escolar. O discurso da educação privada como a detentora da qualidade é uma assertiva presente nessa e em outras pesquisas realizadas pela CNI. Ainda que no imaginário da sociedade não se possa negar a existência dessa premissa, é interessante observar a reiteração do discurso estratégico de desconstrução do público e valorização do privado.

Rodrigues (1998, 2002) elucida que a CNI é um importante agente a serviço da classe burguesa e a trajetória dessa instituição, ao longo de quase oito décadas, desvela uma metamorfose teleológica da nação industrializada ao país desenvolvido, que pode ser apreendida em três *télos*<sup>88</sup> fundamentais: a) *télos* da nação industrializada (entre as décadas de 1930 a 1950); b) *télos* país desenvolvido (entre as décadas de 1960 a 1980); c) *télos* a economia competitiva (a partir da década de 1980).

A CNI também agrega outros agentes do campo empresarial, que inclusive atuam como agentes institucionais do campo empresarial, como o TPE e os Institutos abordados neste capítulo. É uma estratégia que pode ser compreendida na lógica da construção de slogans e endossamento dos mesmos com o objetivo na construção de consensos, de propagação dos slogans de sedimentação de uma cultura cunhada nos interesses do campo econômico.

### **2.2.2 Movimento Todos Pela Educação (TPE): o agente articulador**

O Movimento Todos Pela Educação (TPE)<sup>89</sup> foi lançado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Resguardadas as simbologias entre local e data, é

---

<sup>88</sup> “*Télos* é uma imagem construída pelo discurso hegemônico, com o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade” (RODRIGUES, 2002, p. 105).

<sup>89</sup> O TPE, contemplado neste tópico, não se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, criado igualmente pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Decreto será contemplado, posteriormente, mas desde já convém ressaltar que a analogia entre essas expressões não é apenas terminológica. Essa observação registra que a relação do TPE com o Estado, em sentido estrito, é bastante estreita desde a sua criação, ou seja, a consagração conferida pelo Estado baliza esse movimento desde as primeiras ações.

importante ressaltar inicialmente que a organização para a constituição<sup>90</sup> do TPE, foi oficialmente iniciada em junho de 2005, com a realização de reuniões e estudos entre alguns dos sócios fundadores.

Maria da Glória Gohn, na conferência de encerramento da Anped Sul em 27 de julho de 2016, definiu o Movimento Todos Pela Educação como um movimento social que resguarda as singularidades desse novo milênio. Neste caso, tendo em vista a sua composição e finalidade, ou seja: “fazer da educação uma ferramenta básica para o próprio desenvolvimento do país”. No campo da educação, tradicionalmente, os movimentos sociais são desencadeados por alguma demanda social, em busca de atendimento e ampliação de direitos, por parte do segmento que o reivindica. Já o TPE possui uma estrutura e dinâmica diferente dessa tradição dos movimentos sociais que o país já possuiu, pois é constituído por um segmento empresarial reivindicando direitos para terceiros. A premissa norteadora da mobilização visa contemplar aos anseios empresarial, sobretudo, quanto à formação de mão de obra.

O agente empresarial representa um número, quantitativamente e qualitativamente, importante de membros fundadores do TPE. Martins (2013) apresenta a composição diversificada desse segmento, quando da sua fundação:

**Indústria:** Grupo Gerdau<sup>91</sup>, Votorantim, Metal Leve S. A., Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Odebrecht, Ambev/Inbev.n;  
**Financeiro:** Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil.  
**Comércio e Serviço:** Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, Ambev.n  
**Comunicação:** Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara/Tewa Publicidade.  
**Tecnologia e Telecomunicações:** Telefônica, Grupo Promon. **Editorial:** Grupo Santiliana/Prisa (Avalia- Assessoria Educacional); **Educação:** Grupo Positivo, Yázigi Internexus. ( MARTINS, 2013, p.50)

---

<sup>90</sup> Érika Moreira Martins defendeu em 2013 na Unicamp a dissertação “Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira”, sob a orientação de Nora Krawczyk. Tal trabalho traz uma contribuição singular para quem busca compreender a gênese do TPE, bem como tomar conhecimento sobre os antecedentes e modo como se deu a criação desse Movimento.

<sup>91</sup> Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Grupo Gerdau, presidente e fundador do Movimento Brasil Competitivo, sócio fundador do Todos Pela Educação e atual Presidente de Governança do TPE, afirmou em um texto publicado na Folha de São Paulo que: “Falta indignação por parte da elite. Ela tem a obrigação de construir um país melhor e mais organizado institucionalmente, com menos corrupção e mais capital social, possibilitando a construção da igualdade de oportunidades por meio da educação. Para isso, é preciso formar um forte capital social e reforçar a capacidade competitiva e inovadora do país. O capital social ajuda a manter a coesão social, o que resulta em uma sociedade mais aberta e democrática. Reflete o grau de confiança entre os atores da sociedade e sua capacidade de estabelecer relações de cooperação em torno de interesses comuns. (...) O movimento Compromisso de Todos pela Educação busca exatamente mobilizar os esforços da sociedade, de forma sinérgica. O objetivo é que em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso garantido a uma educação básica de qualidade, que os prepare para os desafios do século 21”. (JOHANNPETER, 2006, p.1)

A estrutura administrativa do TPE é composta por: Conselho de Governança, Conselho Fiscal, Equipe Executiva, Comissão Técnica (Sócios Fundadores e Sócios Efetivos) e a atuação<sup>92</sup> do Movimento e funciona da seguinte forma:

A **Área Técnica** produz conhecimento e promove o monitoramento das Metas e das políticas educacionais. Os dados e informações educacionais são o pilar para as iniciativas da **Área de Comunicação e Mobilização**, que tem como propósito fomentar no País a demanda social por Educação de qualidade, por meio da disseminação de informações, da divulgação do conhecimento gerado pelo movimento e da mobilização da sociedade pela melhora da Educação Básica no Brasil. A sensibilização da sociedade, por sua vez, colabora para criar um ambiente mais propício ao trabalho da **Área de Articulação e Relações Institucionais**, responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação. (TPE).

Por outro lado, ao consultar os nomes que compõem a estrutura organizacional do TPE, na perspectiva de apreender a origem desses agentes e a trajetória dos mesmos no campo da educação chamam a atenção. Entre os membros do Conselho de Governança estão dois ex-Conselheiros do CNE, sendo que um deles também ocupou o cargo de Secretário de Educação Básica no MEC e entre os sócios-fundadores estão dois ex-ministros da educação, sendo que um deles ocupava esta função no governo federal quando o TPE foi fundado, o outro já havia sido ministro e atualmente é Senador da República. Essas observações são relevantes à medida que se compreende as disputas no espaço social e num campo de poder instaurado. Entre as diversas estratégias empreendidas nas disputas por ampliação de capital e legitimação do *habitus* de um campo, os agentes se empenham em prol da ampliação do espaço de atuação, assim como buscam o aval do Estado como uma meta importante. Os agentes que ocupam cargos no poder estatal possuem um capital simbólico, que os coloca em situação de distinção, ainda que não estejam mais em atuação, mas o fato de terem ocupado postos na gestão central os qualifica em relação aos demais agentes do campo educacional, por conhecerem a dinâmica do campo por dentro, ou seja, o *habitus* que o movimenta.

Em uma publicação de agosto de 2006 o TPE apresenta as suas bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais. Em todos os aspectos os termos compromisso e corresponsabilidade são marcantes. Em 2010, o contexto que justificou a constituição do TPE é resgatado na publicação comemorativa dos primeiros quatro anos de existência do Movimento. O retrospecto e os objetivos da criação, as metas traçadas para até 2022 e algumas das estratégias são apresentadas, assim como é enfatizado que: “O Todos Pela

---

<sup>92</sup> As informações sobre a forma de atuação e a estrutura estão disponibilizadas no site do TPE e foram extraídas no dia 26/12/2016.

Educação não é um projeto de uma instituição específica, mas sim um projeto de nação.”

Nesta edição também são reiteradas as 5 metas prioritárias do TPE:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado a sua série;
- Meta 4: Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos;
- Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE, 2012.)

As cinco metas prioritárias do TPE são retomadas em boa parte das publicações e também estão em destaque na página eletrônica do Movimento. A meta 4 foca na idade série adequada ao ensino médio e enfatiza que 95% ou mais dos jovens de 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e que pelo menos 90% devem ter completado o ensino médio até 2022.

Ainda que seja plenamente legítima a premissa da correlação entre série e idade, não apenas no ensino médio, pois alguns estudos atribuem à distorção uma dos principais motivos da evasão, causa um estranhamento uma meta com uma premissa discursiva que inclui e exclui ao mesmo tempo. E os jovens com mais de 19 anos? Por que esses não são contemplados em uma meta do TPE? Esse questionamento se faz presente em face do índice, ainda elevado, de jovens que estão no ensino médio fora da idade prevista, além de outros tantos que estão fora da escola. Atualmente tem ganhado força um discurso ainda mais severo que atinge esse público: extinção do ensino médio noturno. O TPE é signatário dessa vertente, sob o argumento da melhoria da qualidade do ensino médio.

Essa lógica ecoa na compreensão de Kuenzer (2005) sobre a “exclusão includente” e “inclusão excludente”, sobretudo nesta, pois o projeto vislumbrado de ensino médio, com previsão de conclusão até os 19 anos, prevê uma formação de viés utilitarista, que não corrobora com uma formação humana integral, pois se além ao atendimento dos índices nacionais e internacionais, sob o manto do atendimento às demandas do mercado. Essa é a tônica que emana para as ações e recomendações difundidas pelo TPE para o ensino médio, tal recomendação não nasce neste agente, mas ele é o que consegue agregar um grande conjunto de agentes do campo econômico e, pelo seu *modus operandi* e capital consegue espriar esse ideário no campo educacional e político, por isso aqui neste trabalho o TPE é denominado de “agente articulador” o seu receituário, contudo, contém elementos colhidos nas recomendações mundializadas emanadas pelos agentes multilaterais contemplados neste estudo.

O anuário do TPE foi criado em 2012, é uma publicação que recebe ampla divulgação desde que foi criado. No Quadro abaixo é possível observar uma síntese do que foi publicado acerca do ensino médio nos anuários desde a sua primeira edição:

**Quadro 11 - Síntese sobre o ensino médio no Anuário Brasileiro da Educação Básica do TPE (2012-2016)**

Ano	Destaques sobre o ensino médio
2012	Avanços: o ensino médio entrou para a pauta pública e as DCNEM estabeleceram um exame obrigatório ao término do ensino médio. Desafios: Desbastar o currículo enciclopédico e tornar o ensino médio mais flexível
2013	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, sobretudo a taxa líquida por região. Defesa da inclusão social pela via da universalização do ensino fundamental e médio.
2014	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, com destaque para a taxa líquida de escolarização.
2015	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, com destaque para a taxa líquida de escolarização. Destaque para o meta 3 do PNE que trata da elevação da taxa líquida de matriculados para 85% até o final da vigência do Plano e ressalta que: ” o PNE prevê a criação de um programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de atrair os jovens com práticas pedagógicas interdisciplinares e estruturadas pela relação entre teoria e prática.”
2016	Crítica ao currículo enciclopédico; Falta de opções diversificadas de acordo com o projeto de vida dos alunos; “Por que insistir em fazer com que a única opção de um Ensino Médio profissionalizante só ocorra com o aumento da carga horária mínima exigida para sua conclusão?”; “Cabe colocar luz sobre uma autêntica criação brasileira: o Ensino Médio noturno.” É preciso considerar as experiências exitosas de flexibilização do currículo nas redes estaduais e reconhecer a necessidade de: “uma profunda reformulação de concepção do Ensino Médio, do ponto de vista de alterações na legislação e definição clara da Base Nacional Comum Curricular que permita sua flexibilização”.

Fonte: Anuários do TPE.

Nas edições de 2012, 2013 e 2016 além dos indicadores sobre o ensino médio, no final do tópico destinado a última etapa da educação básica, foi apresentado um texto que contempla os indicadores e aponta algumas premissas sobre os desafios atuais para o ensino médio.

Em 2012 o anuário publicou que considerava positivo o fato de o ensino médio entrar na pauta pública. Já os problemas ligados ao atendimento dentro da idade e a qualidade do ensino oferecido nesta etapa indicavam que o patamar esperado ainda estava distante da realidade. Para Wanda Engel, Superintendente Executiva do Instituto Unibanco, autora do texto, o problema da escolaridade está associado diretamente ao desemprego e à desigualdade. Assim, o currículo enciclopédico do ensino médio (13 componentes curriculares obrigatórios e sete temas transversais), segundo a Superintendente do ensino médio, não oferece flexibilidade e está deslocado do mundo do trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2012 não abordaram esse problema, pois manteve o viés curricular e se restringiu a propor alternativas de flexibilização.

Já a proposição de um exame obrigatório no final do ensino médio, para Engel, significava um avanço no enfrentamento dos muitos desafios que permeiam a realidade do ensino médio.

Na publicação de 2013 o texto síntese sobre o ensino médio e seus desafios é de autoria de Priscila Cruz, Diretora Executiva do Movimento Todos Pela Educação. Nesse texto a ênfase recai no entendimento de que a universalização do ensino fundamental, não deve camuflar a responsabilidade que os governos possuem com a universalização do ensino médio. Para a autora o caminho para a universalização do ensino médio leva à inclusão social, no entanto, para atrair aqueles que saíram da escola formal “não adianta fazer mais do mesmo”.

O texto sobre o ensino médio, no Anuário de 2016, apresenta uma crítica contundente, analisa os problemas que permeiam o ensino médio e aponta os desafios para a superação. A autoria do texto é de Eduardo Deschamps, Presidente do Consed, na época. O chamado para a mudança no ensino médio é claro e a proposta deveria contemplar: o currículo, o sentido do ensino médio e a forma da oferta, inclusive com vista a extinção do turno noturno em médio prazo. Deschamps considera que o desafio é “ se vamos continuar na contramão do planeta ou fazer o que precisa ser feito”, para ele as experiências que foram desenvolvidas nas secretarias estaduais de educação são bons exemplos que indicam o caminho e o foco: “protagonismo juvenil como forma de desenvolver, além dos aspectos cognitivos, também as competências do século 21, tornando mais próximo aquilo que será exigido dos jovens no mundo do trabalho ou até na universidade”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p.37)

O TPE é bastante diversificado e articulado com vários segmentos para fins de atuação e divulgação do ideário que está contido em suas cinco metas originárias. Entre as várias ações podem ser destacadas: o projeto “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações”<sup>93</sup> oferece em uma plataforma algumas ferramentas para professores e gestores terem acesso aos dados divulgados pelo Inep e a interpretações sobre os mesmos; o Programa Conexões Pela Educação, originalmente denominado de Grupos de Assessoramento, realiza estudos sobre temas considerados relevantes para a educação e em parcerias<sup>94</sup> com vários segmentos elabora

---

<sup>93</sup> “O projeto Devolutivas Pedagógicas das Avaliações é uma parceria entre o TPE, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), com apoio da Fundação Lemann, do Itaú BBA e do Instituto Unibanco.” Informações disponíveis em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/devolutiva-das-avaliacoes/?tid\\_lang=1](http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/devolutiva-das-avaliacoes/?tid_lang=1)  
Acessado em: 02/01/2017.

<sup>94</sup> “O TPE realizou, entre 2012 e 2014, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Cenpec, o Instituto Unibanco, o Instituto *Inspirare* e a Fundação Itaú Social, cinco grupos que discutiram a formação do professor da Educação Infantil, os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental, a reformulação do Ensino Médio, o uso de tecnologias na Educação e os caminhos para a Educação Integral. Entre 2015 e 2016, já foram

subsídios que possam contribuir com a formulação de políticas educacionais e o projeto “Métodos Inovadores de Ensino”<sup>95</sup> almeja identificar possibilidades inovadoras de tecnologias na educação, em redes de ensino e nas escolas, consideradas mais eficientes quanto ao uso dos recursos públicos. As experiências que são destacadas e classificadas como exitosas são, predominantemente as que são desenvolvidas nas redes de ensino em parcerias com os institutos.

O TPE, em sua biblioteca virtual, possui um acervo com publicações temáticas e dentre essas uma parte é de autoria do Movimento, mas também há as que são de publicações diversas, divulgadas na mídia e que estão arquivadas no site do TPE<sup>96</sup>, conforme a tabela abaixo indica. A avaliação é o tema mais contemplado nesse conjunto de produções e a modalidade “publicações”, de autoria do TPE ou de outros, sobretudo as que são oriundas de grandes mídias, inclusive de autoria de membros do TPE, como nos artigos da Folha de São Paulo, são as mais frequentes. As “apresentações”<sup>97</sup> que o TPE realizou em eventos também estão disponibilizadas no site e ocupam destaque em termos quantitativos.

#### Quadro 12 - Síntese das produções do TPE, por categorias e tipologia

	Apresentações.	Artigos	Diversos	Estudos e Pesquisas	Provas e Avaliações	Publicações	Relatórios	Total
Ensino médio	8	1	1			3	1	14
<b>Juventude</b>		<b>1</b>		<b>2</b>			<b>4</b>	<b>6</b>
Avaliação	21		4	12	10	11	5	63
Dados Gerais	5		14	30		14	1	64
Diversos	5		13	1		15	3	37
Docência	2	5	2	8		3	2	22
Educação	7		2	2		5	1	17

realizados outros dois grupos, um sobre Sistema Nacional de Educação, em parceria com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), do Ministério da Educação (MEC), cujo documento final ainda não foi divulgado; e outro sobre formação de professores, em parceria com o Instituto Península e o Itaú BBA, também ainda não divulgado”. Informações disponíveis em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/conexoes-pela-educacao/?tid\\_lang=1](http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/conexoes-pela-educacao/?tid_lang=1) Acessado em 02/01/2017.

<sup>95</sup> “Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, o TPE desenvolve o projeto Métodos Inovadores de Ensino”. Informações disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/metodos-inovadores/?tid\\_lang=1](http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/metodos-inovadores/?tid_lang=1) Acessado em 02/01/2017.

<sup>96</sup> No site também há o link de acesso ao “Educação na mídia” que diariamente registra o que foi publicado sobre a educação brasileira. Também há o quadro “Reportagens TPE” com acesso a texto ou links para matérias divulgadas na TV e que expressam o ponto de vista do Movimento.

<sup>97</sup> Desde que o Movimento foi criado ele realizou dois grandes congressos. O primeiro ocorreu em 2011, cujo tema foi: “Educação: uma agenda urgente” organizado nos seguintes temas: “Justiça pela qualidade da Educação, regime de colaboração, expectativas de aprendizagem, formação inicial do professor, carreira do professor, avaliações externas e seu uso na gestão educacional, Educação integral, equidade e inclusão e movimentos pela Educação na América Latina”. O segundo Congresso foi realizado em 2013 sob o título Educação: Agenda de Todos, Prioridade Nacional e teve como eixos de debate: o desenvolvimento social e econômico e o impacto na Educação, sociedade civil e a melhoria da Educação, o sistema educacional brasileiro e a cooperação entre os três Poderes pela Educação.

Educação Infantil	3	1		4				8
Ensino Fundamental		2	2	4			4	12
Educação Profissional		1				2	1	4
Equidade		1	4	3		2	3	13
Investimento/recursos				2				2
Gestão educacional	2	1	2	3		2		10
Legislação	5		3	1		1		10
Metas	1		1	3		3	14	22
Palestra/aula	2							2
Participação da família	1		1	2		7		11
Política Educacional	2	2	1	6		5	3	19
Qualidade na Educação		3	2	5		9	5	24
TOTAL	63	18	54	68	10	82	47	360

Fonte: Publicações disponíveis no site do TPE

O ensino médio está contemplado em uma das cinco metas constitutivas TPE e é um dos temas recorrentes nas publicações e ações do Movimento. Na primeira publicação que divulgou o trabalho do “Conexões Pela Educação”, em 2011, o ensino médio foi contemplado com um capítulo intitulado “Proposta para um ensino médio compatível com o século XXI”. Em tal texto é apresentado um diagnóstico sobre o ensino médio (matrículas, distorção idade-série, taxas de abandono e de desempenho), alguns entraves são apontados e ao final as recomendações para um novo ensino médio são elencadas: reorganização e diversificação do currículo, formação profissional de nível médio, alteração na carga horária, flexibilização e diversificação no Enem, uso pedagógico das tecnologias da educação, mudanças na gestão do ensino médio como (readequação da gestão acadêmica nas escolas, mudanças na legislação, crescimento condicionado à demanda por vagas de ensino médio, formação inicial e continuada docente condicionada ao novo modelo de ensino médio).

Alguns estudos, como Shiroma e Evangelista (2014) apontam que tem ocorrido, na América Latina, a criação de organismos que articulam os empresários na definição da pauta educacional e na elaboração e implementação de programas, como o TPE no Brasil, encontra respaldo nas orientações de organismos multilaterais.

Shiroma e Evangelista (2014) dialogam com diversos pesquisadores sobre as relações entre a sociedade civil e o Estado, sobretudo com os que se debruçam a compreender as mudanças nessa relação após o Consenso de Washington. As pesquisadoras corroboram com a compreensão que, desde então, surgiu uma forma complexa de influência na elaboração

das políticas públicas. As autoras recorrem ao conceito de redes sociais, como expressão da forma como as ações se estabelecem em um país ou em um conjunto, ou seja, as redes sociais representam uma busca pela hegemonia e governança. Shiroma e Evangelista ressaltam e sintetizam que a literatura sobre o tema:

Permite interpretar a ideologia da rede de governação como uma estratégia de intelectuais orgânicos do neoliberalismo de Terceira Via para imprimir à noção de Sociedade Civil um sentido próprio por meio da celebração da conectividade e da construção do consentimento ativo das classes subalternas. Desse ponto de vista, as redes de políticas públicas constituem aparato fundamental nas ações de governar. Contudo, a sua legitimidade para governar não é dada, mas precisa ser negociada com possíveis parceiros na Sociedade Civil. Redes não são necessariamente abertas, democráticas, independentes de relações de poder ou confinadas às fronteiras nacionais. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p.29-30)

Nesse sentido, constituições como o TPE materializam a tônica do terceiro setor e de seu propósito, conforme salienta Montanõ (2010), ou seja, expressam o empenho e o arranjo societário em prol da reestruturação do capital. Essa condição exige um olhar cauteloso sobre as formas como o terceiro setor é constituído, sob quais bandeiras e representações, pois além de não ser um conceito neutro:

Não tem apenas nacionalidade, mas também, e fundamentalmente, procedência (e funcionalidade com os interesses) de classe. Surge como conceito cunhado, nos EUA, em 1978, por John D. Rockefeller III. Ao Brasil chega por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho (cf. Ioschpe, 1997:II). Isso mesmo! Seria, portanto, um exercício de ingenuidade pensar que a origem norte-americana do termo e sua relação com instituições ligadas diretamente ao grande capital sejam apenas dados de curiosidade. O conceito “terceiro setor” foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital e, isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia. (MONTANÕ, 2010p.53).

O TPE integra a Rede Latinoamericana de Organização da Sociedade Civil pela Educação, (Reduca) que foi lançada em 16 de setembro de 2011, em Brasília, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Este lançamento ocorreu dentro da programação do “Congresso Internacional de Educação: uma agenda urgente”, que em sua programação também realizou o “Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação”.

Além do Brasil, a Reduca é constituída por outros 13 países, representados por organizações como o TPE, ou seja, é oriunda de movimentos sociais desencadeados por empresários, nos seguintes países: Argentina, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana<sup>98</sup>. A Reduca possui como missão: “Promover educação inclusiva e de qualidade

---

<sup>98</sup> As informações sobre a composição do Reduca foram extraídas da página eletrônica da Rede: Disponível em: <http://www.reduca-al.net/pt/nosotros>. Acessado em 05/08/2016.

em cada um dos nossos países por meio do trabalho colaborativo e de uma voz coletiva de mobilização e incidência em políticas de Educação que tenham a mesma visão que compartilhamos”. (REDUCA, 2011, p.2). A Reduca é um exemplo de rede social, conforme Shiroma e Evangelista (2014) salientam, pois esta Rede possui nexos espalhados na América Latina. O TPE, por sua vez, é um ponto muito importante nessa rede, possui capital simbólico considerável, e desde a criação da Reduca, tem ampliado esse capital, para além do campo econômico e para além das fronteiras brasileiras.

### **2.2.3 Institutos com programas para o ensino médio: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna – o projeto de juventude do campo econômico em ação**

A participação de institutos em parcerias com os governos federal, estaduais e municipais no desenvolvimento de projetos para a educação básica é uma prática que surgiu e cresceu de maneira importante nos últimos anos. Além desse crescimento as formas pelas quais os institutos vêm realizando essa aproximação com as redes de ensino ou mesmo com as gestões centrais são multivariadas. Krawczyk (2013), mediante uma grande pesquisa em diversas redes estaduais de ensino, salienta que o ensino médio vive uma gama bastante extensa de modelos e, nesse rol de experiências, há que se dedicar uma atenção especial aos modelos oriundos das parcerias com os institutos e nas formas de parcerias que estão se constituindo como fruto dessas experiências.

Robertson e Verger (2012) afirmam que na última década houve uma expansão significativa das Parcerias Público Privadas na Educação (PPE) de forma concernente com as regras do mercado, em prol da governança<sup>99</sup>, pois a PPPE se configura em um “projeto mais amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços, a ser governada como parte da construção de uma sociedade de mercado” (p.1133).

Oliveira (2005) afirma que o debate entre o público e o privado, nos anos de 1980, por ocasião da Constituinte 1987-1988 teve como cerne a questão do ensino religioso nas escolas públicas e do repasse de verbas públicas para instituições privadas. Na década de 1990 sob os auspícios da redefinição do papel do Estado em conformidade com os encaminhamentos do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (Mare), no período de 1995-1998, realizou como um

---

<sup>99</sup> A origem desse termo se reporta à década de 1990 e teve o Banco Mundial como um dos principais difusores.

amplo programa de publicização, que resultaram em alterações em algumas entidades de serviços do Estado, convertidas em organizações sociais, ou seja, passaram a ser entidades públicas não estatais, ou fundações públicas<sup>100</sup> de direitos privados.

No primeiro mandato do Governo Lula foi sancionada a Lei que instituiu as normas para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública, a Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que foi alterada pela Lei nº 12.766 de 27 de dezembro de 2012, durante o Governo Dilma Rousseff, pois foram estabelecidas as normas gerais para contratação de parceria público privada, no âmbito da administração pública e em favor do parceiro privado.

Nessa esteira de ações emanadas e equacionadas pelo Estado, a relação entre o público e o privado vem se constituindo e corroborando com uma redefinição do papel do Estado. Nesse contexto, perpassa a construção de um Estado que opere sob a lógica do terceiro setor e com a pretensão de alavancar a governança pública<sup>101</sup>, mediante a conciliação dos interesses do Estado, do Mercado e da sociedade civil. Peroni e Caetano (2016) ilustram essa dinâmica no campo educacional, pois:

Diferentes sujeitos representantes do setor público e do setor privado têm apontado a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação. Os diagnósticos sugerem à educação os mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado, o qual altera a lógica do público, introduzindo concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. (p.411)

Os institutos abordados neste estudo representam uma das formas de materialização do terceiro setor, conforme Montaño (2010). A intervenção desses institutos no campo educacional não se restringe a intervenções pontuais e vem resultando em desdobramentos que, de uma forma ou de outra, corroboraram com a definição de políticas

---

<sup>100</sup> A Emenda Constitucional nº 19/1998 promoveu alterações nos artigos 37, 38, 39 da Constituição Federal de 1988 com o objetivo de incorporar distinções no âmbito da definição das fundações. No entanto, juridicamente essa situação não foi equacionada, como afirma Milhomem (2005). Assim foi mantida a possibilidade de interpretações dúbias, que inclusive ocasionaram em ação no Supremo Tribunal Federal em 2000, com um pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Com a Emenda Constitucional nº 19/1998 as fundações passaram a ser criadas por Decreto do executivo.

<sup>101</sup> Kissler; Heidemann (2006) discorrem sobre a experiência de constituição da governança pública que vem ocorrendo na Alemanha de modo sistemático desde a década de 1990, mas com indícios desde a década de 1960. Tal projeto tem se efetivado de fato nos últimos dez anos. O conceito de governança pública é complexo, justamente por abarcar vários questionamentos que envolvem a definição, mas em suma: “Seu significado original continha um entendimento associado ao debate político-desenvolvimentista, no qual o termo era usado para referir-se a políticas de desenvolvimento que se orientavam por determinados pressupostos sobre elementos estruturais como — gestão, responsabilidades, transparência e legalidade do setor público — considerados necessários ao desenvolvimento de todas as sociedades (pelo menos de acordo com os modelos idealizados por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas [ONU] ou a Organization for European Cooperation and Development [OECD])” (p.481).

educacionais para o ensino médio. Ações dessa natureza dão conotação aos embates que ocorrem no espaço social, na sociedade civil, que por sua vez “não é homogênea, nem ainda pode ser considerada portador do legado emancipador” (MONTAÑO, 2010, p.275). Nesse sentido, os três principais institutos com ações diretas e indiretas no ensino médio são apresentados e também as principais formas de atuação que os mesmos operam, com o objetivo ilustrar a concretude e envergadura dessas ações no campo educacional.

Os institutos comungam do mesmo ideário de ensino médio, que também se encontra presente nas premissas e recomendações da CNI e nas publicações e ações do TPE. Essa analogia é expressão de coerência e coesão entre os agentes do campo econômico, pois na dinâmica das relações e configuração entre os dominantes e os dominados o capital em evidência, para fins de questões ligadas à educação brasileira e ao ensino médio mais expressivamente, possui alguns preceitos básicos: flexibilizar o currículo para inserir uma concepção mais voltada aos requisitos do mercado, difundir a cultura empreendedora, ou seja, criar uma identidade de ensino médio mais condizente com as premissas do campo econômico, por sua vez consoante com a Teoria do Capital Humano.

Os institutos: Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna resguardam aspectos emblemáticos na relação entre os campos econômico, político e educacional e acumulam o maior volume de experiências piloto no ensino médio, sob a forma de parceria público privada, com as secretarias estaduais de educação, seja para experiências piloto, suporte pedagógico e/ou de gestão.

a) O ICE é o pioneiro na proposição e execução de ações voltadas para o ensino médio, nos moldes de parceria público privada com as redes estaduais de educação. O marco ocorreu em 2004, em Pernambuco, para fins de reforma e reativação do funcionamento do Ginásio Pernambucano e, desde então, o ICE se inseriu na lista dos signatários com projetos inovadores para o ensino médio, que por sua vez foram replicados em algumas redes estaduais do país.

Leite (2009) investigou essa Parceria Público Privada e constatou uma outorga de certa parte da responsabilidade do público para o privado, ao passo que este assumiu atribuições da esfera pública educacional como: definição do projeto político pedagógico da escola, escolha do corpo docente, entre outros.

Para o ICE efetivar a parceria os estados são firmados convênios com as meio das secretarias estaduais de educação. O ICE utiliza o termo Procentro – Programa de

Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental para se referir ao Projeto de Ensino Médio em tempo integral. De modo que cada escola que adere constitui um centro.

O Instituto, com sede em Pernambuco, nas palavras do seu fundador<sup>102</sup>, se apresenta como:

Uma instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, **a classe empresarial, segundo a ética da coresponsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão.** Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. (MAGALHÃES, 2008, p.10)

A estrutura de funcionamento do ICE é dotada de Presidente, cargo e função ocupada pelo fundador do Instituto Marcos Magalhães, vice-presidente, Diretor de Gestão, Diretora Pedagógica, Consultores de Gestão, Consultores Pedagógicos, Departamento Administrativo-Financeiro.

Dentre as publicações<sup>103</sup> do ICE sobre as suas recomendações e proposições para o ensino médio três possuem maior relevância: “Modelo de Escola Charter: a Experiência de Pernambuco<sup>104</sup>”, “A Juventude Brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco, cria experimenta e aprova” e “Manual Operacional: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma nova escola para a juventude de brasileira: Escolas de ensino médio em tempo integral”.

Entre as recomendações mais contundentes do ICE para o ensino médio, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo ocupam destaque na proposta pedagógica. O Projeto de Vida é o corolário do ideário de ensino médio propagado pelo ICE, ou seja:

**O Projeto de Vida** reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática

---

<sup>102</sup> Marcos Magalhães é o fundador diretor do ICE, ex-presidente da Philips na América Latina, é sócio fundador do TPE.

<sup>103</sup> Além dessas três publicações relacionadas no texto, convém ressaltar a dissertação de mestrado “Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional”, defendida na UFPE, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, pelo ex-secretário de educação de Pernambuco Raul Jean Louis Henry Junior. Tal estudo buscou subsídio em Theodore Schutlz quanto à perspectiva de investir em educação como premissa para o desenvolvimento humano e do país. No estudo o ex-secretário realizou dez entrevistas com pessoas conhecedoras da experiência desenvolvida pelo ICE ou em realização de projetos pilotos: Marcos Magalhães, Mozart Neves, Thereza Paes Barreto, Marilene Montarroyos, Tereza Leitão, Patrícia Guedes, João Batista de Oliveira, Viviane Senna, Claudio de Moura Castro estão entre os entrevistados que foram unânimes em ratificar os pontos positivos do modelo pernambucano.

<sup>104</sup> Essa publicação foi elaborada pela Fundação Itaú Social sob a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e compõe o Programa Excelência em Gestão Educacional. A primeira obra desse Programa foi: “A Reforma Educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”, que foi lançada em 2009. No primeiro capítulo que trata da experiência pernambucana o conceito de *charter school* é contemplando e nos dois seguintes capítulos a experiência brasileira é enaltecida.

pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. (ICE)<sup>105</sup>

O Projeto de Vida<sup>106</sup> é um dos componentes curriculares da parte diversificada que se faz presente nos três anos do ensino médio e almeja desenvolver no aluno um processo de autoconhecimento de si próprio a ponto de este indivíduo definir desde os anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, com um forte teor de empreendedorismo e de protagonismo juvenil.

O Projeto de Vida orientado pelo ICE se insere em uma proposição que considera o jovem como protagonista nas definições do rumo da sua vida profissional e acadêmica. Ao definir os rumos para a vida futura do jovem, é recomendado que haja uma articulação entre “talento”, “necessidade” e “paixão”. A orientação do Projeto de Vida pode ser compreendida como uma ação pedagógica. Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p.21) “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto, por um poder arbitrário cultura”.

A proposição do ICE concebe a escolha profissional do jovem, para o Projeto de Vida, como uma questão circunscrita a saber equilibrar a relação entre talento, necessidade e paixão. As condições que interferem nesse conjunto e que impulsionam em uma direção ou outra em certa medida, definem caminhos (condições socioeconômicas, culturais...) recebem apenas abordagem circunstancial, pois na materialização da ação pedagógica:

As técnicas empregadas dissimulam a significação social da relação pedagógica, sob a aparência de uma relação puramente psicológica e que, de outro lado, sua dependência ao sistema das técnicas de autoridade que definem o modo de

---

<sup>105</sup> Esse trecho consta na página do ICE, no trecho que descreve o Projeto de Vida. Disponível em: <http://koradesign.com.br/ice/escola-da-escolha/> Acessado em 02/01/2017.

<sup>106</sup> Nas escolas que possuem parceria com o ICE o Projeto de Vida é desenvolvido com os alunos desde os anos finais do ensino fundamental. Oliveira (2014a, 2014b) apresenta os dados de uma pesquisa desenvolvida em duas etapas, sobre a implementação do Programa Novo Futuro, implementado em Goiás em algumas escolas de ensino médio, em parceria com o ICE. Na primeira fase o foco da coleta e análise de dados recaiu sobre a formação discente, que possibilitou, entre outros aspectos, inferir que na proposta de Ensino Médio de tempo integral está em curso a construção de um *habitus* discente alicerçado no empreendedorismo. Tal afirmação se fundamentou na análise de documentos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e nas observações de aulas da disciplina Projeto de Vida na instituição campo de pesquisa. Nessa correlação ficou claro que na proposição e na busca de materialização do projeto o ICE almeja a sedimentação de um *ethos* empresarial nos discentes, para além do período escolar, ou seja, formar um *habitus* que perdure na extensão da sua vida laboral. A segunda etapa da pesquisa concluiu que a aproximação entre os campos econômico e educacional, via PPP com o ICE, evidencia uma disputa por um novo *ethos* se constituir na escola, nas práticas educativas, sejam nas direcionadas para os discentes, ou nas que são recomendadas para os docentes. O ICE, nesse aspecto, almeja interferir na dinâmica da instituição escolar, em busca de consolidação da proposta formativa idealizada pelo Instituto, uma vez que: “Numa formação social determinada, o êxito diferencial da AP [Ação Pedagógica] dominante segundo os grupos ou as classes é função dos *ethos* pedagógico próprio a um grupo ou a uma classe”. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 42).

imposição dominante contribui para impedir os agentes moldados segundo esse modo de imposição. (BOURDIEU, 1982, p.39).

Há uma articulação entre o Projeto de Vida e o “Plano de Carreira” e “Escada da Vida”, de forma metafórica à figura da árvore, ou seja, por meio do Projeto de Vida ocorre uma vinculação com a pretensão de o projeto perdurar para além do período correspondente ao ensino médio, pois a Escada da Vida prevê um tempo de duração de dez anos. Nessa lógica, convém ressaltar, conforme Bourdieu (1989, p.81) que “o projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe trabalhadora”. A experiência do ICE, junto às escolas de ensino médio, até 2013, registrava a seguinte composição:

### **Quadro 13 - Número de estados e escolas parceiros do ICE em 2013**

<b>Estados</b>	<b>Ano de início da parceria</b>	<b>Número de escolas em 2013</b>
Pernambuco	2004	173
Ceará	2008	80
Piauí	2009	24
Sergipe	2009	3
Rio de Janeiro	2011	10
São Paulo	2012	53
Goiás	2013	15

Dados coletados na página do ICE, sistematizados pela autora.

No site do ICE consta que de 2004 a 2016 foram atendidos 496.000 alunos, 26.400 educadores e 877 escolas públicas. Atualmente a atuação do ICE não se circunscreve apenas ao ensino médio, pois o instituto já possui parcerias com secretarias de educação para oferta de ensino fundamental na primeira e na segunda fase. O site também destaca os índices favoráveis das escolas e sistemas de ensino que trabalham com os programas do ICE, em detrimento das escolas e sistemas que não são parceiras do instituto e registram médias inferiores.

b) O Instituto Unibanco foi criado em 1982 e atuou por alguns anos como apoiador de projetos de terceiros, conforme consta no histórico da instituição<sup>107</sup>. Somente a

<sup>107</sup> [http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9&Itemid=35](http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=35)  
Acessado em 21/06/2016.

partir de 2002 iniciou sua atuação em projetos educacionais próprios e desde 2007 o ensino médio adquiriu relevância em suas ações, pois:

O Instituto Unibanco tem como foco básico de atuação a juventude brasileira, principalmente aquela em situação de pobreza, pois acredita que o jovem deve ser o grande **agente transformador de sua própria realidade e da realidade do país**. (...) Atuar na **transformação do Ensino Médio**, proporcionar aos jovens uma oportunidade real no mercado de trabalho e educar para a preservação do meio ambiente são compromissos dos projetos do Instituto Unibanco, cujas ações sociais atenderam a mais de 80 mil jovens, número de beneficiários diretos apenas em 2007. (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p.8, grifos meus).

A juventude compreendida como um agente transformador da sua própria realidade é correlata uma das concepções de juventude, uma vez que existem várias. Essa concepção é signatária do slogan protagonismo juvenil, conceito genérico e polissêmico. Ambos apresentam problemas na sua origem e finalidade, pois:

Por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a ela relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido. (ZIBAS; FERRETI, TARTUCE, 2006, p.92).

Zibas compreende que a responsabilização da juventude quanto às questões societárias é comum na relação entre juventude e escolarização, na atualidade, e adverte que, algumas perspectivas de protagonismo juvenil, além de escamotear as condições reais que circundam a envergadura de uma transformação social, também se aproximam de vertentes que atrelam a juventude à vulnerabilidade social e recorrem a slogans e ações de protagonismo juvenil na perspectiva salvacionista, ainda que de forma implícita.

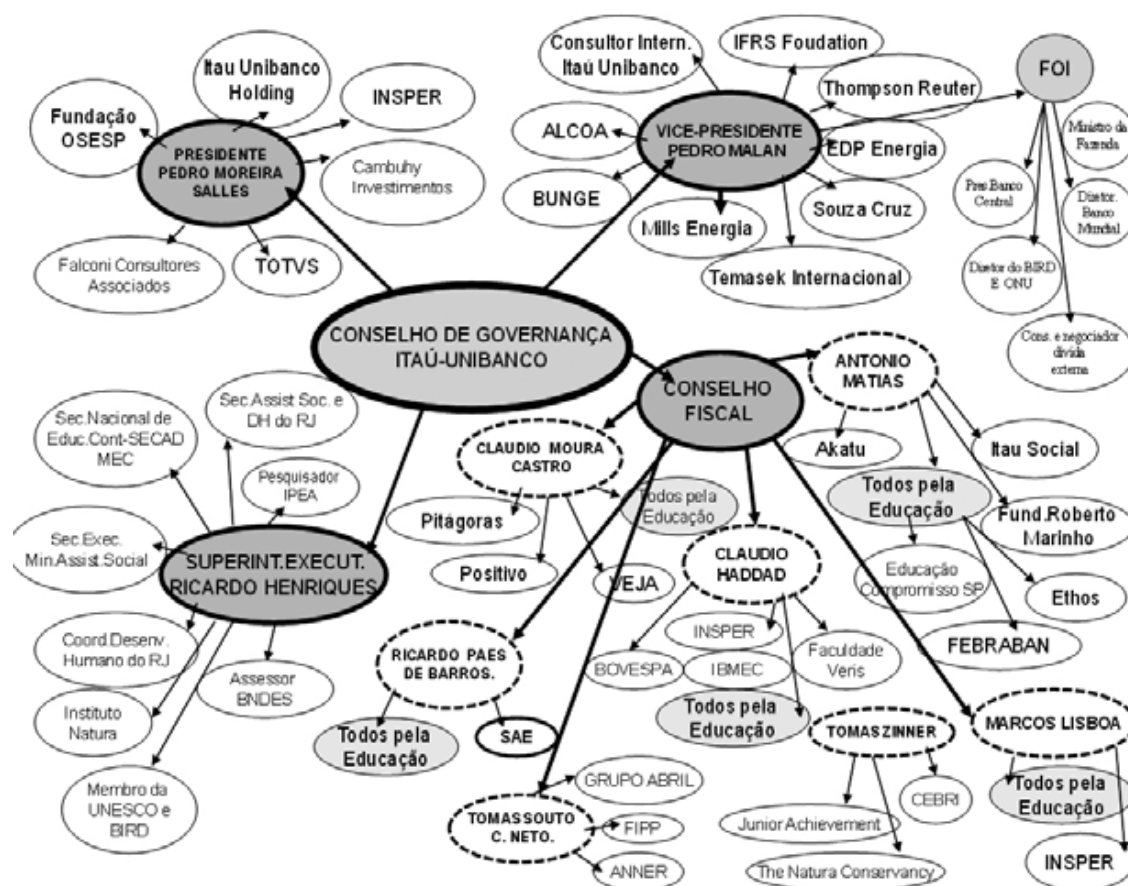
O Instituto Unibanco possui um Conselho de Governança composto por Presidente, Vice-Presidente, Superintendência Executiva, Conselho<sup>108</sup>, Diretoria Executiva. O rol de parceiros do Instituto é bem extenso e diversificado, pois figuram secretarias estaduais de educação, fundações, como a Fundação Carlos Chagas, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, movimentos como Todos pela Educação, Movimento pela Base, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e segmento governamental como: Inep e Universidade Federal de São Carlos.

Peroni e Caetano (2016) discutem a relevância do Instituto Unibanco no cenário de governança pública, redefinição do papel do Estado e na forma como a educação brasileira tem experienciado o processo de privatização pela via da constituição de redes de relações que estabelecem aproximações entre campos, realizam trocas e ligações externas e ampliam o poder de alguns segmentos. Como exemplo do alcance dessas redes as autoras apresentaram o Conselho de Governança do Instituto Unibanco, ilustrada na imagem abaixo:

---

<sup>108</sup> O Conselho é constituído por 8 conselheiros, sendo eles: Antônio Matias, Claudio de Moura Castro, Claudio Luiz da Silva Haddad, Marcos de Barros Lisboa, Ricardo Paes de Barros, Thomaz Souto Corrêa Netto, Rodolfo Villela Marino, Tomas Tomislav Antonin Zinner.

Figura 2 - Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações



Fonte: (PERONI;CAETANO,2016, p. 418)

Entre as ações do Instituto Unibanco para o Ensino Médio, o Programa Jovem de Futuro, criado em 2007<sup>109</sup>, tem sido a de maior repercussão, alcance e de volume financeiro<sup>110</sup>, já o Programa Entre Jovens e o Centro de Estudos são menos abrangentes e sistematizados. O Instituto ratifica em diversas publicações a relevância desse programa em detrimento aos demais, inclusive o apresenta como:

Uma tecnologia educacional, desenvolvida e testada pelo Instituto Unibanco, e validada pelo Ministério da Educação (MEC) para o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio.<sup>111</sup> (INSTITUTO UNIBANCO)

O Programa Jovem de Futuro consta no Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012, constituído por tecnologias desenvolvidas pelo MEC e segmentos externos. É indicado como uma opção voltada para a Gestão da Educação com metas e objetivos voltados

<sup>109</sup> As primeiras experiências piloto do Programa Jovem de Futuro ocorreram em quatro escolas selecionadas em São Paulo, nas proximidades do Centro de Estudos do Instituto Unibanco.

<sup>110</sup> <http://www.itaunibanco.com.br/relatoriodesustentabilidade/ra/36.htm> Acessado em 21/06/2016.

<sup>111</sup> [http://portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=22](http://portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=22)

para a melhoria dos índices dos alunos no IDEB e das taxas de aprovação, ou seja, recebeu a chancela do Estado. Para tanto são desenvolvidas ações de formação com a equipe gestora da escola, sobre a otimização dos recursos financeiros e são repassados diretamente para a escola, anualmente, o valor de R\$ 100,00 por aluno.

Peroni e Caetano (2016) esclarecem o *modus operandi* e a intencionalidade do Instituto Unibanco na implementação do Programa Jovem de Futuro, pois ao fazer uso de um Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) e de um Sistema de Gerenciamento de Projetos, para subsidiar o trabalho dos professores e gestores das escolas participantes, o efeito do projeto não se limita aos alunos de ensino médio, pois:

A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). O PJF/IU disponibiliza ainda às escolas metodologias que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar (Instituto Unibanco, 2012). Tal perspectiva fundamenta o quanto o PJF induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade. (PERONI; CAETANO, 2016, p. 413)

O Programa Jovem de Futuro possui na formação docente e gestora o seu principal pilar, alicerçado na gestão voltada para resultados. O Instituto disponibiliza um amplo leque de suporte para as redes parceiras, pois as ações são coordenadas por uma governança constituída por Comitês Operacionais e Estaduais, com o objetivo de:

Assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional da parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. (...) o Jovem de Futuro instituiu um processo, chamado de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), para permitir a análise do desempenho das escolas. Por meio da SMAR, são apresentados três vezes por ano aos responsáveis das diversas instâncias da rede estadual de educação (escolas, diretorias regionais e Secretarias) os seguintes indicadores de resultado: frequência dos alunos, notas das avaliações internas bimestrais/trimestrais e nota das avaliações externas. (UNIBANCO)

Desse modo, o Instituto ratifica a lógica de gestão, calcada no *ethos* empresarial, pois o Programa Jovem de Futuro se materializa e, nesse pilar, almeja alcançar os resultados de maior aprendizagem, qualidade na educação e diminuição na evasão escolar. Em 2012 ocorreu a parceria entre o Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal, e o Programa Jovem de Futuro em sete unidades da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rondônia e São Paulo) com o objetivo de, que até o ano de 2017, seja possível:

Melhorar substancialmente o desempenho e a taxa de aprovação dos alunos, elevar os indicadores de qualidade (Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) dos sistemas públicos de ensino. Para isso, a escola tem autonomia para

alocar os recursos nas atividades que tenham maior impacto no alcance dos resultados, de acordo com a realidade e contexto local. (JOVEM DE FUTURO<sup>112</sup>)

As premissas do Jovem de Futuro, bem como do Instituto Unibanco são ratificadas também nos eventos<sup>113</sup> que são realizados sob a organização do Instituto, pois em todas as edições temáticas, não apenas as voltadas para o ensino médio, a gestão é o foco das recomendações.

O número de escolas e unidades federadas participantes do Jovem de Futuro é considerável e conforme informações disponibilizadas pelo Instituto, de 2008 a 2015 foram atendidos, aproximadamente, mais de 3 milhões de estudantes. A composição dos parceiros e a distribuição geográfica podem ser observadas na tabela abaixo:

**Quadro 14 - Número de escolas e alunos, por estado, no Programa Jovem de Futuro entre os anos de 2007 a 2015**

<b>Estados</b>	<b>Ano de início/término da parceria</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Número de alunos</b>
Pará	20012	458	470.000
Ceará	2012	439	442.000
Piauí	2012	418	170.00
Goiás	2012	580	364.00
Minas Gerais	2007	44	71.000
Mato Grosso do Sul	2012-2014	271	120.000
São Paulo	2007	77	103.000
Sergipe	2015	151	72.000
Rio de Janeiro	2007	30	65.000
Rio Grande do Sul	2007	46	53.000
<b>Total</b>		<b>2.514</b>	<b>3.860.000</b>

Fonte: Site do Instituto Unibanco.

O montante financeiro dispendido no Programa Jovem de Futuro, levando em consideração o número de alunos e o valor de R\$100,00 por cada um, repassados à escola, por

<sup>112</sup> Informações sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Disponível em: <http://www.jovemdefuturo.caeduff.net/jovem-de-futuroproemi/> Acessado em 27/11/2016

<sup>113</sup> Em 2015 o Instituto Unibanco realizou três eventos com a colaboração dos seus parceiros. As atividades foram destinadas, especialmente, aos membros das equipes gestores das secretarias de educação. Foram realizados: Ciclo Gestão Escolar, Ciclo Currículo do Ensino Médio, Política Educacional Brasileira. Em novembro de 2016 foi realizado, em São Paulo, o Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio. A pesquisadora deste trabalho participou como ouvinte desse último evento. Neste seminário o foco esteve voltado para a divulgação de algumas experiências internacionais, por sua vez consoantes com as perspectivas postas na MP nº 746/2016 em tramitação, na época, no Congresso Nacional. A reestruturação do ensino médio sob uma lógica de flexibilização curricular e a possibilidade de distintas trajetórias aos jovens foi o tema mais presente nas falas dos expositores, que contou com poucas falas destoantes, dentre os expositores. Em tal evento estavam representantes de todas as unidades federadas e dentre os palestrantes havia representantes do Consed e do Bird.

cada aluno implica em um custo bastante elevado. Esse custo é repassado dos recursos do FNDE , por unidade executora, conforme as regras do PDDE. O volume total é bastante considerável, sem contar os demais custos que surgem dessas parcerias, como pagamento de coordenadores, sistemas de informação e gerenciamento de dados, custo com passagens e hospedagens dos coordenadores para visitar as redes de ensino, dentre outros.

c) O Instituto Ayrton Senna (IAS) iniciou sua atuação no âmbito educacional em 1994. Desde então muitos programas educacionais foram idealizados e desenvolvidos pelo Instituto, como: Acelera, Se Liga, Circuito Campeão, entre outros<sup>114</sup>. Diversas pesquisas e estudos já se debruçaram sobre o IAS e suas proposições.

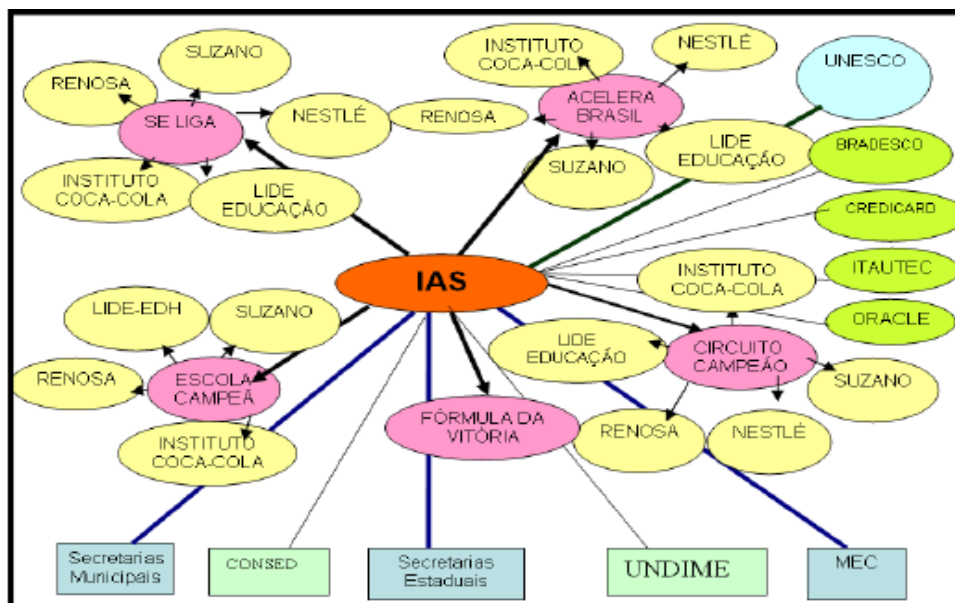
Dentre os institutos abordados neste estudo o IAS é o pioneiro na implementação de parcerias com a educação formal. Desde a criação desse instituto a presidência se mantém com a fundadora, Viviane Senna, que tem acumulado um importante capital simbólico no campo econômico, quanto às questões do campo educacional. Por outro lado, em face do pioneirismo e capital acumulado pode também ser considerado como um dos agentes do campo econômico mais influente na implementação de modelos de gestão<sup>115</sup>, no campo educacional, inclusive de gestão da aprendizagem, nos moldes preconizados pelo viés da eficácia, eficiência e de resultados, oriundos do campo econômico. Caetano (2013) apresenta a rede de relações entre os agentes do campo econômico em prol da realização dos principais programas do IAS, conforme a figura abaixo evidencia:

---

<sup>114</sup> Em 1999, na gestão de Raquel Teixeira no Governo Marconi Perillo, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) iniciou uma parceria público privada com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que perdurou até o ano de 2007, para fins de implementação dos programas Acelera Goiás, Se liga Goiás e Projeto Aprender. Ao término dessa parceria, durante o governo Alcides Rodrigues, a Superintendência do Ensino Fundamental e os professores da rede estadual tiveram alguns dissabores, pois o instituto reivindicou autoria do trabalho de reformulação curricular que vinha sendo desenvolvido pela Seduc com os docentes. Tal situação, seus encaminhamentos e desdobramentos merecem um estudo, tamanha a complexidade que permeou as disputas pela renovação do contrato, bem como a atitude de parte dos docentes, quando deixaram de ter o IAS como norte para as práticas pedagógicas. A autora desta pesquisa foi a relatora do Parecer Técnico nº 080/2007 que foi desfavorável à renovação do Contrato de Parceria entre o Governo de Goiás e o Instituto Ayrton Senna, emitido pela Assessoria Técnica e de Planejamento, pois na ocasião atuava nesse *locus* dentro da Seduc. Os elementos da micropolítica sobre a revogação desse contrato constituem um capítulo à parte sobre os obscurantismos que perpassam nos convênios que são firmados para a realização de algumas parcerias, pois os interesses são complexos e os agentes envolvidos, geralmente possuem capital simbólico junto ao campo político.

<sup>115</sup> Theresa Adrião e Vera Peroni realizaram uma grande pesquisa com municípios das cinco regiões do país, acerca das consequências para a gestão das escolas em face das parcerias firmadas com o IAS. O relatório final da pesquisa pode ser acessado no link: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf> Acessado em 03/01/2017.

**Figura 3 - Rede de relações do IAS para a promoção dos programas de educação formal**



Fonte: (CAETANO, 2013, p. 107).

O sucesso do IAS, seguramente, pode ser atribuído, em boa parte, a Viviane Senna<sup>116</sup>, que pelo menos inicialmente, foi beneficiada pelo poder simbólico do ícone brasileiro e mundial Ayrton Senna. No entanto, as articulações estabelecidas com o campo empresarial e a forma de atuação desse agente revelam, conforme Beghin (2005), um *modus operandi* bastante articulado, que é revestido de caridade e tampouco de defesa e luta em prol do direito de outrem. É uma forma de divulgação e de sedimentação do ideário empresarial.

A matéria da Revista Época e a ilustração sobre a rede de relações do IAS e de Viviane Senna ilustrada na figura 3 correspondem a um bom exemplo de capital social. Essas ligações e esse reconhecimento não se limitam a um espaço geográfico, ou mesmo em um campo específico, pois o capital social também mobiliza o capital simbólico, pois esse capital é o:

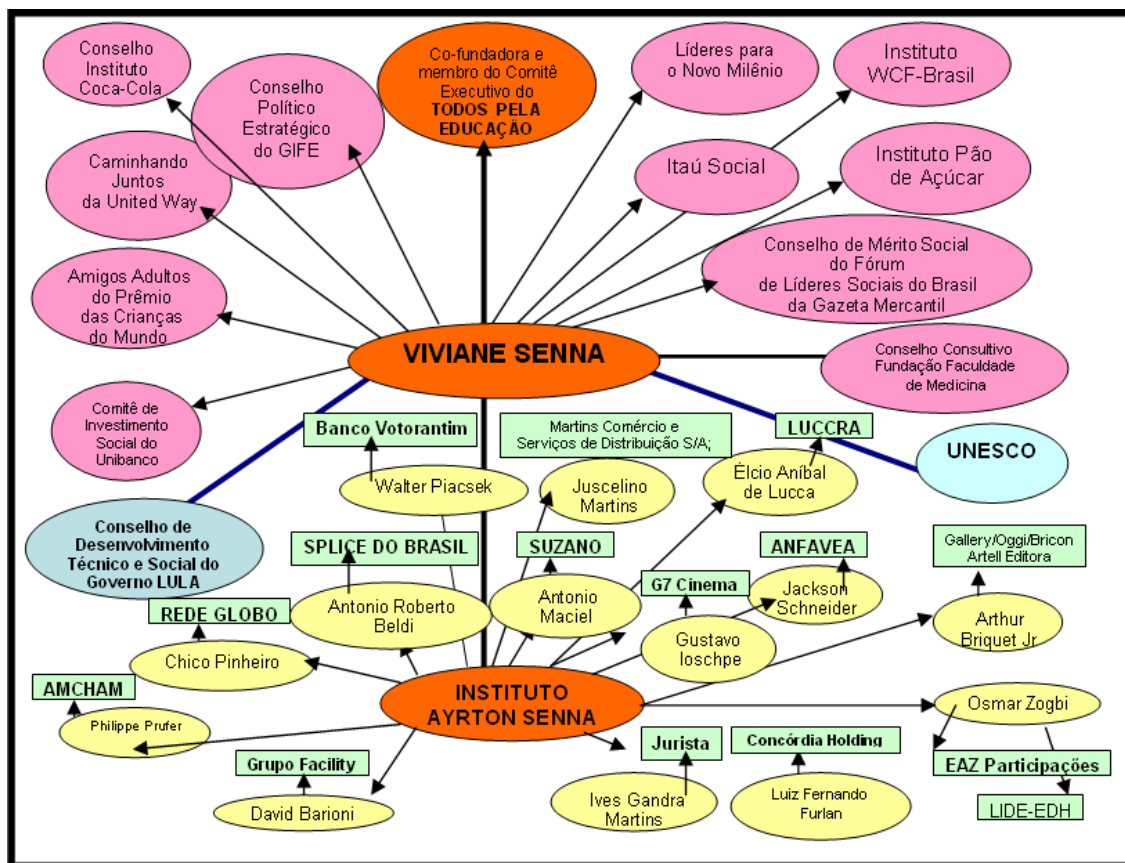
Conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p.67).

Para Caetano (2013) a fundadora do IAS representa uma importante rede de relações com segmentos diversos nacionais e internacionais e nessa gama de relações vem

<sup>116</sup>É interessante a forma como a matéria da Revista Época define “A guardiã do mito”. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI186275-15228,00.html> Acessado em: 03/01/2017.

ampliando a influência do empresariado no campo educacional. Em outras palavras, em consonância com Bourdieu, o capital simbólico do campo econômico, frente ao capital do campo educacional, nas disputas e estratégias empreendidas no campo do poder, tem contado com um agente dominante no discurso e nas práticas educacionais que, mediante muitas facetas de parcerias e aproximações, estão sendo legitimadas como as experiências consideradas exitosas nas redes de educação, estaduais e municipais, no ensino fundamental e no ensino médio. Nesse sentido, Caetano (2013) ilustra a rede de relações que perpassam pelo IAS, sob a figura de Viviane Senna:

**Figura 4 - Rede de relações entre Viviane Senna/IAS e agentes do campo econômico**



Fonte: (CAETANO, 2013, p.99)

O capital simbólico de Viviane Senna é bem ilustrado no quadro elaborado por Caetano (2013) e dentre essas relações a inserção da fundadora do IAS no Conselho de Desenvolvimento Técnico e Social do Governo Lula é destacado nesta pesquisa. No entanto, convém acrescentar que Viviane Senna permanece como membro desse Conselho até o presente momento, ou seja, a condição de agente dominante do campo econômico, para fins

assuntos educacionais, coloca-a como representante do semente empresarial e detentora do reconhecimento do Estado e a consagra com a longevidade no espaço político, ou seja, permanece atuante para além do partido no poder.

A visualização das redes estabelecidas a partir de um instituto, ou entre os agentes de distintas instituições, mas que se agregam em um instituto ou organismo comum, possibilita visualizar a capilaridade e abrangência de cada entidade. (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Assim sendo, é possível afirmar que a fala de um agente ecoa na fala do outro e assim o consenso não se dá por quantidade de agentes com objetivos comuns, mas pela capacidade e capital simbólico que alguns agentes possuem para divulgar e referendar de forma coesa os mesmos preceitos em diversos espaços.

A estrutura administrativa do IAS é composta por Diretoria (Presidente e 7 diretores) e Conselheiros (16). Alguns dos conselheiros<sup>117</sup> do IAS se fazem presentes na equipe de conselheiros do Instituto Unibanco e também como sócio fundadores do TPE, além de ocuparem, ou já terem ocupado, funções no campo educacional, ou ainda por já terem atuado em Organismos Multilaterais ou por possuir coluna em veículos de grande circulação na mídia.

As ações do IAS se articulam em três eixos: **Inovação** (EduLab 21, Ideias e Tendências, Estudos e Publicações); **Soluções Educacionais** (Ensino Médio, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Fundamental – anos iniciais, Letramento em Programação), **Articulação** (Políticas Públicas, Fóruns e Seminários, Parcerias Educacionais).

A terminologia, Soluções Educacionais, empregada para o conjunto de ações voltadas para a educação básica é bastante representativa do ideário ousado do IAS, ou seja, como o detentor das soluções para os problemas que acometem a educação pública, que em síntese possuem a má gestão como fator desencadeador das mazelas qualitativas expressas nos índices de avaliação, nacionais ou internacionais. É uma expressão que expressa com pontualidade a viés mercantilista da educação.

---

<sup>117</sup> Além da gama de espaços ocupados por Viviane Senna outros membros do IAS merecem destaque: Mozart Neves Ramos é conselheiro no IAS, sócio fundador no TPE e foi conselheiro no Conselho Nacional de Educação no período de 2005-2014, foi Secretário de Estado de Educação de Pernambuco (2003-2006), foi reitor da UFPE, de 1996-1999 e de 2000-2003, presidiu o Consed em 2006; Ricardo Paes de Barros é conselheiro no Instituto Unibanco, Sócio Fundador e Membro da Comissão Técnica do TPE; foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República de 2011 a 2015. Claudio de Moura Castro também é um exemplo peculiar de agente que atua em diversos espaços por décadas e mantém o mesmo discurso sobre os fins da educação, ou seja, formar para o mercado.

O IAS possui uma relação estreita com alguns secretários estaduais de educação que compõem o Conselho Consultivo do eduLab 21<sup>118</sup>, juntamente com alguns dos conselheiros do Instituto e alguns membros externos de universidades brasileiras e internacionais. Tal grupo promoveu em 2014, em parceria com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fórum Internacional de Políticas Públicas, com participação de ministros e pesquisadores do Brasil e de outros países, e divulgou dados de um projeto pioneiro desenvolvido pelo IAS acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola. O projeto é de autoria do eduLab 21 e tem fomentado o Soluções Educacionais e outras ações do Instituto na perspectiva de desenvolver uma educação voltada para o Século XXI. No entanto, já em 2011 havia ocorrido o Seminário Educação para o Século XXI, realizado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e a Unesco, que contou com a participação de James Helkman<sup>119</sup>, economista e especialista em desenvolvimento humano, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 2000. Desde então, mediante o respaldo e suporte da OCDE e da Unesco, o IAS incorporou em seus discursos e programas a pauta da Educação para o Século XXI, com o foco no desenvolvimento de habilidades emocionais no âmbito escolar, conforme a imagem a seguir sintetiza:

**Figura 5 - Educar para o Século XXI do IAS**



Fonte: (CAETANO, 2015, p. 124)

<sup>118</sup> Seis secretários estaduais de educação compõem esse conselho: Eduardo Deschamps (Santa Catarina/PSD e Presidente do Consed), Frederico Amâncio (Pernambuco/PSB), Haroldo Rocha (Espírito Santo/PSB), José Renato Nallini (São Paulo/PSDB), Marco Brandão (Acre/PT), Raquel Teixeira (Goiás/PSDB).

<sup>119</sup> Para Helkman quanto mais cedo se investir na primeira infância, sobretudo entre as crianças menos favorecidas maiores serão as chances de desenvolvimento e certas habilidades e de retorno para a economia do país.

O IAS inseriu o ensino médio na sua lista de programas educacionais no início do ano letivo de 2013, no Rio de Janeiro, com a inauguração do Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). O programa educacional do IAS para o Ensino Médio é denominado “Solução Educacional para o Ensino Médio”. O IAS compreende que:

O Ensino Médio é uma das etapas mais desafiadoras da Educação Básica. Desconectada do mundo dos jovens, essa etapa tem grandes índices de abandono e apenas 54,3% dos brasileiros com 19 anos concluíram o Ensino Médio. Dentre os que concluíram, 9,3 % aprenderam o que era esperado em matemática e 27,2 % o que era esperado em português.

Para contribuir com a superação desses desafios, o Instituto Ayrton Senna desenvolveu uma proposta de educação integral para o Ensino Médio, que introduz mudanças no dia a dia das escolas, das secretarias de ensino e na relação dos jovens com a escola. Tendo como premissa uma **matriz de competências e um conceito de educação integral que não se restringe ao tempo integral, a proposta oferece oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia.**

No âmbito das escolas, há transformações no currículo, que ganha novos componentes de aprendizagem, e nas práticas pedagógicas, que potencializam o papel do professor como mediador do conhecimento. No âmbito das redes de ensino, são construídos **novos modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação.** (IAS)<sup>120</sup>

A concepção de educação que adere à Pedagogia das Competências, no sentido atribuído por Ramos (2011) possui uma adesão a um projeto de base interacionista e funcionalista, que prima pela adaptabilidade e empregabilidade dos sujeitos e recomenda a conversão do conhecimento aos fins pragmáticos do mercado e de suas demandas.

Essa proposta piloto se articulou no desenvolvimento de uma organização de tempo integral, que estabeleceu uma aproximação entre os conhecimentos previstos na legislação educacional para essa etapa de ensino “às competências produtivas e socioemocionais, necessárias aos cidadãos do século XXI”<sup>121</sup>. As disciplinas foram organizadas em quatro áreas de conhecimento e a elaboração do projeto de vida de cada aluno esteve entre as ações do âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Além da proposta desenvolvida no Colégio Estadual Chico Anysio, como síntese da parceria entre o IAS e a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro outras 51 escolas também foram parcialmente contempladas com o Programa Solução Educacional de Ensino Médio do IAS, na perspectiva de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. Esse processo de ampliação e ao mesmo tempo de diversificação de propostas para o Ensino Médio são apresentadas de forma detalhada por Costa, ou seja:

<sup>120</sup> Apresentação do IAS sobre o Modelo Soluções Ensino Médio. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/ensino-medio/> Acessado em: 12/12/2016.

<sup>121</sup> <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/proposta-inovadora-para-ensino-medio-engaja-aluno-e-desenvolve-competencias-para-o-seculo-21/> Acessado em 24/06/2016.

Ainda em 2013, o Poder Executivo Estadual publicou no DOERJ nº192 – Parte I, de 14/10/2013, a Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador Integral (EMII), e a Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador – 1ª GERAÇÃO (EMIG). A primeira é uma matriz intermediária que introduz elementos da “Solução educacional”, ampliando tanto componentes curriculares “inovadores” quanto a carga horária escolar. A segunda matriz é a que se aplica às escolas denominadas 1ª Geração, ou seja, é a matriz mais próxima da experiência executada, de modo pleno, apenas no CECA. Neste processo, a ser replicado em toda a rede pública, são selecionadas inicialmente as escolas aptas a aplicarem a matriz EMI (denominadas de escolas ProEMI), e entre estas são selecionadas, posteriormente, aquelas preparadas para replicarem a matriz EMIG, em tempo integral, consolidando os componentes curriculares inovadores.

De 2014 para 2015, além das 51 escolas de EMI, a SEEDUC-RJ passará de 05 para 13 o número de escolas funcionando com a matriz do (EMIG). Assim sendo, fica clara a ação da SEEDUC de implantar o ProEMI, mas também de adequá-lo à “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna (IAS), em sintonia com as demandas priorizadas pelo Governo do Estado, de modo a replicar, em escala, este redesenho curricular a toda rede de ensino médio. (COSTA, 2015, p. 7).

Embora a experiência do IAS com o ensino médio seja relativamente recente o Instituto já possui publicações variadas sobre tal etapa e divulga suas orientações, não apenas para as escolas participantes, afinal é uma forma de difundir a sua vertente de ensino médio. As publicações são: “Solução Educacional para o Ensino Médio” (Volumes 1, 2, 3); “Ensino Médio Noturno no Brasil” e “Solução Educacional para o Ensino Médio – Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem”. Tais publicações trazem as premissas e orientações para a implementação de um ensino médio, calcado no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, organizado por áreas de conhecimento; explicita que o ensino médio noturno é um grave problema no país e que precisa de solução, pois caso contrário o fosso entre o modelo noturno e o diurno tende a aumentar, o protagonismo juvenil e a definição do projeto de vida de cada aluno são estratégias consideradas essenciais em uma proposta de ensino médio para o Século XXI.

As orientações aos docentes, como de costume nas publicações do IAS para o ensino fundamental, são minuciosas e incluem inclusive aspectos elementares como: **orientações para antes da aula** (“planeje a melhor maneira de agrupar os estudantes”), **durante a aula** (“o professor pode e deve ser chamado a colaborar diante dos desafios”) e **depois da aula** (“verifique a necessidade de diálogos com outros professores”).

O foco de atuação do IAS ainda se mantém no ensino fundamental, primeira e segunda fase, sobretudo pelo volume acumulado de experiência nessa etapa da educação básica desde a criação do Instituto e pelo tamanho de cada etapa, ou seja, contemplar o ensino fundamental implica em atender um maior número de discentes e docentes do que no ensino médio. No entanto, a inserção do Instituto no ensino médio coaduna com o compromisso assumido pelo

TPE, quanto à meta voltada para a última etapa da educação básica, e coaduna com a EC nº 59/2009, para 17 anos. A ampliação do espaço de atuação do IAS, também pode ser compreendida como estratégia em prol da difusão do *ethos* empresarial no ensino médio, que, ao ser viabilizada por um instituto com um *habitus* próprio constituído na relação com as redes estaduais e municipais de educação do país em parcerias público privadas, assessoria, cooperação técnica, venda de produtos e serviços<sup>122</sup> e, especialmente, com poder de influência na gestão das secretarias e das escolas.

O IAS também já demonstrou possuir capital simbólico junto ao governo federal, pois em 2008 os programas Circuito Campeão e Acelera Brasil foram reconhecidos e recomendados pelo MEC no Guia de Tecnologias Educações. Em 2014 a Capes<sup>123</sup> assinou um protocolo de intenções com o IAS, durante o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências”, promovido em parceria pela OCDE, IAS, MEC e Inep, para incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento e o papel das habilidades socioemocionais no ensino. Tal acordo gerou um edital com bolsas de incentivo para Programas de Pós Graduação e pesquisadores interessados no desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática. Tal decisão gerou mobilização no campo educacional e a Anped publicou uma Carta Aberta à Comunidade Acadêmica em repúdio a tal decisão da Capes. Essa manifestação contrária à decisão da Capes foi ratificada durante a Conae 2014<sup>124</sup>, que resultou na Moção nº 11, proposta pela Anped e Cedes e endossada pelas entidades: Contee, Contag, UBES, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca, Confetam, Fóruns de EJA do Brasil, CNTE, Anped, CUT, UNE, Anfope, FNE, ABGLT, Cedes. Apesar da mobilização do campo educacional, o edital seguiu e foram selecionados 10 Projetos de nove Programas de Pós-Graduação distintos, sendo dois da UFRGS.

Atualmente o Instituto baliza um discurso em favor de alguns preceitos: o ensino médio integral, parcerias público privadas, diversificação do currículo, inovação e regulação, da gestão e da aprendizagem. Esse rol tem ganhado espaço no campo da educação, nas disputas empreendidas nos últimos anos.

---

<sup>122</sup> São muitas instituições que buscam espaço junto às secretarias de educação, estaduais e municipais, e ao MEC a fim de oferecer serviços e produtos. Essa situação foi reiterada por parte dos entrevistados nesta pesquisa. Além dos institutos abordados neste trabalho, merecem ressalva a ação de outros, como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Junior Achievement.

<sup>123</sup> [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_44\\_2014\\_CompeticenciasSocioemocionais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompeticenciasSocioemocionais.pdf) Acessado em 25/04/2016.

<sup>124</sup> [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta\\_aberta\\_avaliac\\_a\\_o\\_habilidades\\_na\\_o\\_cognitivas.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_na_o_cognitivas.pdf) Acessado em 25/04/2016.

### 2.3 - O campo educacional e os agentes corresponsáveis pelo delineamento das políticas para o ensino médio.

A discussão sobre o campo educacional brasileiro nesta pesquisa, ainda que circunscrita a um recorte histórico pontual e com um número reduzido de agentes, considera que o processo pelo qual este campo se constituiu e autonomizou<sup>125</sup> comporta elementos que são oriundos de muitas disputas e lutas na trajetória da educação e da sociedade brasileira, em um processo constituinte e constituído por políticas públicas, pois:

As políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos. Grupos sociais e políticos dos vários níveis de governo não se conformam com orientações verticais. Isso significa considerar a força dos governos vigentes e o papel do Estado em matéria de avanços sociais e democráticos. Os governos subnacionais, autônomos após 1988, conhecem variações no *modus operandi* de suas políticas educacionais, considerando-se suas competências legais, os incentivos recebidos, capacidade fiscal e também grau de ação consciente a fim de implementar a política social. (CURY, 2002b, p.153)

O Ministério da Educação (MEC), como atualmente é denominado, foi originalmente criado como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES) em 1930<sup>126</sup>, no primeiro governo de Getúlio Vargas. Em 1953, concomitante à criação do Ministério da Saúde, passou a ser designado Ministério da Educação e da Cultura. Já em 1985 com a criação do Ministério da Cultura<sup>127</sup>, embora a sigla MEC tenha prevalecido, a cultura passou a ter pasta exclusiva. Em 1992 a Lei Federal nº 8.490 de 19 de novembro de 1992, que dispunha sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, estabeleceu o Ministério da Educação e do Desporto. Assim somente em 1999, em conformidade com a Medida Provisória nº 1.795 de primeiro de janeiro de 1999, houve a desvinculação entre o Ministério da Educação e do Desporto e foi criado o Ministério do Esporte e do Turismo.

Moraes (1992) salienta que o contexto político brasileiro, em que emergiu a criação de um órgão federal, tendo em vista a organização nacional da educação, corroborou com a tônica em curso: a criação de um Estado Nacional forte, centralizador e

---

<sup>125</sup> Cunha (2006) destaca que o Manifesto dos Pioneiros na década de 1930 representa uma ação e um período, singulares, em busca de autonomia do campo educacional em diferentes aspectos, em relação: ao Estado (autonomia técnica, administrativa e econômica), às classes sociais e à laicidade.

<sup>126</sup> Antes desse período a educação e a saúde eram vinculadas ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. O Decreto nº 19.444 de 1º de dezembro de 1930 delineou a primeira organização do então recém criado ministério, composto de um gabinete, uma diretoria e quatro departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Medicina Experimental e Departamento Nacional de Assistência Pública, todos independentes entre si e imediatamente subordinados ao ministro. (LIMA; PINTO, 2003).

<sup>127</sup> O Minc foi extinto com a Medida Provisória nº 726 de 12 de maio de 2016 pelo então presidente interino Michel Temer, mas em 23 de maio de 2016 foi recriado pela Medida Provisória nº 728.

intervencionista, sob a condução de Francisco Campos. Essa condição ilustra a seara em que o campo educacional adquiriu alguns contornos, tanto pela forma como a educação foi compreendida e contemplada pelo Estado, quanto pela compreensão desta como uma estratégia em prol de um projeto de nação. Desse modo, o campo educacional brasileiro teve a sua constituição institucional marcada pela correlação de forças e de disputas daquele momento.

Até 1930 não havia uma política de educação nacional, sobretudo não havia propostas efetivas que vinculassem as unidades federadas às decisões da União. Desse modo a criação do MES e as proposições de Francisco Campos assinalam um marco, legal e simbólico, para a constituição do campo educacional no país. Dentre as medidas da Gestão de Francisco Campos, algumas propostas de impacto para a educação brasileira, podem ser destacadas, segundo Moraes (1992), como: a criação do Conselho Nacional de Educação (1931), organização do ensino superior e adoção do regime universitário (1931), definição do ensino superior como matéria facultativa e a organização do ensino secundário (1932).

O ideário de educação e de sociedade de Francisco Campos, que já havia sido implementado na educação em Minas Gerais, encontrou um ambiente propício para ser disseminado em maior escala pela via do MES. Moraes (1992), sintetiza que:

O pensamento e a atuação de Francisco Campos no campo da educação foram, todo o tempo, atuação e pensamento políticos. Notadamente em seu projeto de construção de um determinado tipo de Estado Nacional — forte, centralizador, tutelar e intervencionista — a educação ocupou um lugar de destaque, na medida de sua função e responsabilidade de formar o "novo cidadão" para a modernização administrada que esse Estado exigia. (MORAES, 1992, p. 27).

O ideário de Campos - priorizou o viés academicista e elitista e não contemplou de forma significativa a educação primária em suas ações, como o fez com o ensino secundário<sup>128</sup>. Embora o contexto político fosse de busca por uma formação escolar que corroborasse com um projeto modernizador que, entre outros aspectos subsidiasse a formação de mão de obra para um país que acabara romper com a República Velha e iniciava uma fase de impulso à industrialização do país, em detrimento do modelo dependente agrário-exportador

---

<sup>128</sup> “A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras”. (ROMANELLI, 1978, p. 135).

Na trajetória da educação brasileira, as leis de diretrizes<sup>129</sup> e bases da educação nacional representam marcos importantes na agenda educacional. A LDB nº 9.394/1996, bem como os desdobramentos legais oriundos dessa normatização e as perspectivas políticas de cada gestão fomentaram mudanças importantes na estrutura do MEC, conforme indicam os decretos<sup>130</sup> que regulamentam a estrutura regimental e estabelecem os cargos no MEC.

As alterações na estrutura organizacional do MEC geralmente incidem em criação e extinção de secretarias ou divisões e departamentos e são práticas mais recorrentes quando ocorre mudança de presidente da república, ministro, ou mesmo quando são realizadas reformas ministeriais em toda a estrutura governamental.

Barroso (2011), ao discutir sobre a política baseada no conhecimento, apresenta elementos sobre a tecnoestrutura do Ministério da Educação de Portugal. Algumas considerações se aproximam, de certo modo, da forma como o MEC, historicamente, compõe os quadros técnicos, ou de especialistas, que assumem funções de relativo poder decisório. Barroso identifica quatro aspectos sobre a condição do especialista no quadro administrativo do Ministério da Educação lusitano: “(...) reforço da tecnoestrutura do aparelho de Estado; mediador entre políticos, “administradores” e meio social; elemento de racionalização da decisão política; fonte de “legitimação compensatória” da ação do Estado.” (BARROSO, 2011, p.97).

O campo educacional, ainda que constituído por diferentes agentes e resguardada a assertiva de que não há consenso em um campo, mas há o capital do campo, reconhecido por seus agentes e por outros campos e respectivos agentes como o capital de mais valor simbólico. O movimento empreendido por educadores que defendem a educação como direito social de todos merece destaque, pois foi mediante ao empenho e luta de muitos agentes do campo educacional e de articulações junto ao campo político, que foi possível avançar nessa perspectiva, especialmente na década de 1980 na constituinte, pois a educação passou a ser contemplada como direito público e subjetivo.

---

<sup>129</sup> A primeira LDB, embora já estivesse prevista na Constituição de 1934, somente foi instituída pela Lei nº 4.024/1961. Durante o regime militar a Lei nº 5.692/1971 promoveu alterações consideráveis na LDB a ponto de em algumas publicações do campo educacional essa lei ser mencionada como LDB. A Lei nº 9.394/1996, LDB em vigor, tramitou no Congresso Nacional por 8 anos e apesar dos seus avanços o histórico de tramitação registra muitas disputas, tendo em vista distintos interesses e propostas para a educação brasileira. (SAVIANI, 1997).

<sup>130</sup> Ver: Decretos: nº 1.917 de 27 de maio de 1996, nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997, nº 2.890 de 21 de dezembro de 1998, nº 3.501 de 2000, nº 3.772 de 14 de março de 2001, nº 4.637 de 21 de março de 2003, nº 4.791 de 22 de julho de 2003, nº 5.159 de 28 de julho de 2004, nº 6.320 de 20 de dezembro de 2007, nº 7.480 de 16 de maio de 2011, nº 7.690 de 2 de março de 2012. Este último ainda está em vigência.

Quanto ao ensino médio, o campo educacional historicamente empreende esforços em questões que se materializam como problemas nucleares: a dualidade estrutural e o currículo do ensino médio. Nesse sentido, as disputas acerca do papel da formação dos jovens e adultos de ensino médio são recorrentes. A crítica ao tecnicismo da década de 1970 e o neotecnicismo da década de 1990, com a Pedagogia das Competências, é acirrada e se justifica nos embates entre os agentes mais progressistas e os mais conversadores, dentro do campo. Essa é uma problemática histórica que já se configurou nos embates entre o público e o privado, entre o estado e a igreja católica. Em tese esta é uma disputa que se fundamenta por um projeto de ensino médio que tem dois lados: um lado mais progressista, via campo educacional, agentes em defesa do público e do outro lado agentes educacionais, por razões constitutivas e ideológicas, em defesa do privado, ou seja, de um ensino médio mais condizente com o fazer consoante com o mercado.

Assim, os agentes selecionados no campo educacional são aqueles que possuem maior relevância na compreensão do objeto e na forma como atuaram frente às disputas correlacionadas à constituição das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014. A ordem de apresentação dos agentes não denota a relevância dos mesmos, mas objetiva agrupar por um viés didático na exposição que segue a seguinte lógica: a estrutura governamental central (Semtec/SEB), a pluralidade representada nos conselhos (CNE e Consed) e os grupos representativos diretos dos educadores e pesquisadores (CNTE, Anped, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio).

### **2.3.1 Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e Secretaria de Educação Básica (SEB): agente protagonista ou antagonista?**

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) foi criada pelo Decreto nº 1.917 de 27 de maio de 1996, com a estrutura organizacional interna composta de: Departamento da Educação Média e Tecnológica e Coordenação Geral de Ensino Médio. Antes da criação da Semtec havia a Secretaria de Educação Básica instituída pelo Decreto nº 99.678 de 8 de novembro de 1990, que possuía em sua estrutura o Departamento de Ensino Médio. Já a Educação Profissional era vinculada à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica.

O Decreto nº 5.159/2004 de 28 de julho de 2004 extinguiu a Semtec e, dentre outras alterações no MEC, também criou a Secretaria de Educação Básica (SEB). A Coordenação do Ensino Médio passou a integrar a SEB e a educação profissional passou a ser

da alçada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), criada pelo mesmo Decreto. No quadro é possível conhecer o ato legal que regulamentou as alterações organizacionais no MEC, uma mudança por mandato presidencial, bem como a estrutura da Semtec e da SEB, no que concerne ao ensino médio, em face dessas reestruturações. A separação entre o ensino médio e a educação profissional deixaram novas marcas.

O ensino médio passou a compor a educação básica, inicialmente na estrutura administrativa do MEC e posteriormente por uma definição legal do campo educacional. Essa situação não reivindicava a criação de uma secretaria própria para gerir a educação profissional, mas para fins de otimizar o atendimento às demandas de cada segmento, logicamente fazia sentido. No entanto, o fato de existir secretarias distintas não configurava a impossibilidade de definição e implementação de políticas articuladas entre a educação básica e a educação profissional. As barreiras podem estar correlacionadas à divergências de concepções de educação que se pretendia implantar naquele momento. Por outro lado as ações subsequentes do MEC coadunaram com uma expansão expressiva da educação profissional, como expressão de que essa era a perspectiva de educação com mais capital simbólico no governo em curso, naquela época.

O quadro abaixo possibilita observar vários aspectos: composição do MEC por gestão presidencial, 2003-2014, composição das secretarias, diretorias e coordenações diretamente ligadas, ao ensino médio dentro da estrutura do MEC e o período que cada membro esteve nos cargos ligados ao ensino médio. Essa referência tem a intencionalidade de agregar elementos na compreensão do contexto que, entre outros aspectos, possui elementos oriundos da representatividade e do capital de cada campo, configurada na perspectiva dos agentes em ação dentro e fora do campo educacional. Nesse sentido há um diálogo entre os dois quadros seguintes.

**Quadro 15– Estrutura organizacional da Semtec/SEB, no MEC, com referência ao ensino médio, no período de 2003-2014**

Gestão Federal	Ministro da Educação/ Período no cargo	Secretaria/Diretoria/coordenação de Ensino Médio/Período no cargo	Ato normativo que dispôs sobre as mudanças na estrutura organizacional do MEC
----------------	---	---	---

Governo Lula (2003-2010)	Cristovam Buarque (01/01/2003 a 27/01/2004)	Secretaria de Educação Média e Tecnológica Antônio Ibãñez Ruiz (01/2003 a 07/2004)  Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica Marise Nogueira Ramos (01/2003 a 03/2004)	Decreto nº 1.917 de 27 de maio de 1996.
	Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005)	Secretaria de Educação Básica Francisco das Chagas Fernandes (07/2004-05/2007) Departamento de Políticas do Ensino Médio Lucia Helena Lodi (03/2004 a 02/2007)  Coordenação Geral de Políticas de Ensino Médio. Francisco Potiguar Cavalcante (10/2004 a 06/2007)	Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004
	Fernando Haddad (27/01/2005 a 01/01/2011)	Secretaria de Educação Básica Maria do Pilar Lacerda (06/2007 a 01/2012)  Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Marcelo Soares Pereira da Silva (01/2008 a 09/2008) Carlos Artexes Simões (09/2009 a 12/2011)  Coordenação Geral do Ensino Médio. Carlos Artexes Simões (10/2008 a 01/2009) Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz (01/2009 a 12/2011)	Decreto nº 6.320 de 20 de dezembro de 2007
Governo Dilma (2011-2014)	Fernando Haddad (01/01/2011 a 23/01/2012)	Secretaria de Educação Básica César Callegari (01/2012 a 01/2013)  Diretoria de Currículos e Educação Integral Jaqueline Moll (03/2011 a 12/2013)  Coordenação Geral do Ensino Médio Sandra Regina de Oliveira Garcia (05/2011 a 04/2014)	Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012.
	Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014)	Secretaria de Educação Básica Romeu Weliton Caputo (01/2013 a 02/2014)  Diretoria de Currículos e Educação Integral Jaqueline Moll (03/2011 a 12/2013)  Coordenação Geral do Ensino Médio Sandra Regina de Oliveira Garcia (05/2011 a 04/2014)	
	José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015)	Secretaria de Educação Básica Maria Betriz Luce (04/2014 a 02/2015)  Diretoria de Currículos e Educação Integral Clarice Salete Travesini (03/2014 a 05/2015)  Coordenação Geral do Ensino Médio Adriana Andrés (05/2014 a 07/2015)	

Fonte: Diário Oficial da União.

A Semtec/SEB, no período de 2003-2014, conforme ilustra o quadro acima, passou por mudanças que afetaram a estrutura organizacional responsável pelo ensino médio no âmbito do MEC. A extinção da Semtec<sup>131</sup>, a migração da educação profissional para a SETEC, concomitante com a criação da SEB, também criou um Departamento de Políticas do Ensino Médio, mas que logrou vida curta. O ensino médio passou a ser contemplado com as demais etapas da educação básica, pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e posteriormente pela Diretoria de Currículos e Educação Integral. Essas alterações desvelam que as ações estruturais constituíram e foram constituídas por desdobramentos políticos e pedagógicos, que impactaram no ensino médio brasileiro.

Essa alteração contém em si uma situação contraditória, motivo de observação por parte de três pessoas entrevistadas nesta pesquisa, conforme será apresentado mais adiante. Contudo, convém ressaltar, desde já, que as alterações estruturais não são aleatórias ou apenas operacionais, pois as razões pelas quais as mesmas são definidas advêm de intencionalidades prementes, nem sempre dadas a conhecer aos técnicos. O fato é que o ensino médio e a educação profissional, tão logo a legislação tenha possibilitado a retomada da integração entre ambos, passaram a ser coordenados em espaços distintos e por gestores específicos.

Entre os nomes que compuseram os cargos diretamente responsáveis pela coordenação do ensino médio no âmbito do MEC, alguns possuíam experiências anteriores, acadêmica ou profissional, com essa etapa da educação básica, outros já tinham atuado na gestão pública. No entanto, quase todos eram oriundos da educação pública, como campo de atuação.

**Quadro 16 – Equipe do ensino médio no MEC, por função, formação e atuação anterior e posterior no cargo**

	<b>Nome/formação/origem</b>	<b>Atuação anterior ao cargo no MEC</b>	<b>Atuação após o cargo no MEC</b>
<b>SECRETÁRIO/A</b>	Antonio Ibañez Ruiz Engenheiro Mecânico (USP) Doutorado em Birmingham (Inglaterra)	Professor na UNB, Reitor na UNB, Secretario de Educação no Distrito Federal, durante o Governo Cristovam Buarque (1995-1998),	Conselheiro da Câmara de Educação Básica (CNE); Antonio <i>Ibañez</i> Ruiz Secretário Executivo Substituto e Chefe da Assessoria do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do MCTI
	Francisco das Chagas	Diretor do Sindicato dos	Secretario Executivo Adjunto do

<sup>131</sup> As alterações estruturais na Semtec/SEB foram discutidas nas entrevistas realizadas com os entrevistados que ocuparam cargos e funções no período retratado no quadro acima. Esses e outros aspectos serão contemplados no capítulo três desse estudo.

	Fernandes Letras (UFRN)	Trabalhadores em Educação de Pernambuco, Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Professor da rede estadual do Rio Grande do Norte, Diretor do Fundef ainda dirigiu o Fundef. Conselheiro no do Conselho Nacional de Educação, ao mesmo tempo em que dirigiu a SEB.	MEC Secretario Estadual de Educação de Rio Grande do Norte (2015-03/2016)
	Maria do Pilar Lacerda História (UFMG)	Professora na rede de educação de Belo Horizonte, Diretora do Centro de formação de Professores da Prefeitura da Cidade de Belo Horizonte; Secretária municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte – 2002 a 2007; Presidente Nacional da União Nacional dos Dirigentes municipais de educação 2005 a 2007	Diretora da Fundação SM/Brasil
	Maria Beatriz Luce Pedagogia (UFRGS) Doutorado em Michigan (EUA)	Professora na UFRGS; Conselheira no CNE (2012-2014); Reitora pró-tempore na Universidade Federal do Pampa	Professora na UFRGS;
DIRETOR/A	Marise Nogueira Ramos Licenciatura em Química Doutorado em Educação (UFF)	Professora na UERJ Professora no Cefet de Nilópolis	Professora na Fundação Osvaldo Cruz e na Universidade Federal Fluminense
	Lucia Helena Lodi Doutorado em Educação (USP)	Diretora do Departamento de Políticas Educacionais - Secretaria de Educação Infantil - Ministério da Educação (2003-2004)- Pró-Reitora e Diretora Acadêmica do Centro Universitário Fundação Santo André - 2000 – 2001; Membro da equipe de pesquisadores da Fundação Unitrabalho para o desenvolvimento do Projeto de Avaliação da Política Nacional de Qualificação Profissional implementada pela SEFOR - Ministério do Trabalho - 1997-2000.  Professora na Unesp.	Assessora da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo; Gestora-executiva do Programa Rede Ensino Médio Técnico, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas gestões do PSDB (José Serra e Geraldo Alckmin).
	Marcelo Soares Pereira da Silva	Professor na Universidade de Uberlândia; Diretor na Faculdade de	Diretor da Faculdade de Educação de Uberlândia.

	Pedagogia (PUC/GO) Doutorado em Educação (Unicamp)	Educação de Uberlândia, Diretor do Forundir.	
	Carlos Artexes Simões Engenharia Eletrônica (UFRJ) Mestrado em Educação (UFF)	Professor do Cefet/RJ Vice-Diretor do Cefet/RJ Diretor do Cefet/RJ	Diretor Geral do Departamento Nacional do Sesc. Professor do Cefet/RJ
	Jaqueline Moll Pedagogia (Cento de Educação Superior de Erechim) Doutorado em Educação (UFRGS)	.Professora na UFRGS	Professora na UFRGS; Membro da Fundação Joaquim Nabuco (2014) Especialista na Associação Internacional de Cidades Educadoras; (2015); Membro do Departamento Nacional do Sesc (2016);
	Clarice Saete Traversini Pedagogia (Unioesc) Doutorado em Educação (UFRGS)	Professora na UFRGS	Professora na UFRGS
<b>COORDENADOR</b>	Francisco Potiguara Cavalcante	Secretario Municipal de Educação de Angra dos Reis; Membro da Diretoria Executiva da Undime	Diretor do Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) Coordenador Adjunto de área (educação) da Ong Viva Rio.
	Carlos Artexes Simões Engenharia Eletrônica (UFRJ) Mestrado em Educação (UFF)	Professor do Cefet/RJ Vice-Diretor do Cefet/RJ Diretor do Cefet/RJ	Diretor Geral do Departamento Nacional do Sesc. Professor do Cefet/RJ
	Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz. Pedagogia (Associação de Ensino Unificado do DF) Mestrado em Educação (UNB)	Professora e Diretora na Associação de Ensino Unificada do DF. Professora na UNB	Professora no Senac/DF Professora e Coordenadora no Instituto Federal de Brasília Pedagoga na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam)
	Sandra Regina de Oliveira Garcia Pedagogia UEL Doutorado em Educação (UFPR)	Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina. Chefe do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2003-2010).	Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina.
	Adriana Andrés Pedagogia (UFSCAR)	Técnica em Assuntos Educacionais do MEC	Diretora da Escuela de Ciências Agrárias, Naturales y Ambientales de la Unnoba

Fonte: Plataforma Lattes e páginas institucionais dos locais de atuação dos profissionais.

Os cargos ocupados na gestão pública no Brasil costumam ser preenchidos por indivíduos que agregam algum tipo de capital simbólico, ora alguns critérios são mais

validados que outros, mas em suma há uma distinção entre os que ocupam os postos de primeiro e segundo escalão no executivo. Entre as razões para as escolhas estão um ou mais fatores combinados: cota partidária, experiência diferenciada na área, afinidade político ideológica com a chefia imediata, indicações resultantes de experiências profissionais ou acadêmicas anteriores, dentre outros.

Os profissionais que ocuparam a função de secretário/a na Semtec/SEB do MEC já gozavam de experiência em alguma função nacional no campo educacional, ou na gestão de instituição pública de grande porte, portanto a experiência, de algum modo, com os desafios de maior envergadura e complexidade, já havia sido experimentada. Por outro lado, certamente a rede de contatos profissional mais ampliada e o capital simbólico dos que até então não havia ocupado, denota que esse capital pode ter sido o elemento definidor, em algumas circunstâncias, ou ainda a vinculação partidária.

Entre os diretores da Semtec/SEB apenas um dos profissionais já havia ocupado função no âmbito nacional, no próprio MEC, mas em comum todos eram oriundos da educação pública, na educação superior ou na educação básica da rede federal. Nesse grupo dois já possuíam experiência anterior no ensino médio da rede federal de ensino, como docente e ou gestor nessa etapa da educação básica.

Na função de coordenação do ensino médio nenhum dos profissionais que atuaram possuía experiência com a gestão no nível mais ampliado, ou seja, de abrangência nacional. Dois possuíam experiência na gestão pública, municipal e estadual, em redes de ensino e um na rede federal. A experiência como técnica em assuntos educacionais, no âmbito do MEC, certamente é um fator interessante, para fins de conhecimento da área de atuação, no entanto a função ocupada por uma técnica na Coordenação do Ensino Médio foi apenas em caráter interino, como revela o ato legal da nomeação, o que leva a compreender que a indicação foi uma situação circunstancial e não uma escolha oficial do Estado. Por outro lado, o fato de a coordenação ter sido ocupada por uma técnica provisoriamente, mas que permaneceu por um período prolongado, deve ter razões para além de questões administrativas.

A composição desse quadro possibilitou perceber aspectos interessantes entre nomes, trajetórias e atuação no cargo. Uma primeira associação entre os agentes individuais do campo educacional - no exercício da função como diretor ou coordenador de ensino médio, durante o período de 2003 a 2014, sob a ótica do capital simbólico desses profissionais, quanto ao conhecimento sobre o ensino médio - desvela que em 2003 havia uma coerência

maior entre escolha do profissional e decisões tomadas, que por sua vez eram compatíveis com os compromissos da campanha política de 2002. Já no ano de 2014 a coordenação do ensino médio foi exercida por uma profissional em caráter interino e assim permaneceu por 1 ano e 2 meses. Esse fato, associado aos relatos que os entrevistados apresentaram durante as entrevistas, permite inferir que houve uma queda do prestígio do ensino médio dentro do campo educacional, no âmbito do MEC.

As razões pelas quais ocorreu uma perda de protagonismo do ensino médio dentro do MEC não se circunscreve à escolha de um ou outro profissional, meramente com mais ou menos capital simbólico, mas o fato de o espaço deixar de ser ocupado por alguém com referência profissional e/ou acadêmica na área revela indícios de que a definição da agenda para o ensino médio e da regulação dessa etapa perpassava por outros caminhos, que não mais o campo educacional, pela via do agente MEC. As entrevistas apresentadas neste estudo ilustram as disputas empreendidas entre os campos e os agentes na constituição do campo de poder, em que as políticas para o ensino médio estiveram em questão. Também é pertinente questionar até que ponto o fato de o ensino médio passar a integrar a educação básica e deixar de possuir Direção e Coordenação próprias e passar a integrar uma mesma secretaria com a educação infantil e o ensino fundamental corroboraram com a perda de protagonismo no MEC, inclusive nas ações, perspectivas e continuidade das políticas, inicialmente definidas pelo Ministério.

A concepção de ensino médio que perpassou na Semtec e posteriormente SEB, ainda que em meio a alguns vieses distorcidos em algumas ações, como as parcerias com os institutos que comprometiam os princípios das propostas, era concernente com a perspectiva da formação integral, omnilateral. Esse era o fio condutor que pode ser observado, sobretudo nos primeiros anos de governo.

Por outro lado, a trajetória no MEC, para alguns dos agentes certamente, foi um fator importante na valorização do capital social e simbólico dos mesmos. O quadro 11 situa a trajetória profissional após a saída do MEC e possibilita visualizar que há uma ascensão profissional, em espaços acadêmicos e em outros campos para a maioria desses agentes. Dentre os sete entrevistados, apenas três retomaram as funções docentes na mesma instituição de educação superior de origem. Outros passaram a atuar em Ongs, fundações e no Sistema S.

### 2.3.2 Conselho Nacional de Educação (CNE): lócus de disputas entre os campos?

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pelo Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931, com os seguintes objetivos:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensino. Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. (BRASIL, 1931, p.1)

A premissa colaborativa do recém-criado<sup>132</sup> órgão não se circunscrevia ao Ministério da Educação e Saúde Pública. É evidente no decreto a lógica consultiva do ministro que, por sua vez, possuía função central no CNE, pois: “Art. 6º Será presidente nato do Conselho de Educação o Ministro, que presidirá às respectivas reuniões, devendo ser substituído, nas suas ausências eventuais, pelo diretor do Departamento Nacional do Ensino.” (BRASIL, 1931).

A composição original dos conselheiros também revela aspectos interessantes sobre a ideia de vinculação e de preponderância do MEC sobre o CNE, pois o Ministro e o Diretor do Departamento Nacional de Ensino eram membros natos. Por outro lado, os critérios de representação já esboçava uma composição com vistas a contemplar distintos níveis e dependências administrativas, entre outros atributos, ou seja:

- I - Um representante de cada universidade federal ou equiparada.
  - II - Um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades.
  - III - Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
  - IV - Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
  - V - Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino.
- § 2º Será membro nato do conselho o diretor do Departamento Nacional do Ensino. (op.cit.)

O decreto constitutivo do CNE também definiu o período de mandato de conselheiro para quatro anos, com possibilidade de recondução. Durante a fase de elaboração

---

<sup>132</sup> O CNE foi um dos objetos de estudo de Miceli (2001) em sua obra “Intelectuais à brasileira”. O autor estudou este Conselho, desde a sua criação até o ano de 1937, e sua análise aponta para um órgão que desempenhava o papel de aparelho de Estado. O autor também acrescenta que na relação entre as escolhas dos conselheiros e a atuação do CNE, naquele período, é importante registrar que: “o fato de o Estado cooptar educadores profissionais está relacionado, em última análise, com o atendimento das demandas crescentes que fazem os diversos grupos de agentes incumbidos de gerir o sistema de ensino. Os conselhos não são senão arenas abertas à negociação de interesses, num momento de transição entre as formas de dominação oligárquica vigentes na República Velha e a consolidação de uma dominação burocrática de perfil autoritário”. (MICELI, 2001, p.296).

da Constituição de 1934 houve um movimento importante, coordenado pela Comissão dos 32, da ABE, segundo Horta (2001), em busca da constituição de um CNE e em defesa da criação de conselhos estaduais de educação, sob a consigna da autonomia.

A autonomia desse órgão avançou apenas após algumas décadas de predominância da função consultiva e técnica. A trajetória do CNE comporta aspectos emblemáticos, como: a mudança de nomenclatura com a Lei nº 4.024/61, pois o CNE passou a ser Conselho Federal de Educação (CFE), a ampliação das suas atribuições em 1977; nova mudança para CNE e extinção do mesmo em 1994<sup>133</sup>. O atual CNE foi constituído pela Lei nº 9.131 de 25 de novembro de 1995<sup>134</sup>, que instituiu a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior, com 12 conselheiros<sup>135</sup> em cada uma, incluindo o Secretário da Educação Básica (SEB) e o Secretário da Educação Superior do MEC como membros natos, respectivamente em cada Câmara.

Os conselheiros nomeados advêm de listas tríplices definidas por entidades da sociedade civil<sup>136</sup>, que figuram o grupo das que podem participar do processo de escolha,

---

<sup>133</sup> A Medida Provisória nº 661 de 18 de outubro de 1994 extinguiu os mandatos dos atuais Conselheiros do Conselho Federal de Educação e revogou todas as funções deste Conselho. Nessa época houve a denúncia de tráfico de influência no Conselho e de lobby das instituições privadas de ensino, junto aos conselheiros, em busca de decisões favoráveis, numa espécie de tráfico de influências para abertura de cursos e instituições de ensino superior. Alguns parlamentares da Câmara de Educação se mobilizaram e após um período de desgaste do Conselho junto ao Governo o Presidente Itamar Franco tomou a decisão de fechar o Conselho. A carta com a exposição de motivos, que embasou a MP, foi apresentada pelo Ministro da Educação da época, Murilo Hingel, no Governo Itamar Franco onde ser consultada no seguinte endereço: [http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_72.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_72.pdf) Acessado em 28/12/2016.

<sup>134</sup> Paulo Renato Souza, ministro da educação no período de 1995 a 2002, afirmou à Folha de São Paulo que a nova formatação do CNE poderia ser definida como: “uma solução tucana”. Ele chamou de escolha intermediária a implantação, a partir do dia 1º de junho de 1995, de um conselho dividido em dois — “um para 1º e 2º graus e outro para ensino superior— e com poderes bem inferiores àquele que foi extinto, em outubro passado”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/3/15/cotidiano/4.html> Acessado em: 15/08/2016.

<sup>135</sup> Márcia Angela Aguiar fez um depoimento para a Anped, sobre a situação inédita de revogação do mandato de 12 conselheiros do CNE, durante o Governo Interino de Michel Temer, que foi publicada no Diário Oficial da União de 28 de junho de 2016 e abordou também sobre a natureza do CNE: “O Conselho, como qualquer outra instância de uma área social, reflete a história da própria área e os conflitos da sociedade vigentes em determinadas conjunturas, bem como a organização dos grupos sociais na busca de hegemonia. Portanto, não vemos o Conselho como um campo neutro, pairando acima da sociedade, onde, supostamente, os/as conselheiros/as tomariam decisões de forma asséptica. Ao contrário, os conselheiros, dada a natureza das suas atribuições, estão inseridos em um dos espaços de debate, construção e acompanhamento das políticas educacionais que refletem a dinâmica social, desde que são indicados pela sociedade civil e pela sociedade política, sendo que o governo, de acordo com a legislação atual, tem a primazia das escolhas, tendo em vista os recursos de poder que dispõe para efetivá-las (...). CNE é palco de disputas entre interesses de diversos grupos sociais e o que predomina, conjunturalmente, resulta sempre desses embates (AGUIAR, 2016). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/marcia-angela-aguiar-depoimento-sobre-nomeacao-revogada-de-conselheiros-do-cne> Acessado em: 15/08/2016.

<sup>136</sup> A Lei 9.131 de 1995 regulamentava a indicação de lista tríplice, por indicação de segmentos da comunidade acadêmica e científica, para compor 50% do número das vagas de conselheiros. No entanto os Decretos nº

conforme o regulamentado por Portaria do MEC<sup>137</sup>. Os nomes dos indicados são encaminhados para o Ministro da Educação que submete as escolhas à Presidência da República, que nomeia os selecionados. A tabela abaixo traz o número de entidades que indicam nomes para a composição da lista tríplice.

**Quadro 17 - Número de entidades consultadas para a elaboração de lista tríplice de Conselheiros do CNE 2004 a 2014**

Ano	Nº de entidades
2004	24 – CEB
	28 - CES
2006	30 - CEB
	35 - CES
2008	30
2010	32
2012	36
2014	36

Fonte: Site do CNE/Portarias

A partir de 2008 o Ministro Fernando Haddad retomou o espírito da Lei nº 9.131/1995 e aboliu das listas de entidades daquele ano, e dos subsequentes, aquelas que não eram da comunidade acadêmica e científica. Tal retomada implicou em supressão de indicações de entidades como a CNI, Confederação Nacional do Comércio (CNC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>138</sup>. Os nomeados no período de 2004 a 2014 para constituir a Câmara de Educação Básica podem ser conferidos no quadro abaixo:

**Quadro 18 – Nomeados para conselheiros na Câmara de Educação Básica no CNE de 2004 a 2016**

Ano	Conselheiro/Representação
2004	Murilo Hingel; Adeum Hilário Sauer (Undime); Antônio César Callegari; Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Maria Beatriz Luce; Carlos Nejar (ABL)
2006	Maria Izabel Azevedo Noronha; Regina Vinhaes Gracindo; Gersen José dos Santos (Povo do Amazonas); Wilson Roberto Mattos; Mozart Neves Ramos.
2008	Francisco Aparecido Cordão; José Fernandes Lima; Raimundo Moacir Mendes Feitosa.
2010	*Maria Izabel Azevedo Noronha; *Regina Vinhaes Gracindo; *Gersen José dos Santos (Povo do Amazonas); *Wilson Roberto Mattos; *Mozart Neves Ramos.

1.716/1995 e 3.295/1999 detalharam alguns aspectos sobre essa indicação e promoveram uma retificação terminológica bastante intrigante “representantes da sociedade civil” em detrimento de “comunidade acadêmica e científica”.

<sup>137</sup> Em consulta às Portarias do MEC, que tratam das instituições com direito a participar da indicação de nomes é interessante observar as alterações quantitativas e qualitativas. Além disso, chama a atenção o fato que a lista de instituições até 2008 era por câmara e a partir desse ano passou a ser lista comum para a Câmara de Educação Básica e Câmara da Educação Superior.

<sup>138</sup> O CNTE voltou a fazer parte da lista de entidades no ano de 2010. A CNI oficialmente não consta nas listas de entidades desde 2008. No entanto, Rafael Lucchesi, Diretor Geral do Senai, tomou posse como conselheiro do CNE, na Câmara de Educação Superior, entre os conselheiros empossados no Governo Interino de Michel Temer, no dia 04 de maio de 2016. <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2016/05/1.87263/diretor-geral-do-senai-toma-posse-no-conselho-nacional-de-educacao.html> Acessado em 15/08/2016

2012	Antônio Ibañez Ruiz; José Francisco Soares; Luiz Roberto Alves; *Francisco Aparecido Cordão; *Raimundo Moacir Feitosa; *José Fernandes de Lima.
2014	Malvina Tania Tuttman; Nilma Lino Gomes; Rita Gomes do Nascimento; Antônio César Callegari.
2016 <sup>139</sup>	Eduardo Deschamps, Maria Izabel Noronha (Apeoesp) Aléssio Costa Lima, Gersem Luciano, *Antônio Ronca, *Antonio Ibañez Ruiz.
2016 <sup>140</sup>	Eduardo Deschamps, Aléssio Costa Lima, Gersem Luciano, José Francisco Soares, Nilma Santos Fontanive, Suely Melo de Castro Menezes.

\*Conselheiros reconduzidos para mais um mandato de 4 anos.

Entre as atividades desenvolvidas pelos conselheiros estão as reuniões mensais, coordenação de trabalhos em comissões, relatorias, elaboração de pareceres, participação em audiências públicas e representação do CNE em diversas atividades pelo país. A eleição do presidente do CNE é realizada em votações entre os pares e exige 2/3 dos votos entre os conselheiros presentes para que seja definido o escolhido, para um mandato de dois anos, sem direito à reeleição. Já o mandato dos presidentes das Câmaras da Educação Básica e da Educação Superior possui duração de um ano e pode ser acrescentado mais um mandato sucessivo. Desse modo, nessas câmaras ocorre de algum conselheiro ser presidente por mais de uma vez, por exemplo, na Câmara de Educação Básica o conselheiro Francisco Aparecido Cordão já assumiu essa função por três vezes (2002, 2006, 2010).

#### **Quadro 19 – Presidentes do Conselho Nacional de Educação de 2002 a 2016, por instituição e estado de origem**

<b>Período</b>	<b>Presidente do CNE</b>	<b>Instituição/Estado</b>
2002-2004	José Carlos de Almeida	Universidade Católica de Salvador/Salvador
2004-2006	Roberto Cláudio Frota Bezerra	Universidade Federal do Ceará/Ceará
2006-2008	Edson Oliveira Nunes	Universidade Candido Mendes/Rio de Janeiro
2008-2010	Clélia Alvarenga Craveiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Goiás
2010-2012	Antônio Carlos Caruso Ronca	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ São Paulo
2012-2014	José Fernandes de Lima	Universidade Federal de Sergipe (UFS)/ Sergipe
2014-2016	Gilberto Gonçalves Garcia	Universidade Católica de Brasília (UCB)/Brasília

Fonte: Sistematização da autora mediante dados colhidos no site do CNE

<sup>139</sup> Essa lista contém os conselheiros foram indicados ou reconduzidos por mais um mandato, na Câmara de Educação Básica, no CNE, pela Presidenta Dilma Rousseff em 10 de maio de 2016.

<sup>140</sup> Essa lista de conselheiros corresponde aos nomes indicados, pelo Presidente Interino Michel Temer para compor mandato na Câmara de Educação Básica do CNE. Conforme consta no Diário Oficial da União de 28 de junho de 2016. Para tanto houve a revogação da nomeação de alguns conselheiros indicados por Dilma Rousseff. Tal revogação foi inédita na história da educação brasileira e bastante criticada no campo educacional, inclusive algumas entidades, como a Anped, divulgaram notas de repúdio e algumas matérias na mídia registraram o ocorrido, inclusive algumas denunciaram o viés privatista nas indicações do governo interino, por exemplo na matéria disponível no link: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/07/conselheiros-indicados-por-temer-estao-ligados-em-sua-maioria-ao-setor-privado-5718.html> Acessado em 30/12/2016.

Na definição do conselheiro para assumir a presidência do CNE, em algumas ocasiões, há apenas um candidato ao cargo, conforme um acordo interno entre os conselheiros, ou seja, há uma rotatividade entre a CEB e a CES, ora uma, ora a outra assume a presidência, já em outras ocasiões concorrem dois ou três candidatos. Nessas situações, bem como no exercício das funções de conselheiros, são evidenciados os distintos segmentos em busca de maior representação dentro do CNE. Silva (2005) aponta que durante o governo FHC vigorou no CNE, nas disputas pelos temas da educação superior, três vertentes de projetos de educação:

a) Setores que reivindicam a implementação de políticas que garantam o fortalecimento das instituições de ensino superior públicas e um maior controle estatal das instituições privadas de ensino superior; b) As facções que defendem a “burguesia de serviços educacionais” e defendem a ampliação da participação do segmento privado na oferta do ensino superior e a limitação do controle estatal nessa “iniciativa empresarial”; e c) Os segmentos que compartilham/defendem a ampliação da oferta do ensino superior via, majoritariamente, a privatização, a partir da criação de um sistema nacional de avaliação da qualidade proposta pelo governo FHC. (SILVA, 2005, p.78).

Nesse sentido, há que se pensar o CNE como um agente importante do campo educacional, que resguarda, na sua constituição e nas relações internas e externas com o campo, os interesses representados pelos conselheiros, que contém entre outros aspectos alguns dos interesses do governo federal. Em síntese o CNE é: “terreno em que se defrontam algumas das principais facções interessadas em afirmar sua autoridade de legislar em matéria de política educacional, uma arena de luta entre interesses favoráveis e contrários”. (MICELI, 2001, p. 309).

É possível observar no CNE a atualidade das considerações de Miceli (2001) quanto às forças em disputas. Em relação ao ensino médio é interessante pontuar que o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, Orientador Social do Sesc de São Paulo, foi o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico (DCNEP), em 1999 e Guiomar Namó de Melo co-autora, sendo que esta havia sido relatora das DCNEM em 1998.

Em 2011, para fins de elaboração de novas DCNEP, eis que Francisco Aparecido Cordão foi o relator<sup>141</sup>. Na elaboração das DCNEM em 2011 o conselheiro foi membro da comissão que elaborou o parecer e a relatoria ficou José Fernandes de Lima, ex-secretário de

---

<sup>141</sup> Ciavatta e Ramos (2012) apresentam a trajetória da elaboração das DCNEP e a participação desse Conselheiro e a sua colaboração na definição de uma concepção de educação profissional atrelada à concepção da Pedagogia das Competências.

educação do Espírito Santo durante uma Gestão do PT naquele estado. Mozart Neves também foi membro da comissão de elaboração dessas Diretrizes.

Essa breve descrição ilustra a correlação de forças que compõem o CNE e ao mesmo tempo possibilita perceber que o capital simbólico de alguns agentes perpassa por distintos governos. Desse modo, em diferentes momentos os mesmos representantes, de distintos campos empreendem esforços em prol das ações que sintetizam os interesses do seu campo. Cordão é um desses exemplos e a concepção que defende não é outra, senão a da pedagogia das competências, a Teoria do Capital Humano e seus correlatos. Assim a tônica defendida pelo Sistema S, quanto ao atendimento das demandas do mercado de trabalho por parte da escola, é bem representada por este conselheiro<sup>142</sup>.

### **2.3.3 Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed): agente em mutação?**

O Conselho Nacional de Secretários de Educação foi criado na década de 1980 como um espaço de resistência ao centralismo que o MEC realizava junto às unidades federadas. Segundo Aguiar (2002), na luta pela defesa da democratização da educação pública e da qualidade, naquele contexto, “o CONSED afirmou-se entre as entidades da sociedade civil que procuravam interferir na formulação e execução da política educacional” (AGUIAR, 2002, p.77).

Aguiar (2002) afirma que na década de 1990 houve uma mudança no padrão de relacionamento entre o Consed e o MEC. A autora acrescenta que o quadro político governamental do país, no período em que FHC chegou à Presidência, foi constituído com a maioria de governadores como apoiadores do governo federal. Os Secretários de Estado de Educação são indicações políticas dos governadores e, portanto, a composição do Consed é constituída nesse mosaico. Esse fato pode ter tido uma influência significativa, uma vez que na política a busca por consenso e hegemonia é constitutiva do processo legitimação e consolidação do poder. Nesse sentido, ao analisar a mudança na conduta do Consed:

É necessário verificar o grau e o nível de sua intervenção na arena decisória, considerando que não são somente os arranjos político-partidários que determinam a influência de que são portadores os membros do CONSED no jogo de interesses políticos. Ao participarem, em situações específicas, da definição das políticas educacionais e serem fiadores de sua implementação nos sistemas estaduais, os secretários e o próprio CONSED estão certamente contribuindo ou não para a concretização do direito à escola pública de qualidade para todos. (AGUIAR, 2002, p.84)

---

<sup>142</sup> Francisco Aparecido Cordão atuou no Sesc de São Paulo, no regime celetista de 1973 a 2002. Atualmente presta assessoria pedagógica ao Senac e ao Departamento Pedagógico Nacional do Sesc.

Em 2002 numa publicação solicitada ao Consed, pelo Inep, o presidente do Consed na época, Éfrem Maranhão, que era Secretario de Estado de Educação de Pernambuco, apresentou um histórico sobre a entidade e a nova fase que permeava as discussões entre o MEC e o Consed, naquele momento, ou seja:

As relações entre o MEC e o CONSED, que já foram bastante conflituosas, na década de 80, evoluíram para um “diálogo permanente e fecundo”, a partir da gestão do ministro Murílio Hingel. Iniciava-se, então, a fase mais produtiva na relação entre o CONSED e o MEC, pautada pela independência e autonomia política e pelo compromisso com a construção de um projeto educacional que garanta o direito de todos à educação.(...)

A nova administração federal, iniciada em janeiro de 1995, assumiu compromisso de implementar as metas do Plano Decenal, adotando iniciativas que viabilizaram seu cumprimento. Além disso, o ministro Paulo Renato Souza manteve na sua gestão a mesma postura de diálogo e cooperação com os Estados e Municípios (...)

O fortalecimento e consolidação institucional do CONSED tem proporcionado uma integração cada vez maior entre os sistemas estaduais de ensino, incentivando a ação coletiva em busca de novas alternativas para superar os desafios e melhorar a escola pública. (MARANHÃO, 2002, p.12 e 13)

Certamente uma parceria efetiva com uma entidade constituída por todos os Secretários de Estado da Educação das unidades federadas, em um país continental como o Brasil, organizado em regime colaborativo, é uma oportunidade singular, para viabilizar as políticas educacionais pretendidas pelo governo federal. Uma parceria efetiva pode dirimir, em boa parte, as resistências nos estados, uma vez que o apoio e os ajustes prévios das propostas com os secretários é um ponto favorável e estratégico, na implementação dos programas governamentais fomentados pelo governo federal.

O quadro abaixo apresenta informações sobre os presidentes do Consed e permite observar aspectos interessantes, como os estados de origem dos secretários/presidentes e os respectivos governadores<sup>143</sup> e partidos: há uma prevalência de representação de secretários que advém de gestões do PMDB ou do PSDB. Já o PT não constituiu nenhum presidente do Consed até o momento. Essa situação permite inferir que a prevalência do PMDB e PSDB possa estar relacionada ao número de governadores de cada partido.

---

<sup>143</sup> Em consulta ao TSE sobre os governadores eleitos (2002 a 2014), por partido, o PMDB e o PSDB disputam o primeiro e o segundo lugares nesse período. Em 2002 o PSDB fez sete governadores e o PMDB cinco; em 2006 o PMDB fez sete e o PSDB seis; em 2010 o PSDB fez oito e o PMDB cinco e em 2014 o PMDB fez sete e o PSDB cinco.

**Quadro 20 - Presidentes do Consed, por formação, período de gestão, estado de origem e governador e partido da época – 2001 a 2016**

<b>PRESIDENTE</b>	<b>Formação</b>	<b>GESTÃO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>GOVERNADOR/ PARTIDO</b>
Raquel Teixeira	Letras	2002/2001	Goiás	Marconi Perillo/PSDB
Gabriel Chalita	Filosofia e Direito	2003/2004	São Paulo	Geraldo Alckim/PSDB
Gabriel Chalita	Filosofia e Direito	2005/2006	São Paulo	Geraldo Alckim/PSDB
Maria Auxiliadora Seabra Resende	Pedagogia	2007/2008	Tocantins	Marcelo de Carvalho Miranda/PMDB
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde	Pedagogia	2009/2010	Paraná	Roberto Requião/PMDB
Maria Nilene Badeca da Costa	Pedagogia	2011/2012	Mato Grosso do Sul	André Pulcinelli/PMDB
Maria Nilene Badeca da Costa	Pedagogia	2013/2014	Mato Grosso do Sul	André Pulcinelli/PMDB
Eduardo Deschamps <sup>144</sup>	Engenharia Elétrica	2015/2016	Santa Catarina	Raimundo Colombo/PSD
Fred Amancio <sup>145</sup>	Administração	2016	Pernambuco	Paulo Câmara/PSB <sup>146</sup>

Fonte: Site do Consed/Histórico.

Para além do viés quantitativo da representatividade partidária dentro do Consed, é relevante observar que, resguardada a pluralidade que este Conselho comporta - pois cada partido possui uma ideologia representativa e se aproxima de distintos projetos educativos – é primordial indagar acerca da função e capital simbólico do Consed, junto às secretarias estaduais de educação. Nesse sentido, é compreensível que frente à diversidade de interesses nas proposições encaminhadas aos secretários de educação e deles emanadas, ou oriundas do executivo, o papel inerente à função do presidente deste conselho pode desvelar uma aproximação com a perspectiva de projeto educativo e com o desenvolvimento de ações, internas e externas, mais próximas do ideário que este representa. A área de formação dos presidentes também revela uma tendência em voga de menos valorização de licenciados no exercício da função, ou seja, não é um critério. Isso significa perda de capital simbólico por parte do campo educacional ou indica correlações político partidárias com mais distinção no momento?

<sup>144</sup> Após a nomeação de Michel Temer para a função de Conselheiro no CNE, Eduardo Deschamps optou por se afastar do Consed. Ele foi indicado para conselheiro do CNE por Dilma Rousseff, em maio de 2016 e conciliava as funções nos dois conselhos. Com a saída de Deschamps da presidência foi necessária a escolha de outro conselheiro para assumir a função de Presidente do Consed.

<sup>145</sup> Em 16 de fevereiro de 2017 ocorrerá eleição para a escolha do novo presidente do Consed, para o biênio de 2017-2018. A Comissão Eleitoral é presidida por Eduardo Deschamps.

<sup>146</sup> O Vice Governador é Raul Henry, que está afastado do cargo, pois permaneceu na Câmara dos Deputados. Atua na Comissão Permanente de Educação Básica e foi o parlamentar que mais apresentou propostas de emenda na MP nº 746/2016.

O Consed apresenta em seu site os programas e ações em curso, seus objetivos e parceiros. Nesse rol, figuram entre outros, a criação dos fóruns temáticos, como o Fórum Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criado em 2011, o Fórum do Ensino Médio, criado em 2013, especialmente para realizar e sistematizar as discussões entre as unidades federadas, via Consed, sobre o PL nº 6.840/2013<sup>147</sup>.

No conjunto de ações<sup>148</sup> mais recentes do Consed também está registrada a realização de encontros temáticos. Em 20 de agosto de 2013 foi realizado, em Brasília, um desses encontros, cujo tema foi “Políticas Educacionais”. Nessa discussão participaram, como expositores dos programas desenvolvidos na educação, os seguintes segmentos: Alejandra Velasco (Movimento Todos pela Educação), Priscilla Tavares (Fundação Getúlio Vargas), Sônia Madi (Olimpíadas da Língua Portuguesa do Cenpec), Yael Sandberg (Educação Financeira).

Em 2012 o Consed, em parceria com o Instituto Natura e a Fundação Getúlio Vargas, iniciou uma pesquisa intitulada “Pesquisa de Governança” para diagnóstico das 27 secretarias estaduais de educação sob os critérios institucionais, recursos humanos, financeiros, principais programas e políticas e ações com outros níveis de governo e com a sociedade. O relatório final dessa pesquisa foi divulgado em 2013 e a partir de então gerou desdobramentos interessantes: A criação de uma Plataforma Colaborativa, denominada Conviva, sob a responsabilidade da Natura, para auxiliar municípios e estados na elaboração e acompanhamento das suas metas para os planos municipais e estaduais de educação e também corroborou com a elaboração de um plano estratégico<sup>149</sup> do Consed, baseado em seis iniciativas estratégicas: Financiamento da Educação, Tecnologia e Inovação, Avaliação da Educação Básica, Base Nacional Comum, Ensino Médio e Gestão Escolar.

O Consed passou por uma modificação importante, conforme Aguiar (2002) apresenta, não é uma entidade monolítica, nem teria como ser, mas é preciso perceber que as forças em evidência, desde o início dos anos 2000, vêm paulatinamente introduzindo uma nova dinâmica neste Conselho. A representatividade partidária na presidência pode explicar parte desse mosaico, embora outros fatos elementos também sejam correlatos a essa transformação no *modus operandi*.

---

<sup>147</sup> No próximo capítulo as proposições e contribuições do Consed sobre esse projeto serão contempladas.

<sup>148</sup> Essas ações podem ser consultadas no site do Consed.

<sup>149</sup> Este planejamento demarca uma nova fase na forma de organização dos trabalhos do Consed, denominada de “Implementação da nova governança do Consed”. Este trabalho foi coordenado por Carolina Ilidia Soares de Faria, Coordenadora de Projetos do Instituto Natura. Uma primeira avaliação dessa metodologia foi realizada na II Reunião Ordinária do Consed, que ocorreu em 2016 em Sergipe. Carolina integra a lista de 60 pessoas que compõem a Rede de Talentos da Fundação Leman (CONSED).

A aproximação com o campo econômico em ações nas redes estaduais e o suporte de gestão oferecido ao Consed, por parte de diversos institutos e fundações, certamente podem explicar a defesa deste Conselho pelo projeto de ensino médio contido no PL nº 6.840/2013. Nesse caso, a parceira público privada teria colaborado com a adesão do segmento público ao projeto recorrente no discurso e nas recomendações do privado. Nesse caso o viés pragmático de ensino adentrou de forma significativa, em boa parte das redes estaduais de ensino, no Consed e vice-versa. A adoção do discurso dos institutos é muito expressiva a partir de 2013, com o ápice em 2016, com a discussão da MP 746, pois o Consed fez a defesa dessa proposta, embora muitas redes de ensino estivessem vivendo um processo de enfrentamento e de resistência ao projeto.

Essa breve síntese sobre a trajetória do Consed indica que tal entidade passou por um processo de transformação relevante na sua lógica de ação, pois o viés questionador e reivindicador, frente ao governo federal, em busca de uma ampliação de direitos educacionais, cedeu espaço e favoreceu um centralismo, que depõe contra a origem deste Conselho, e um arranjo conciliatório, que favoreceu o viés político ideológico, oriundo do campo econômico. Esse arranjo adquiriu forças e se instaurou no *modus operandi* do Consed e paralelamente a isso essa mesma lógica tem se espreado nas redes estaduais, para fins de oferta de diversos modelos de ensino médio<sup>150</sup>.

#### **2.3.4 Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE): agente de mobilização de base e política**

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) foi constituída em 1990, mas a sua origem remonta ao movimento dos professores primários na década de 1940 na luta pela gratuidade e democratização da escola pública. Em 1960 foi fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que em 1979 alterou o seu estatuto e incorporou os professores secundários, daquela época, e se passou a chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1988 a CPB se filiou à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e em 1990 com a aglomeração de vários sindicatos da categoria docente passou a se chamar CNTE. Atualmente é a segunda maior organização sindical vinculada à

---

<sup>150</sup> A Seduce/Go lançou no primeiro semestre de 2017, para iniciar já no segundo semestre o corrente ano, o Programa de Fortalecimento do Ensino Médio (Profen), que entre outras medidas, diferencia o ensino médio noturno do diurno. O novo modelo será oferecido em quatro ciclos, totalizando 2 anos. Os alunos que iniciaram o ensino médio noturno no ano letivo de 2017, já serão inseridos nesse novo modelo, que pretende ser ampliado gradativamente para os alunos das demais séries do ensino médio noturno.

CUT e possui mais de 1 milhão de filiados no país e conta com mais de 50 entidades filiadas.<sup>151</sup>

A sede do CNTE se localiza em Brasília e a confederação é composta e organizada da seguinte forma:

Presidência e Vice-Presidência; Secretarias Geral, de Finanças, de Assuntos Educacionais, de Imprensa e Divulgação, de Relações Internacionais, Relações de Gênero, Políticas Sociais, Política Sindical, Formação, Organização, Aposentados e Assuntos Previdenciários, Legislação, Assuntos Jurídicos, Projeto e Cooperação, Direitos Humanos. A estas Secretarias somam-se quatro Secretarias Adjuntas.

A CNTE é composta ainda por dois Departamentos Setoriais: o Departamento de Especialistas em Educação, que faz parte da Secretaria de Assuntos Educacionais, e pelo Departamento dos Funcionários em Educação, vinculado à Secretaria de Política Sindical.

As instâncias da entidade são subordinadas a um Congresso Nacional, tendo um Conselho Nacional de Entidades - CNE, a Direção Executiva – DE e o Conselho Fiscal - CF. (CNTE)<sup>152</sup>

O quadro abaixo apresenta a relação dos presidentes do CNTE em um período maior que o tempo definido pela pesquisa, com o objetivo de observar a composição e possíveis singularidades em outros períodos e em diferentes gestões partidárias na presidência da república.

**Quadro 21- Presidentes do CNTE de 1995-2017, por gestão e estado, formação e titulação**

<b>Gestão</b>	<b>Presidente/Estado</b>	<b>Formação/titulação</b>
1995-1997	Carlos Abicalil/MT	Filosofia, História e Sociologia/Mestre em Educação- UNB
1997-1999	Carlos Abicalil/MT	
1999-2002	Carlos Abicalil/MT	
2002-2005	Juçara Dutra Vieira/RS	Letras/Doutora em Educação-UNB
2005-2008	Juçara Dutra Vieira/RS	
2008-2011	Roberto Franklin de Leão/SP	Pedagogia/Especialista em Gestão Escolar
2011-2014	Roberto Franklin de Leão/SP	
2014-2017 <sup>153</sup>	Roberto Franklin de Leão/SP	

Fonte: Site do CNTE/Presidência.

Não há muita renovação na presidência da CNTE, conforme o quadro acima apresenta, e a pouca rotatividade sugere ser uma marca da confederação. Todos os presidentes do período mencionados possuem vinculação prolongada com a confederação, inclusive com

<sup>151</sup> As informações referentes ao histórico da CNTE foram colhidas no site da Confederação: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte> Acessado em 16/08/2016

<sup>152</sup> Informações sobre a composição da Confederação foram colhidas na página oficial da CNTE, disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte> Acessado em : 17/11/2016.

<sup>153</sup> Durante a realização do 33º Congresso Nacional da CNTE foi eleita a Diretoria para 2017-2021. Heleno Manoel Gomes Araújo (PE) foi eleito Presidente.

cargos anteriores na administração, em outras funções. Os ex-presidentes Carlos Abicalil<sup>154</sup> e Juçara Dutra Vieira<sup>155</sup>, após o período de gestão, realizaram suas pesquisas acadêmicas<sup>156</sup> em temáticas relacionadas a grandes desafios da educação brasileira, que foram temas caros a CNTE.

A CNTE realiza a cada três anos o Congresso Nacional, com a participação de delegados de cada afiliado. Esse encontro resulta em um caderno de resoluções que expressa a avaliação da confederação sobre os três anos anteriores à realização do congresso e também aponta a pauta para a educação e os encaminhamentos para os próximos anos.

Em 2005 ocorreu o 29º Congresso, cujo tema foi: “Educação pública só é prioridade com MAIS financiamento”. Na ocasião o CNTE defendia que o projeto de educação era estratégico para o desenvolvimento do país e que esse tema não deveria ser discutido de forma dissociada do financiamento. O Fundeb, a reforma universitária e a reforma sindical ganharam destaques nas atividades do evento. A problemática do ensino médio e da educação profissional foi contemplada apenas na carta assinada pela presidente Juçara, na abertura da publicação, que contém as resoluções do 29º Congresso:

Outro ponto de fundamental importância diz respeito à educação profissional. Houve um verdadeiro desmonte dessa modalidade, especialmente a partir do Decreto 2208/1997, que comprometeu uma visão integradora entre a etapa média e o preparo profissional. Depois de sua revogação, a legislação evoluiu, mas a realidade ainda é problemática. E esse é um tema chave para a sociedade brasileira que, como se viu, tem um baixo percentual de jovens nas universidades. Há uma grande influência do sistema S na educação profissional, que utiliza recursos públicos mas não integra a rede pública de educação. Esta precisa investir fortemente na modalidade, revitalizar os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), ampliar a oferta de cursos, sempre com a preocupação de que a educação profissional não é uma especialização estreita. Ela não pode prescindir de conhecimentos científicos fundamentais e da qualificação politécnica. Portanto, exige um esforço concomitante pela universalização da educação média, última etapa da educação básica. (CNTE, 2005, p.5)

Não há na publicação do 29º Congresso, outro trecho que mencione, discuta ou apresente algumas pautas de ação sobre a problemática apontada pela presidente da CNTE ao

---

<sup>154</sup> Após deixar a presidência da CNTE Carlos Abicalil foi eleito Deputado federal por Mato Grosso, pelo PT, em 2002 e reeleito em 2006. Em 2010 perdeu as eleições para o Senado. Atuou como consultor do Senado, de 2011 a 2012, quando assumiu a Secretaria de Educação Especial no MEC, posteriormente foi assessor no Ministério da Casa Civil até 2015 quando assumiu a Diretoria Internacional de Educação na Secretaria Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI).

<sup>155</sup> Em 2004 Juçara foi eleita vice-presidente da América Latina da Internacional da Educação (IEAL), primeira vez que o Brasil ocupou função nesta entidade que foi criada em 1993 e atualmente possui cerca de 400 afiliados, distribuídos no mundo todo. Em 2010 disputou mandato para deputada estadual por Santa Catarina, pelo PT, mas não foi eleita. Juçara permaneceu na vice-presidência da EI até 2015, quando foi substituída por Roberto Franklin de Leão, também brasileiro e atual presidente da CNTE.

<sup>156</sup> Carlos Abicalil defendeu a dissertação: “PNE: Limites e Desafios: uma avaliação necessária”, sob a orientação de Erasto Mendonça, em 2004 na UNB. Juçara Dutra Vieira defendeu, em 2012 na UNB, a tese: “Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?”, sob a orientação de Regina Vinhaes Gracindo.

tratar dos dilemas da educação profissional e o ensino médio. O foco das recomendações ficou no tripé: financiamento (Fundeb), reforma universitária e reforma sindical e em linhas gerais foi conclamado que os governos de todas as esferas deveriam colocar a educação como patamar para o desenvolvimento do país.

Em 2008 ocorreu o 30º Congresso da CNTE e o tema foi “Pague o Piso”. Especificamente sobre o ensino médio foi mencionada, como agravante, a alta taxa de distorção idade série e a baixa taxa de anos de escolaridade da população brasileira. O documento reconhece a relevância do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no que tange à construção de novas escolas técnicas como forma de ampliar o número de alunos atendidos com a oferta de ensino médio integrado à educação profissional. O ensino médio também aparece nos itens da “pauta de lutas” com a seguinte demanda: “cobrar a regulamentação das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio” (CNTE, 2008, p. 21).

No ano de 2011 ocorreu o 31º Congresso com o seguinte tema: “PNE: O PNE na visão dos trabalhadores em educação”. Na publicação correspondente a esse evento foi mencionada, na carta de apresentação, a frente de ação do CNTE, junto ao parlamento para que fossem garantidas as definições acordadas na Conae 2010 e também foi destacado o empenho e a articulação da Confederação junto ao Congresso para que a Emenda Constitucional nº 59/2009 fosse aprovada.

No decorrer do caderno o ensino médio é mencionado em diversos momentos: a) a regulamentação das disciplinas de Filosofia e Sociologia como uma conquista; b) a inclusão da educação média de nível técnico na LDB como inserção benéfica para os trabalhadores; c) a repulsa pela proposta de criação de um Programa semelhante ao Prouni para o ensino médio; d) a consolidação da Escola de Formação (Esforce) e a organização de seminários como o “Novo ensino médio”.

O 32º Congresso ocorreu em 2014 sob a temática: “Educação Desenvolvimento e Inclusão Social” o ensino médio foi bem menos contemplado que o Congresso anterior. Esta etapa da educação básica foi mencionada apenas em situações correlacionadas com outras etapas com problemas afins, por exemplo, sobre a necessidade e urgência de se garantir a ampliação dos recursos financeiros para a educação, que se tornou um slogan: “10% do PIB já”. O quadro com o número de brasileiros com distorção idade-série no ensino médio, bem como o número considerável de pessoas fora da sala de aula e com pouca escolaridade também foi abordado. O ensino médio foi contemplado nesse Congresso apenas nos aspectos

gerais que indiretamente contemplavam esta etapa da educação básica, ou seja, não houve nenhuma proposição específica levantada pela Confederação.

A CNTE possui uma gama de publicações diversificadas, que variam de publicações semestrais e anuais, publicações temáticas e também documentais. Nesse conjunto de ações a Escola de Formação (Esforce) é a Revista Retratos da Escola são instrumentos de divulgação e discussão dos temas da educação básica.

A Revista Retratos da Escola possui publicação semestral e sua circulação teve início em 2007, mas:

Estava nos planos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação desde os anos 1990, quando a CNTE se voltou para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional e começou a produzir documentos para subsidiar os educadores na sua luta pela universalização do direito à educação, financiamento e valorização do profissional, temas pertinentes ao meio. A edição da revista começa, portanto, a surgir quando a CNTE realiza uma primeira pesquisa sobre a saúde do profissional em educação, em entrevistas sobre as condições de trabalho e de vida de 52 mil professores em todo o País. Na ocasião, constatou-se a presença do Burnout – doença de cunho psicológico traduzida no Brasil como síndrome da desistência – no dia-a-dia de milhares de educadores (CNTE, 2007, p.3)<sup>157</sup>

Um levantamento realizado nas publicações da Revista Retratos da Escola possibilita perceber que os temas mais recorrentes, com direito a título das revistas/dossiês são voltados para temas mais amplos, ligados à formação e ao trabalho docente, conforme consta no quadro abaixo:

**Quadro 22 - Temas da Revista Retratos da Escola CNTE (2007 a 2016) e editores**

<b>Edição/ano</b>	<b>Tema da publicação</b>	<b>Editor/a/origem</b>
Nº1/2007	Violência: um mal que atinge a escola	
Nº 2 e 3 /2008	Dossiê - Formação de Professores: impactos e perspectivas	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 3 e 4/2009	Dossiê - Financiamento e Gestão da Educação Básica	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 5/2009	Dossiê - Funcionário de Escola: Identidade e Profissionalização	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 6/2010	Dossiê - Estado, Políticas e Educação: o novo PNE	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 7/2010	Dossiê – Educação Básica Obrigatória	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 8/2011	Dossiê – Ensino Médio e Educação Profissional	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 9/2011	Dossiê – Educação Infantil	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 10/2012	Dossiê – Federalismo e Educação	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 11/2012	Dossiê – Avaliação da Educação Básica	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 13/2013	Dossiê – Educação e Diversidade: Educação sem homofobia	Luiz Fernandes Dourado (UFG)

<sup>157</sup> O trecho citado está na aba histórico e concepções da CNTE. Pode ser acessado seguindo os filtros do site pelo endereço: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/index> Acessado em 15/12/2016.

Nº 14/2014	Dossiê - Educação Básica: Política e Processos Mundiais	Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Nº 15/2014	Dossiê – PNE 2014-2024: Desafios para a Educação Brasileira	Leda Scheibe (UFSC)
Nº 16/2015	Dossiê – Diversidade na Escola: gênero e sexualidade	Leda Scheibe (UFSC), Roselane Fátima Campos (UFSC)
Nº 17/2015	Dossiê – Base Nacional Comum: Projetos Curriculares em disputa	Leda Scheibe (UFSC), Roselane Fátima Campos (UFSC)
Nº18/2016	Dossiê – Valorização Profissional: piso salarial e carreira	Leda Scheibe (UFSC), Jussara Dutra Vieira (SEERGS)

Fonte: Dados colhidos no site do CNTE

Em 2011, na versão do primeiro semestre, a Revista Retratos da Escola contemplou o ensino médio e a educação profissional em todas as suas seções, ou seja, no editorial, na entrevista, nos artigos, resenhas e no campo documento, contendo a análise do CNTE sobre os riscos do Pronatec, para a educação profissional. Entre os artigos publicados a dualidade estrutural, a identidade e as perspectivas para o ensino médio no contexto da educação básica, totalizaram cinco textos. A entrevista, além do editorial, teve a dualidade estrutural como tema e duas políticas para o ensino médio foram discutidos, em dois artigos (Proemi e Proeja/ensino médio).

A CNTE ocupa papel importante no campo educacional, como agente que se envolve nas discussões sobre a educação e teve papel relevante na aprovação do Fundeb e na defesa pela criação do Piso Nacional dos Professores. Já em relação ao ensino médio a pesquisa nos documentos da CNTE, especialmente nas Resoluções dos Congressos, não evidencia que os debates sobre identidade, dualismo estrutural, currículo, financiamento entre outros desafios históricos dessa etapa, ocuparam centralidade nas discussões da Confederação. Por outro lado, o debate pela inclusão da Sociologia e da Filosofia causou mobilização e engajamento da CNTE. Os temas mais complexos sobre o ensino médio são contemplados no Dossiê Nº 8/ 2011, mas os textos publicados na Revista Retratos da Educação são produções de pesquisadores interessados em publicar nesse periódico, portanto, não se trata de uma fala institucional da CNTE.

Assim, é pertinente afirmar que as estratégias da CNTE, dentro do campo educacional e na relação com outros campos, nas disputas sobre políticas educacionais no período de 2003 a 2014 foram exitosas em muitos aspectos. No entanto, nas que se à apresentação de um projeto de ensino médio houve uma lacuna, que não foi ocupada pelo CNTE. As inserções da Confederação foram importantes mas, foram circunscritas aos temas correlatos ao ensino médio, como: inserção da Filosofia e Sociologia, criação do Fundeb e EC

nº 59/2009. Convém registrar o papel histórico e a contribuição da CNTE nesse contexto para a educação básica, nos avanços para a educação básica e na sua capacidade de articulação e mobilização de base, seguida de uma valorização no campo político no em parte do período de 2003 a 2014.

No entanto, a CNTE não demarcou uma concepção clara e pontual sobre o ensino médio, seu posicionamento é preciso apenas na fala da presidente Juçara no 29º Congresso. Ali estavam postas as premissas de concordância com proposta de ensino médio delineada pela equipe que estava na Semtec em 2003. Ademais, a postura da CNTE frente às questões de ensino médio foi de dar resposta aos desafios que surgiram, como o PL nº 6.840/2013. Essa lacuna por parte da Confederação foi prejudicial ao ensino médio, pois em outros momentos como nas discussões do Fundeb e do Piso Nacional dos Professores ela demonstrou possuir capital simbólico para mobilizar os campos educacional e político. Nesse sentido, a relevância da CNTE se circunscreveu nas disputas e suas configurações de um tempo histórico, com prevalência para temáticas afins aos interesses da categoria docente.

A relevância da CNTE pode ser conferida em ações como a constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.407 de 14 de dezembro de 2010, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE e instituiu o FNE em caráter permanente com a finalidade, entre outros aspectos, de constituir um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, para tratar das questões do âmbito da política educacional do país. A CNTE foi incluída na categoria de titular do FNE pela Portaria nº 502 de 09 de maio de 2012. Em 09 de dezembro de 2014, Heleno Araújo, representante da CNTE, foi escolhido coordenador do FNE, em substituição a Francisco das Chagas Fernandes, celebrando assim o regimento do Fórum, que prevê um mandato do Governo e outro da Sociedade Civil. Em dezembro de 2016 o Coordenador do FNE divulgou uma carta aberta<sup>158</sup> contra a postura do MEC em relação aos encaminhamentos para a Conae 2018. O conteúdo da carta é um desabafo que inclui outras atitudes do MEC e do Ministro da Educação quanto ao reconhecimento do Fórum como espaço legítimo de discussão das temáticas sobre a educação brasileira, que entre outras ações, exonerou 31 assessores do FNE em 02 de junho de 2016 no Diário Oficial da União nº 104. O FNE era constituído<sup>159</sup> por 50 entidades, dessas 39 eram titulares e 11 suplentes.

---

<sup>158</sup> A carta do Coordenador do FNE pode ser acessada no link: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/carta-aberta-coordenador-do-fne.pdf.pdf> Acessado em: 06/01/2017.

<sup>159</sup> A Portaria nº 577 de 28 de maio de 2017 inseriu mudanças na composição do Fórum Nacional de Educação. Dentre essas alterações o MEC excluiu a Anped e a Contee. Tal ação provocou mobilização no campo educacional que entregou, no dia 07/06/2017, à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado um

### **2.3.5 – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped): agente de mobilização acadêmica e institucional**

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Anped) é uma associação sem fins lucrativos, que foi criada em 1978. Souza e Bianchetti (2007) sistematizaram um resgate histórico sobre a Anped, mediante o diálogo e a escuta com alguns de seus sócios fundadores. Entre os aspectos relevantes desse retrospecto, tendo em vista a finalidade de compreender o papel desse agente do campo educacional, em correlação com objeto dessa pesquisa, é interessante pontuar que a associação nasce<sup>160</sup> de um desdobramento de duas reuniões convocadas e financiadas pela Capes, mas a Anped se consolidou no campo educacional como uma associação que possui transgressões importantes em seus primórdios.

Carvalho (2001) esclarece, no histórico sobre a Anped, que a origem dessa entidade remonta a uma proposta de institucionalização auto-reguladora da política de pós-graduação em educação formulada pela Capes em 1976, que resultou em uma primeira reunião com os coordenadores da pós-graduação em educação no mesmo ano e posteriormente em um encontro nacional com os representantes dos Programas, em 1978. Nesse intervalo, entre a apresentação da proposta por parte da Capes e a elaboração da proposta de estatuto da Anped, foi sendo delineado o escopo da Associação, que nos seus primórdios refutou algumas premissas postas no projeto inicial da Capes, por exemplo: a sede da Anped ser em Brasília, a centralização das decisões recair na figura dos Coordenadores dos Programas e não nas decisões dos associados. Desse modo a Anped, nasce segundo Carvalho (2001), numa perspectiva instituinte, pois relegou o posto de instituída.

Souza e Bianchetti (2007) destacam que a trajetória da Anped contém elementos que advém de uma criação induzida, mas que, por outro lado, também contém marcas embrionárias significantes de busca por autonomia. Desde os seus primórdios a Anped se posicionou contrária à avaliação estandardizada, por exemplo a classificação de cursos superiores, por conceitos A, B, C, D, instalada na década de 1990, quando a tônica avaliativa, desvinculadas de discussões e ações eminentemente educativas, esteve na pauta do dia, nas ações do MEC.

---

manifesto assinado por dezenas de entidades que condenam a Portaria instituída pelo Ministro da Educação. Em tal manifesto mais de 20 entidades anunciaram saída coletiva do FNE.

<sup>160</sup> Certamente a origem, composição e trajetória das associações que resistem ao tempo e fazem história dentro de um campo resguardam elementos relevantes que são partes do capital simbólico de cada agente dentro do seu respectivo campo. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), criada em 1961, por exemplo, nasce em outro um contexto político e histórico e sob outra dinâmica frente às demandas da educação. Para maiores notas sobre a trajetória da Anpae, ver Sander (2007) [http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos\\_01.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf) Acessado em 06/01/2017.

A Anped também contrariou as orientações da Capes e manteve, desde a sua origem, a existência de sócios institucionais e individuais. No entanto, além dessa busca constante por autonomia relativa, na associação, segundo Souza e Bianchetti (2007), vigoram as tensões internas e externas, que em alguns momentos ganham maior expressão e feição distintas. Nesse sentido, destacam também que na Constituinte da década de 1980, o consenso foi expressivo na associação, já em 1990 ganhou evidência a cisão partidária entre os sócios quanto às questões educacionais que entravam em pauta, em face de alguma política governamental. Durante o período do Governo Lula os autores identificam que houve um certo recuo da associação quanto aos posicionamentos e proposições da associação.

O Ensino Médio é a única etapa da Educação Básica que não está contemplada, *a priori*, como objeto de estudo e investigações nos Grupos de Trabalho (GT) da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). Apesar de o GT “Ensino de 2º grau” ter sido um dos signatários na lista dos sete primeiros Gts da Anped, criados na 4ª Reunião da Anped (1982) e incorporados no estatuto da Associação, este não logrou vida longa. Nesse sentido, na relação imbricada entre constituição e continuidade de um GT na Anped, é pertinente considerar que o GT é:

como uma das células vitais da Anped, representa também uma parcela significativa do espaço de discussão e de publicização dos resultados da investigação científica da área, cumprindo, como parte dessa associação, a função de legitimação daquilo que produz a comunidade acadêmica que com que ela interage. (...). Sendo assim, escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização assumidas pelo GT, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias de um espaço que atua no sentido de realização daquela função de legitimação. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p 51)

Em detrimento da peculiaridade do ensino médio na Anped<sup>161</sup>, as demais etapas da Educação Básica, são campo e objeto de estudo de GTs, como: GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT13 – Educação Fundamental. A modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas constitui o foco do GT 18. A educação superior por sua vez é contemplada nas discussões do GT11 - Política da Educação Superior.

Talvez a tímida produção acadêmica na Pós-Graduação *stricto-sensu*, conforme o registrado no capítulo um deste trabalho, seja um dos condicionantes responsáveis pela ausência de um GT de Ensino Médio, ou a falta de um GT específico é que constitui um dos

---

<sup>161</sup> No CD comemorativo dos 30 anos da Anped é possível tomar conhecimento sobre a trajetória de constituição de alguns Gts, sobre as considerações e embates que se estabeleceram quando a pauta em discussão era a relevância da proposição de constituição de novos GTs.

elementos corresponsáveis pelo reduzido número de pesquisas na Pós-Graduação brasileira, cujo o objeto de estudo seja o ensino médio?<sup>162</sup>. Ou vice versa.

Por outro lado, convém salientar que por ser uma Associação vinculada à Pós-Graduação em Educação os temas que mais frequentemente são discutidos, nas pesquisas de mestrado e doutorado, tendem a contemplar assuntos mais voltados para a área de atuação, da maior parte dos graduandos em Pedagogia: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As pesquisas mais ampliadas versam sobre as políticas educacionais, gestão da educação, os fundamentos, ou seja, segue um pouco da dinâmica dos componentes curriculares da graduação e das linhas de pesquisas dos Programas. Talvez seja esse o quadro que justifica o pouco interesse pelo ensino médio nas pesquisas *stricto sensu* nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A Anped costuma se pronunciar em face das questões educacionais do país, desencadeadas por ações do governo federal ou que ocorrem nas redes de educação, ou ainda como resultado de ações externas ao campo, mas com desdobramentos para o mesmo. Em relação às políticas de ensino médio do período de 2003 a 2014 a Anped se pronunciou em forma de manifesto em duas<sup>163</sup> ocasiões de maneira muito clara.

Em 2003, no cenário de revogação do Decreto nº 2.208/1997, a Anped (2003)<sup>164</sup> apresentou um pronunciamento da Associação acerca da convocação das entidades e

---

<sup>162</sup> A Anped Sul criou em 2014 o GT Ensino Médio e em 2016 realizou a segunda reunião regional com esse grupo de trabalho constituído. Em 2014 a pesquisadora Mônica Ribeiro (UFPR) coordenou o GT Ensino Médio e em 2016 Nara Vieira Ramos (UFMS). No ano de 2014 foram aprovados e apresentados 28 trabalhos no GT e em 2016 apenas 15, enquanto que em outros GT houve maior número de trabalhos. Não é possível afirmar que tenha diminuído o número de pesquisas e trabalhos enviados para avaliação, pois também pode ter sido uma decisão da coordenação em limitar ao número de 15 trabalhos, como ocorre na Anped nacional, tendo em vista garantir um tempo maior para o debate.

<sup>163</sup> Em 23 de setembro de 2016 a Anped publicou uma nota pública sobre a Medida Provisória do Ensino Médio nº 746/2016, que em síntese focou nos seguintes pontos: autoritária na forma e equivocada no conteúdo. [http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped\\_nota\\_publica\\_mp\\_ensinomedio.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf) Acessado em 14 de novembro de 2016.

<sup>164</sup> A Anped também registrou uma moção na página eletrônica da 26ª Reunião da Anped realizada em Poços de Caldas em 2003. Em tal texto apontou o ponto de vista da entidade, que posteriormente foi ratificado no pronunciamento proferido pelo GT 9 e pela pesquisadora Acacia Zeneida Kuenzer. A moção dizia: “A assembléia Geral da ANPEd, reunida ordinariamente em Poços de Caldas por ocasião da 26ª Reunião Anual em 08/10/2003 vem manifestar o seu apoio a revogação do Decreto 2.208/97, que dispõe sobre a educação profissional. Entretanto, expressa profunda preocupação com **a existência de proposta de nova direita que foi apresentada ao debate**; nesse sentido, conclama o MEC a promover ampla discussão sobre a nova regulamentação. É crucial que todos os segmentos envolvidos possam expressar formalmente os seus pontos de vista e que o novo texto incorpore as contribuições das entidades acadêmicas e sindicais que objetivem a educação integral nas escolas de Educação Profissional”(grifos nossos). Texto está disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/mocoos.htm> Acessado em 08/05/2014. Já o texto do pronunciamento e do GT 9 e o da pesquisadora Acacia Kuenzer não mais se encontra disponível eletronicamente. A pesquisadora possui ambos em seu arquivo de textos que subsidiaram a tese. São textos preciosos que desvelam os dissensos do campo, mas

entidades e associações civis para se pronunciarem sobre a minuta do decreto de regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB. O documento foi assinado pela Coordenadora do GT 9, Maria Ciavatta e pelo membro do GT, Gaudêncio Frigotto. Em tal texto há ponderações sobre a revogação do decreto, uma análise do quadro político e histórico que envolvia o ensino médio brasileiro e ao final foram apresentadas as contribuições do GT para a redação do novo decreto. Sobre o contexto o parecer registrou:

Existe um dissenso no campo que discute o Decreto: eliminá-lo apenas e remeter à Lei maior, ou substituí-lo por outro instrumento legal, levando em conta que as forças que o criaram também geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil. (ANPED, 2003, p.1)

Os autores salientaram que as forças que se uniram para eleger o presidente do PT corroboravam com um projeto societário que superasse o dualismo estrutural. Nesse sentido ratificaram que caberia ao novo governo resgatar o ideário de educação que permeou a constituinte e a proposição da LDB nº 9.394/1996. Além disso, também destacaram:

Essa tarefa é, a um tempo, urgente e complexa, pois 10 anos de políticas autocráticas, na lógica adaptativa e consentida de "sócio-menor" do grande capital e dos organismos que o representam, deslocaram o foco do ensino médio como educação básica pública e como direito do cidadão e obrigatoriedade crescente do Estado. A revogação do decreto 2.2008, tem sentido simbólico forte, pois ele é um ícone da política de sermos apenas consumidores do conhecimento produzido nos centros hegemônicos do capital, e da ótica privatizante no nível organizativo e no plano pedagógico. No âmbito organizativo - no caso dos CEFETs, a mudança imposta de coordenadores de ensino para gerentes nada tinha de inocente. Tratava-se de indicar que estas escolas deveriam se ligar diretamente ao mercado, subordinando o processo de ensino às 4 demandas, à lógica e à pedagogia mercantil. No âmbito pedagógico, as noções de competências e de empregabilidade, demarcam a ótica que deve orientar o processo educativo e de ensino demarcada pela pedagogia do capital. (op.cit., p.3)

Nesse sentido, já em 2003 a leitura do quadro, por parte desses agentes do campo educacional, partícipes da construção da proposta de ensino médio nos dois primeiros anos de governo demonstrava lucidez quanto ao cenário interno e externo ao campo educacional. Os elementos que se tornaram entraves para o projeto de ensino médio vislumbrado, identificados neste trabalho, perpassam pelos campos e agentes frente às disputas e estratégias empreendidas no período em estudo.

---

em especial, já indicavam, naquela época, os riscos que o campo corria ao propor um projeto de ensino médio sem as bases políticas de sustentação da proposta.

O parecer da pesquisadora Acacia Zeneida Kuenzer foi mais incisivo ao fazer uma análise sobre o que o momento exigia, para além da revogação e criação de um novo decreto, que para ela seria um equívoco. Kuenzer considerava imperativo que fossem tomadas decisões estruturais, ou seja:

o governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda de modo a superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior,” (KUENZER, 2003, p.2)

Em 2014 a Anped expressou sua opinião sobre o PL nº 6.840/2013 e foi signatária no Manifesto proferido pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, na condição de membro desse Movimento. A postura da Associação é de manifestação pública frente aos casos que o campo educacional compreende como relevante. Em outras palavras, a Anped já divulgou moções, carta aberta, manifesto, dentre outros sobre diversas temáticas da educação.

A participação da Anped nos rumos das políticas educacionais para o ensino médio, no decorrer dos anos de 2003 a 2014, pode ser compreendida sobre alguns aspectos: dentre os participantes nas funções de gestão do ensino médio, nas funções de coordenação e direção, uma parte significativa composta por sócio individual da Associação com ativa participação; dois GTs contemplam os estudos sobre as políticas educacionais para o ensino médio nos trabalhos apresentado, GTs 5 e 9. Entre os sócios individuais que ocuparam funções na gestão do ensino médio, no MEC, a maioria está vinculada ao GT 9- Trabalho e Educação. Provavelmente isso explique a coerência propositiva, teórico e prática, sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional, pois dentre as principais premissas epistemológicas mais recorrentes neste GT, sobressai a compreensão do trabalho como dimensão ontológica da vida humana, logo, a perspectiva da integração encontra terreno fecundo nesse viés.

O papel mais propositivo da Anped foi destacado por duas entrevistadas. Uma delas já havia atuado no MEC e a outra ainda estava na gestão, inclusive envolvida com a elaboração das novas DCNEM, quando o fato relatado ocorreu. A Anped se envolveu diretamente na elaboração do texto que acabou constituindo boa parte do Parecer. Esse tipo de articulação é um tipo de estratégia empreendida conforme o jogo em questão. Uma terceira entrevistada mencionou que aprendeu a importância de disputar o sentido da política ao participar dessa ação da Anped junto ao MEC. Para Bourdieu isso é a *illusio*, sem ela não se tem o gosto pelo jogo, sem o gosto não se acerta nas estratégias. A articulação do grupo da Anped foi muito importante na disputa pelas DCNEM. No entanto, o jogo já estava sendo modificado e o campo econômico disputou o projeto de ensino médio em outro lócus e teve

um resultado mais satisfatório, especialmente porque fez uma boa articulação no campo político e lançou premissas que foram apropriadas e aprimoradas pelo governo que assumiu o poder em maio de 2016.

### **2.3.6 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: mobilização acadêmica e política de entidades do campo educacional**

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio realizou a sua primeira reunião no dia 24 de março de 2014<sup>165</sup> e foi criado como estratégia de enfrentamento frente às proposições do Projeto de Lei 6.840/2013. A página eletrônica do Movimento encontra-se no site do Observatório<sup>166</sup> do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, que por sua vez foi a responsável pela coordenação da produção de materiais didático-pedagógicos da formação de professores e realização dos seminários nacionais previstos dentre as ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No tópico Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estão disponibilizados os links<sup>167</sup> de acesso a documentos, manifestos, petições e documentos que possibilitam ao leitor ter uma dimensão da intensa gama de ações empreendidas durante a fase de discussão do PL 6.840/2013. Logo no início da página o objetivo e saldo do trabalho do Movimento, em face do PL, são apresentados:

Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um Substitutivo por meio do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso. O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão

---

<sup>165</sup> Silva (2016) apresenta a composição do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e relata algumas ações e resultados do trabalho desenvolvido desde a criação do Movimento. Segundo essa pesquisadora na primeira reunião participaram: “ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); Ação Educativa. Em seguida, outras entidades passaram a compor o Movimento: Sociedade Brasileira de Física, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE, Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)” (p.10).

<sup>166</sup> As informações sobre o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foram extraídas do site do Observatório do Ensino Médio, na aba destinada ao Movimento. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acessado em 20 de agosto de 2016.

<sup>167</sup> : a) Sobre o PL 6.849/2013 (Matéria da Revista Fiocruz); b) Manifesto da Sociedade Brasileira de Física; c) Manifesto da Rede Federal de Educação; d) Manifesto da Associação pela formação de profissionais de educação (Anfope); e) Relatório Final da Reformulação do Ensino Médio (Comissão Especial da Câmara Federal); f) PL 6.840; g) Petição Pública (Não ao PL proposto pela Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio); g) Informe do movimento nacional pelo ensino médio sobre o PL 6.840/2013, em 16/12/2014; h) Parecer do relator PL 6.840/2013 – Aprovado na Comissão Especial da Câmara Federal, em 16/12/2014.

Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO)<sup>168</sup>

Esse Movimento conseguiu reunir pesquisadores renomados do Ensino Médio e agregar diferentes associações e representações. Convém observar que o fato da coordenação do Movimento estar vinculada, não apenas virtualmente, ao Observatório do Ensino Médio, assim como a coordenação da produção dos materiais didáticos-pedagógicos da formação de professores e dos seminários nacionais de ações do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio também estavam vinculadas ao Observatório do Ensino Médio da UFPR, desvela que essa concentração de ações relevantes para as políticas educacionais de ensino médio sugere a constituição de um lócus com considerável capital simbólico, dentro do campo educacional. Ainda que o Movimento em Defesa do Ensino Médio seja recente o mesmo já demonstrou possuir certo capital simbólico<sup>169</sup> frente às disputas empreendidas, inclusive com alguns êxitos, durante a tramitação do PL 6.840/2013, conforme será discutido no capítulo 3 deste trabalho.

A força desse Movimento, certamente, advém da articulação dos diversos agentes com premissas e concepções afins dentro do campo educacional, que esse Movimento conseguiu agregar em uma mesma disputa. Além disso, o fato de uma parte importante de agentes individuais, de diferentes espaços do campo educacional, ter participado das ações de formação e elaboração dos cadernos do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio colaborou com a valorização das premissas teóricas da concepção de ensino médio calcado na formação integral e omnilateral, defendida pela equipe que esteve no MEC nos primeiros anos das Gestões do PT. Além disso, o conhecimento prático adquirido: junto às diversas redes estaduais de ensino, nas ações do Pacto Nacional Pela Valorização do Ensino Médio, na singularidade e desafios de cada unidade federada; na aproximação das universidades em prol da busca e do diálogo sobre a formação docente, possibilitaram aos que participaram do Pacto adquirir a *illusio* pelo jogo na disputa por um projeto de ensino médio, nos embates que ocorreram durante a tramitação do PL nº 6.840/2013 e que o Movimento conseguiu mobilizar diversas entidades e assim articular o campo educacional quanto ao debate do momento: um projeto de ensino médio calcado nos interesses do campo econômico ganhava fôlego dentro do campo político.

---

<sup>168</sup> Informação colhida da página do Observatório da Juventude da UFPR, que abriga o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acessado em 16/12/2016.

<sup>169</sup> O Movimento em Defesa do Ensino Médio participou ativamente das discussões sobre a MP nº 746/2016.

## 2.4 O campo político brasileiro pelo viés da Câmara dos Deputados: o capital da Comissão Permanente de Educação

A Câmara dos Deputados é um agente emblemático do campo político<sup>170</sup> brasileiro, sobretudo pelo fato de o país possuir um regime de democracia representativa e de presidencialismo de coalizão<sup>171</sup>, acirrado pela reforma partidária de 1980<sup>172</sup>. No Brasil vigora um modo de governar, em busca de apoio político, que comporta articulações e contrapartidas com os parlamentares. Lamounier (1996) atribui ao sistema político brasileiro as penosas marcas herdadas da década de 1930, configuradas sob “uma combinação perigosa de procedimentos, práticas e símbolos plebiscitários e seconsociativos” (p. 38). Nessa acepção há um equívoco, segundo Lamounier, em atribuir à figura do presidente a responsabilidade e o papel de conciliador e neutralizador dos impasses oriundos das correlações partidárias, legislativas e federativas, constituídas por interesses distintos.

Abranches (1988) afirma que na composição da aliança eleitoral, durante a fase de elaboração das propostas de governo, busca-se contemplar os propósitos de cada partido, fazer as conciliações; na fase da composição do governo ganha centralidade os acordos pela distribuição de cargos, sobretudo em consonância com os acordos firmados na fase de celebração da aliança política. Essas duas etapas visam garantir que a terceira se efetive, ou seja, passar de aliança governamental para coalizão governante, em prol da implementação das políticas governamentais.

Essa tônica perpassa no campo político brasileiro, de modo que os políticos que adentram no campo precisam se situar sobre essas regras dentro do jogo político. A esse contexto agrega-se a compreensão que no campo político:

As pessoas que aí se encontram podem dizer ou fazer coisas que são determinadas não pela relação direta com os eleitores, mas pela relação com os outros membros do campo. Ele diz o que diz – por exemplo, uma tomada de posição a propósito da

---

<sup>170</sup> Bourdieu salienta que: “falar de campo político é dizer que o campo político é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social”. (BOURDIEU, 2011, p. 195)

<sup>171</sup> Expressão cunhada por Sergio Abranches, no texto: “Presidencialismo de Coalizão: o dilema institucional brasileiro”, com o objetivo de explicitar a peculiaridade do modelo desenvolvido no país, ou seja: “O Brasil é o único país que, além de combinar a proporcionalidade, o multipartidarismo e o “presidencialismo imperial”, organiza o executivo com base em grandes coalizões. A esse traço peculiar da institucionalidade concreta brasileira chamarei, à falta de melhor nome de “presidencialismo de coalizão (...)” (ABRANCHES, 1988, p. 21-22)

<sup>172</sup> A Lei nº 6.767 de 1979 propôs o fim do bipartidarismo e desde então foram criados muitos partidos. Alguns estudos apontam que o multipartidarismo corroborou com a difusão da oposição ao governo, pois até então a ala divergente estava concentrada no então MDB. (LAMOUNIER, 1996)

segurança ou da delinquência... – não para responder às expectativas da população em geral, ou mesmo da categoria que lhe deu voz, que o designou como mandatário, mas por referência ao que outros no campo dizem ou não dizem, fazem ou não fazem, para diferenciar-se ou, ao contrário, apropriar-se de posições que possam ameaçar a aparência de representação que ele possa ter. Dito de outra forma, a noção de campo relativamente autônomo obriga a colocar a questão do princípio das ações políticas e obriga a dizer que, se queremos compreender o que faz um político, é por certo preciso buscar saber qual é sua base eleitoral, sua origem social..., mas é preciso não esquecer de pesquisar a posição que ele ocupa no microcosmo e que explica uma boa parte do que ele faz. (BOURDIEU, 2011, p.199).

Nesse sentido, o agente dominante terá que demonstrar habilidade em distintas situações, nas muitas disputas inerentes e constitutivas do campo político, pois é nesse limiar que se evidencia o capital dos agentes e, para ter notoriedade nesse campo, é necessário:

Dominar na prática o sentido objetivo e social das suas tomadas de posição graças ao domínio que ele possui do espaço das tomadas de posição actuais e, sobretudo, potenciais ou, melhor do princípio dessas tomadas de posição a saber, o espaço das posições objetivas no campo e das atitudes de seus ocupantes. (BOURDIEU, 2002, p. 172)

A Câmara dos Deputados<sup>173</sup> é um agente singular do campo político, pois nas disputas desse campo são evidenciados o capital simbólico, a sagacidade dos agentes individuais, daí a importância do *habitus* e da *illusio*, além de precisão nas estratégias empreendidas conforme os grupos e interesses representados. Os parlamentares atuam interna e externamente em busca de elevação de capital simbólico, pois aos agentes dominantes muitas vantagens são possibilitadas, como presidência de comissões permanentes ou temporárias, diretorias, secretarias, na Câmara ou no Senado, cargos no executivo tanto para si, quanto para seus coligados, dentre outros, pois:

A agenda do executivo é resultado de uma barganha. Em um governo de coalizão a barganha se dá entre os partidos políticos que ocupam cargos no executivo, isto é, que exercem funções executadas por ocuparem pastas ministeriais (...). Ocupar um ministério significa identificar-se com as políticas do governo e responsabilizar-se por seu sucesso. E o primeiro passo pra o sucesso das iniciativas governamentais é serem aprovadas pelo legislativo. (LIMONGI; FIGUEIREDO, 2001, p.153)

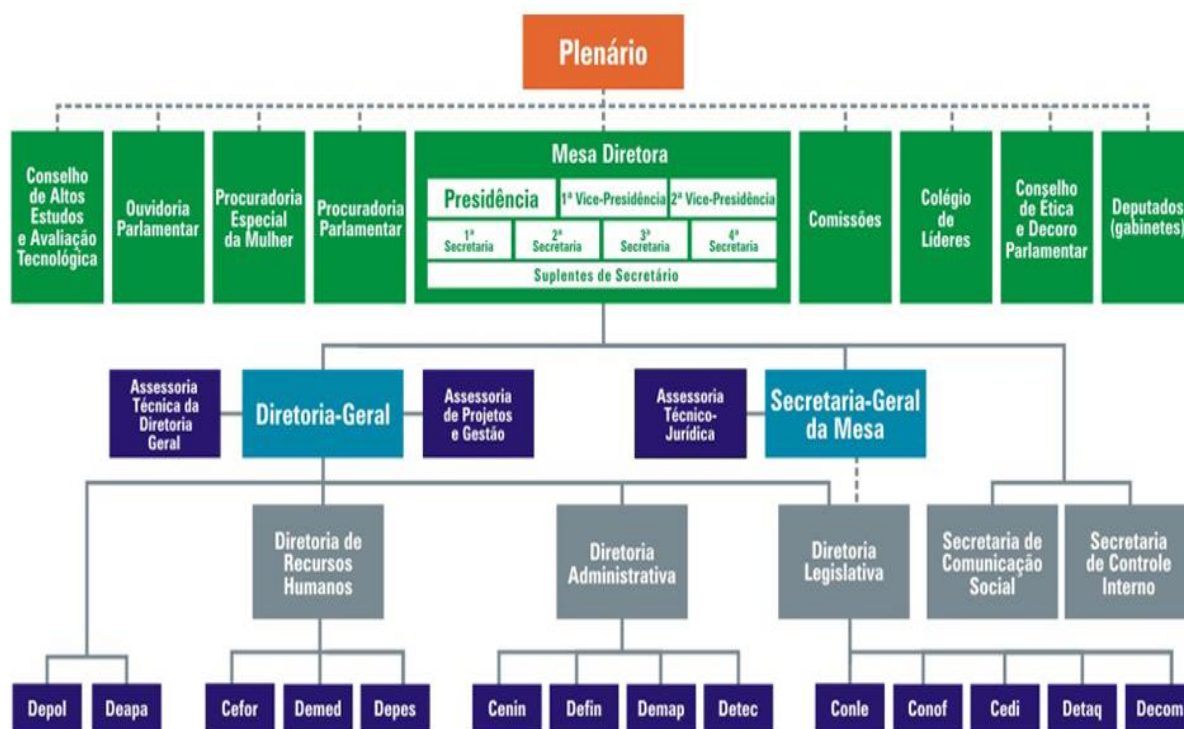
---

<sup>173</sup> A origem da Câmara dos Deputados remonta à fase de Província do Rio de Janeiro, no ano de 1823, por ocasião da abertura da primeira sessão preparatória de Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, mas as primeiras eleições para escolha de deputados federais ocorreu em 07 de março de 1821. Foram eleitos 97 deputados, mas somente 51 compareceram às Cortes Constituintes, ou seja, os eleitos precisavam ir a Lisboa para tomarem posse. Assim toda a complexidade envolta na locomoção, na travessia do Atlântico naquela época, pode ter ocasionado essa abstenção por parte dos primeiros eleitos. Nos registros do site da Câmara dos Deputados consta que o primeiro deputado a chegar em Lisboa era de Pernambuco, já os primeiros e mais consistentes debates que envolviam as questões político-econômicas da relação Brasil e Portugal foram enfrentados pelo Deputado Carlos Ribeiro (SP).

Atualmente a Câmara dos Deputados possui uma organização bastante diversificada, porém centralizada na Mesa Diretora. Essa lógica explica o empenho dos partidos e deputados detentores de maior capital simbólico em buscar ocupar algum cargo nessa na Mesa Diretora. O ápice é a Presidência da Câmara, mas ser membro dessa Mesa já garante um certo *status* e elevação do capital político do partido e do parlamentar.

A Mesa Diretora é composta por: Presidência, Primeira-Vice Presidência, Segunda-Vice Presidência, Primeira Secretária, Segunda Secretária, Terceira Secretária, Quarta Secretária e Suplentes de Secretária (igual número de secretarias). As atribuições dos Vice-Presidentes são vinculadas ao Presidente, como por exemplo substituí-lo em casos de ausência, dentre outros. Já os Secretários possuem funções específicas dentro das atividades de gestão dos trabalhos desenvolvidos na Câmara dos Deputados. A figura abaixo ilustra o atual cronograma da Câmara:

**Figura 6 - Organograma da Câmara dos Deputados**



Fonte: Site da Câmara dos Deputados (Organograma).

O Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) publica boletins especiais denominados de Radiografia do novo Congresso desde 1990, mas a partir de 2002 essa publicação passou a ter o *status* de periódico específico, dentro da Série Estudos Políticos. Essas publicações sistematizam dados diversos sobre os deputados e senadores

eleitos e facilita a coleta de informações sobre os parlamentares para a realização análises e investigações, sob diversos critérios. O estudo leva em consideração os candidatos eleitos e que tomam posse, portanto as mudanças que ocorrem dentro dos mandatos, como no caso de cassação ou licença parlamentar, por ocasião da posse de suplentes, não são atualizadas nas publicações.

A composição da Câmara dos Deputados no período de 2003 a 2014, por partido permite observar o crescimento e a retração e de cada um. Esse dado é um elemento bastante relevante para compreender a dinâmica desenvolvida no campo político durante o período, para fins de composição das presidências da Câmara e do Senado, bem como das Comissões Permanentes, dentre outros. Além disso, desvela aspectos que possibilitam compreender a composição dos ministérios de um governo. O quadro abaixo ilustra a evolução dos partidos nas últimas três legislaturas.

**Quadro 23 - Partidos com mandato/número de deputados na Câmara dos Deputados, conforme o resultado das eleições – 52ª a 54ª legislaturas**

Partido	52ª Legislatura (2003-2006)	53ª Legislatura (2007-2010)	54ª Legislatura (2011-2014)
PT	91	83	88
PMDB	75	89	77
PSDB	70	66	53
DEM	84	65	43
PR	32	25*	40
PP	49	41	44
PSB	22	27	34
PTB	26	23**	22
PDT	21	24	27
PSC	1	9	17
PV	5	13	14
PPS	15	22	12
PC DO B	12	13	15
PRB	0	1	8
PTC	0	3	1
PSOL	0	3	3
PMN	1	3	4
PHS	0	2	2
PT do B	0	1	4
PRP	0	0	2
PRTB	0	0	2
PSL	1	0	1
Outros	8***	0	0
Total	513	513	513

\*PRONA, que elegeu dois deputados em 2006, por força da cláusula de barreira de juntou ao PL para criar o PR;  
 \*\*O PAN, que elegeu um deputado, incorporou-se ao PTB;  
 \*\*\*Soma de eleitos do PST (#), PSD (4) e PSDC em 2002.

Fonte: (DIAP, 2010, p.22)

A base aliada implica em um grande acordão, que entre outros encaminhamentos define a composição das Presidências do Congresso, bem como das Mesas Diretoras das duas casas parlamentares (Câmara e Senado). O PT e o PMDB fizeram acordos para a presidência na Câmara nas últimas eleições.

As eleições majoritárias, realizadas em 2002, para escolha de presidente da república, governadores, deputados estaduais e federais e senado (renovação de 2/3 da casa) teve como eixo central a renovação, que já havia sido delineada nas eleições municipais de 2000. Segundo a análise do DIAP alguns fatores institucionais e a expectativa dos eleitores, sobre a conduta política do país nos últimos anos, corroboraram com a instauração desse quadro renovador.

Desse modo, a 52ª legislatura realizou um marco para os partidos ideologicamente identificados como esquerda, pois 150 parlamentares foram eleitos. As disputas no Congresso Nacional poderiam ter tido outro enredo, caso esse quantitativo estivesse em um governo de oposição. No entanto, por ser da base estrutural do governo recém-eleito, houve a necessidade de encolhimento do discurso radical e uma aproximação com o discurso e a pauta compatíveis com o ideário centro-esquerda, para amenizar os confrontos diretos e constantes debates com os representantes do ideário centro-direita. Ainda que nesse contexto existissem muitos aspectos favoráveis ao governo federal no poder legislativo, tendo em vista o sufrágio dos 150 parlamentares com identidade ideológica análoga ao presidente eleito, a busca por coalizão impôs um cenário singular, na relação entre o executivo e o Congresso Nacional, pois:

A correlação de forças no Congresso se altera substancialmente, a ponto de os partidos de esquerda, em razão dos critérios de proporcionalidade partidária, poderem indicar os presidentes das Mesas Diretoras das Casas do Congresso e das próprias comissões, além de nomear relator para os principais projetos, emendas constitucionais e medidas provisórias. Na Câmara, o PT que será o maior partido, poderá indicar sozinho o candidato a presidente, enquanto no Senado exigiria uma coalizão dos partidos de esquerda para formar a maioria. (DIAP, 2002, p.14)

Já nas eleições de 2006, tendo em vista a 53ª legislatura, a crise política foi o eixo central que permeou as disputas governamentais no país, que inclusive propiciou um acirramento maior em 10 capitais e levou a disputa da presidência da república e dos governadores de alguns estados para definição apenas em segundo turno, segundo o Diap (2006).

Já a composição do Congresso Nacional não possibilitou ao presidente reeleito condições tão favoráveis, quanto na 52ª legislatura, para o encaminhamento das pautas do executivo, tanto pelo comportamento da oposição, quanto pela renovação que mais uma vez

ocorreu na Câmara dos Deputados. Assim, a começar pela definição das presidências da Câmara dos Deputados e do Senado, o executivo teve que realizar negociações com a base aliada. Esse foi o tom previsto pelo DIAP (2006), que se confirmou no decorrer do segundo mandato, ou seja:

O presidente está consciente de que a aprovação de matéria constitucional depende do amplo entendimento com a oposição. Por isso pretende um consenso sobre os enunciados, já que o conteúdo e a formatação final será resultado da negociação que necessariamente acontecerá no interior do Parlamento. Nada em matéria constitucional será aprovada sem ampla negociação com a oposição. Em conclusão, pode-se afirmar que não haverá a “concertação” desejada pelo governo nem a revanche almejada por setores de oposição; o clima será de entendimento, especialmente com a mediação de governadores, e a governabilidade não correrá risco. (Op.cit., p. 13)

Desde que foi aprovada a reeleição, o executivo pode efetivamente avaliar a sua aprovação junto à sociedade caso consiga eleger o seu sucessor. Essa é a assertiva que abre a publicação do DIAP (2010) no quadro geral que analisa a sucessão presidencial e a vitória de Dilma Rousseff, a primeira mulher a ser eleita para o mais alto posto político do país. Esse seria um grande diferencial entre os dois presidentes que experimentaram oito anos consecutivos na Presidência da República: FHC e Lula. O primeiro não conseguiu eleger sucessor<sup>174</sup>, já o segundo não só conseguiu fazer a sucessão como foi corresponsável pela chegada da primeira mulher à presidência, em um país que, tradicionalmente, os homens ocupam a maioria nos cargos políticos, em todas as esferas e poderes.

Apesar da disputa acirrada para a Presidência e a composição do Congresso ter sido definida nesse contexto, ocorreu uma ampliação no número de partidos componentes da base aliada, que supostamente, pela força da fidelidade partidária, oferecia uma margem favorável de governabilidade ao poder executivo, inclusive para aprovar Emendas à Constituição Federal.

A eleição para a Presidência da República em 2010 teve um tom recorrente sobre o projeto que cada candidato representava, ou seja, se era fiduciário do modo de governar de FHC ou de Lula. Nesse processo, a base do Governo Dilma foi definida já na aliança eleitoral e não após as eleições, demarcando a singularidade que:

---

<sup>174</sup> Na análise do DIAP (2010), a eleição de Dilma Rousseff em 2010 também foi beneficiada pelo acirramento de disputas internas no PSDB pelo nome do candidato à presidência. Havia um grupo que almejava o então Governador de Minas Gerais, Aécio Neves. No entanto, a ala mais conservadora do partido defendeu o nome de José Serra, que além de não ser eleito ao cargo de presidente, perdeu a chance de ser reeleito governador em São Paulo e colaborou como acirramento da divergência interna no partido, pois o desempenho de Serra em Minas Gerais foi inferior ao de Dilma Rousseff. Esse dado contrastou com o número de votos obtidos por Aécio Neves para o Senado em 2010, quando ele colaborou com a vitória de outro Senador, Itamar Franco, e elegeu Antônio Augusto Anastasia em 2010 para governador, ainda no primeiro turno com mais de 6 milhões de votos (62,72%).

Trata-se de uma coalizão ampla, heterogênea e contraditória, mas existem instrumentos de controle e meios para pacificar e manter a coesão da base, ainda que para isto seja necessário o fechamento de questão em temas centrais. (...)

A Presidente, entretanto, precisa ter consciência de que a oposição, apesar de numericamente pouco significativa, precisa ser respeitada e não pode nem deve ser isolada do processo deliberativo. A postura da Presidente, considerando a eleição de 10 governadores de oposição, deve ser a de buscar negociar, na medida do possível, o conteúdo da política pública, inclusive como forma de aperfeiçoar a legislação. Já a oposição, por sua vez, deve procurar pautar-se pela ética da responsabilidade, votando a favor das iniciativas governamentais com coincidência de agenda e contra aquilo que entender em desacordo com seu programa e doutrina. O novo Congresso, ao contrário do atual, deverá funcionar em sua plenitude. Aquela experiência de meses sem deliberação, por mera obstrução da oposição, não terá espaço na próxima legislatura. Além disto, por força da lei da ficha limpa e da fidelidade partidária, a relação da Presidência da República com o Congresso também tende a ser mais republicana e menos fisiológica. (DIAP, 2010, p. 13-14)

A composição das presidências da Câmara e do Senado também é um elemento estratégico para o Presidente da República, para o encaminhamento das pautas e para facilitar a conciliação entre oposição e governo. A indicação, a eleição e os arranjos para a composição das presidências da Câmara e do Senado são estratégias de envergadura considerável. A vitória do indicado do executivo simboliza a força do governo perante o congresso e a definição do nome desvela, além dos acordos explícitos e implícitos, o tom da interlocução que o executivo pretende imprimir no diálogo com o legislativo<sup>175</sup>. Além disso, os parlamentares que ocupam as presidências das casas no Congresso Nacional possuem distinção em relação aos demais, em outras palavras:

Não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura de sua distribuição, que dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de fato, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, são produto da aplicação de esquemas de construção que, como por exemplo, os pares de adjetivos empregados para enunciar a maior parte dos juízos sociais, são produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam; e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas. (BOURDIEU, 1989, p.145)

Assim, se a escolha dos presidentes no congresso é questão estratégica e de suma importância, muitas são as estratégias para a composição dos cargos disponíveis aos parlamentares no Congresso. Para Miranda (2010) entre os aspectos que permeiam essa trama podem ser destacados os seguintes elementos:

---

<sup>175</sup> Para Miranda (2010), algumas mudanças relativamente recentes na legislação do Congresso (Resoluções nº 34 e nº 35 de 2007) e no TSE ( em 2007 este tribunal sentenciou que o mandato é do partido e não do candidato eleito) acarretaram em maior fortalecimento dos partidos e da autonomia do legislativo em relação ao executivo.

A centralidade das lideranças nas estratégias de maximização das preferências dos parlamentares em torno de políticas e de cargos. Para que o parlamentar comum, ou seja, aquele que não tem perfil para compor a Mesa, Ouvidoria, Procuradoria e outros órgãos similares, possa maximizar suas preferências em torno de cargos, o que significa ser indicado para compor uma comissão hierarquicamente mais valorizada, ele precisa estar alinhado com as preferências de seu líder nas duas Casas. (...) Em segundo lugar, foi verificado que a delegação às lideranças é mais importante na Câmara dos Deputados do que no Senado Federal, o que se explica pela diferença na magnitude da representação. Na medida em que a delegação legislativa funciona como mecanismo de superação dos dilemas de ação coletiva, e sendo estes maiores na Câmara do que no Senado, a diferença na delegação legislativa não chega a surpreender. Os senadores, dado que são em menor número do que os deputados, possuem mais capacidade para processar informações e coordenar sua atuação parlamentar de forma descentralizada e dependem menos de seus líderes para ocupar as comissões que lhes interessam, posto que lhes é permitido um acúmulo significativamente maior de cargos. (MIRANDA, 2010, p.220).

Os nomes e partidos que ocuparam a presidência da Câmara dos Deputados no decorrer do período desta pesquisa corroboram com a tônica da coalizão estabelecida entre o PT e o PMDB<sup>176</sup> a partir da aliança firmada entre os dois partidos em 2006. Assim, durante o primeiro mandato do Governo Lula a presidência da Câmara esteve sob a conduta do PT por duas vezes, uma sob a condução do PC do B, partido histórica e ideologicamente ligado ao PT e uma com o PMDB. Já na gestão do Governo Dilma houve uma divisão equivalente, pois o PT ocupou a presidência da Câmara por um mandato e o PMDB ficou com a gestão subsequente<sup>177</sup>, conforme registra o Quadro 17.

#### **Quadro 24 - Presidentes da Câmara dos Deputados de 2003 a 2015 por partido e unidade federada**

<b>Parlamentar</b>	<b>Vigência na função</b>	<b>Partido/Estado</b>
João Paulo Cunha	2003-2005	PT/São Paulo
Severino José Cavalcanti	02/2005-09/2005	PP/Pernambuco
José Aldo Rebelo Figueiredo	2005-2007	PC do B/Alagoas
Arlindo Chinaglia	2007-2009	PT/São Paulo
Michel Temer	2009-2010	PMDB/São Paulo
Marco Aurélio Spall Maia	2010-2013	PT/Rio Grande do Sul
Henrique Eduardo Alves	2013-2015	PMDB/Rio Grande do Norte

<sup>176</sup> Em 30 de novembro de 2006 o Conselho Nacional do PMDB aprovou a aliança entre o PT e o PMDB, que por sua vez passou a integrar totalmente a base do governo, diferente do que ocorreu no primeiro mandato do Governo Lula em que a adesão foi parcial. Na eleição presidencial de 2010 o PMDB passou a compor a chapa, com a indicação de Michel Temer para o cargo de vice. Em 29 de março de 2016 o PMDB rompeu oficialmente com o PT.

<sup>177</sup> As eleições para a presidência da Câmara no segundo mandato do Governo Dilma culminou com o início de uma crise política entre o executivo e o legislativo já na escolha do presidente da Câmara, pois havia um pré-acordo de que o próximo presidente seria do PT, tendo em vista que o anterior havia sido do PMDB. No entanto o PMDB conseguiu eleger Eduardo Cunha e o candidato do PT, Arlindo Chinaglia, ficou em segundo lugar.

Já o regimento do Senado Federal estabelece que o presidente deve ser escolhido entre os parlamentares do partido que tiver o maior número na casa e a indicação precisa ser aprovada pelos senadores em votação. Desse modo, as gestões de 2009-2010 e 2013-2015 o PMDB ocupou a presidência na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, concomitantemente, além de ocupar o cargo de vice-presidente da república no período de 2013-2015.

**Quadro 25 - Presidentes do Senado Federal de 2003 a 2015, por partido e unidade federada**

<b>Parlamentar</b>	<b>Vigência na função</b>	<b>Partido/Estado</b>
José Sarney	2003-2005	PMDB/Maranhão
Renan Calheiros	2005- 2007	PMDB/Alagoas
Garibaldi Alves Filho	2007-2009	PMDB/Rio Grande do Norte
José Sarney	2009-2011	PMDB/Maranhão
José Sarney	2011-2013	PMDB/Maranhão
Renan Calheiros	2013-2015	PMDB/Alagoas

Fonte: Diap

Os dados do DIAP permitem acompanhar a composição da Câmara Federal, em termos de ascensão e queda de número de parlamentares por partidos, sistematizar observações mais específicas sobre os parlamentares, ou seja, aspectos relacionados à escolaridade, profissão, bancadas (empresarial, ruralista, sindical, evangélica, saúde, educação) dentre outros aspectos, que estão disponibilizados nessas publicações. A composição das bancadas por temáticas indica a constituição de grupos de deputados que tendem a votar nas propostas do legislativo de acordo com os interesses que esses representam, desse modo, o voto adquire conotação suprapartidária, ou seja, partidos com distintos perfis político e ideológico votam do mesmo modo.

A bancada empresarial, na legislatura de 2011-2014, constituiu 47% do número total de vagas para deputados na Câmara dos Deputados. Essa bancada é constituída por representantes de todos os partidos e é composta por donos de grandes, médias e pequenas empresas; cotistas de conglomerados econômicos, dentre outros. Os partidos com maior número de representantes são: PMDB (43), DEM (37), PP (32) e PSDB (24). Já por região, o Sudeste tem o maior número maior de representantes empresários na Câmara Federal, sendo:

Minas Gerais (30), São Paulo (28), Rio de Janeiro (21), totalizando 84 deputados. As demais regiões foram assim representadas: Nordeste (71), Sul (37), Norte (28), Centro-Oeste (26). Por gênero, a bancada empresarial é predominantemente masculina, sendo: 231 homens e 15 mulheres.

As publicações do DIAP também apresentam uma síntese sobre a legislatura anterior, quanto às pautas mais polêmicas e que ficaram pendentes para novos mandatos. Na publicação sobre a legislatura de 2011 a 2014, por exemplo, é destacado o acirramento nas discussões que envolveram as questões trabalhistas, tendo em vista a correlação de forças entre as bancadas sindicais e empresariais<sup>178</sup> e o crescimento importante desta, ao passo que na sindicalista ocorreu uma redução no número de representantes. As bancadas são constituições informais dentro da Câmara, que possuem características singulares, por exemplo, a bancada ruralista, se destaca como a consegue consenso para votar temas polêmicos de interesse do grupo, para além de questões ideológicas dos partidos que os parlamentares representam. O gráfico abaixo possibilita visualizar o crescimento da bancada empresarial nos pleitos correspondentes ao período de 2003 a 2014.

**Gráfico 5 - Número de deputados federais oriundos do campo empresarial, por pleito (2003 a 2014)**



Fonte: (DIAP, 2010).

Já a bancada da educação na Câmara dos Deputados, além de não representar um número expressivo de parlamentares, é composta por um grupo bastante heterogêneo, inclusive com posições antagônicas, em aspectos cruciais para o campo educacional. Nesse

<sup>178</sup> A Radiografia do novo congresso destaca que ocorreu uma pequena redução no número de componentes da bancada empresarial na legislatura de 2003 a 2006 em comparação com a legislatura de 1999 a 2002. Por outro lado, ressalta que a representatividade ganhou em termos qualitativos com a eleição dos deputados Sandro Mabel (PFL/GO), Henrique Meirelles (PSDB/GO) e Tasso Jereissati (PSDB/GO) A redução nessa legislatura foi compensada pelo importante crescimento nas legislaturas seguintes.

grupo estão os defensores e representantes da educação privada, seja as sem fins lucrativos, como as confessionais e filantrópicas e as genuinamente privadas. Há uma divisão básica: os que são oriundos do setor privado e vêem a educação como um negócio rentável e os que representam a educação pública a defendem como direito de todos e dever do Estado.

O número de componentes da bancada da educação se manteve na mesma média no decorrer das três legislaturas, com cerca 40 deputados que identificam a docência como profissão de origem. Esse quantitativo pode ser ampliado se for considerado que na bancada sindicalista há representantes que votam em consonância com as prerrogativas dos docentes, assim como na bancada empresarial também há aqueles que são oriundos, sócios, acionistas, de sistemas de ensino privado, na educação básica, ou de instituições de educação superior.

Muller (2007) analisou os critérios que permearam o recrutamento de parlamentares para presidir as comissões na Câmara dos Deputados. Analisou o período de 1991/1994 e 1995/1999 e confirmou que as comissões se constituem em arenas relevantes nas disputas do jogo político e que, sobretudo, nas Comissões Permanentes perpassa a lógica de seleção de parlamentares que expressam coerência ideológica com o partido e confiabilidade política, pois a escolha do nome também se vincula à relevância da comissão para as metas partidárias. O critério sobre o pertencimento ou não à base governista também é importante na correlação de forças, quanto à indicação dos nomes para presidir e relatar os trabalhos das comissões.

Em outras palavras a lógica esperada nas ações dentro de uma Comissão ilustra que aqueles que chegam a presidir uma delas certamente fizeram a adesão ao jogo e possuem capital simbólico para tal, pois:

Nada há que seja exigido de modo mais absoluto pelo jogo político do que esta adesão fundamental ao próprio jogo, *illusio, involvement, committment*, investimento no jogo que é produto do jogo ao mesmo tempo que é a condição de funcionamento do jogo: todos os que têm o privilégio de investir no jogo (em vez de serem reduzidos à indiferença e à apatia do apolitismo), para não correrem o risco de se verem excluídos do jogo e dos ganhos que nele se adquirem, quer se trate do simples prazer de jogar, quer se trate de todas as vantagens materiais ou simbólicas associadas à posse de um capital simbólico, aceitam o contrato tácito que está implicado no fato de participarem no jogo, de o reconhecer deste modo como valendo a pena ser jogado, e que os une a todos os outros participantes por uma espécie de conluio originário bem mais poderoso do que todos os acordos abertos ou secretos. (BOURDIEU, 1989, p. 172).

A presidência da Comissão Permanente de Educação e Cultura<sup>179</sup> é definida anualmente. No decorrer de 2003 a 2014 ficou por 6 vezes (2012, 2011, 2010, 2006, 2005,

---

<sup>179</sup> A Resolução nº 21 de 2013, da Câmara dos Deputados alterou o regimento interno e desmembrou a Comissão de Educação e Cultura com a criação de duas Comissões distintas.

2004) sob a condução de parlamentares do PT; o PMDB conduziu por quatro anos, em: 2013, 2008, 2007 e 2003. O PC do B em 2009 e o PSB em 2014. Apenas um dos parlamentares que chegou à função de presidente desta comissão possui antecedente familiar na política, apenas um dos deputados não é graduado em algum curso da área de humanas e também apenas um ocupou a presidência da Comissão por duas vezes (Gastão Vieira em 2003 e 2007). Dois ocupantes da presidência da Comissão de Educação e Cultura presidiram organizações, que também são contempladas nesse estudo, e são oriundas do campo educacional Gabriel Chalita (Consed – 2003/2006); e Carlos Abicalil (CNTE- 1995/2005) A representatividade por unidade federada contemplou em maior número de vezes a região sudeste (2014, 2013, 2012 e 2005), a região sul (2010, 2009, 2008), região nordeste (2011, 2007 e 2003), região norte (2004) e região Centro Oeste (em 2006).

**Quadro 26- Presidentes da Comissão de Educação e Cultura<sup>180</sup> da Câmara dos Deputados 2003-2016, por formação acadêmica, partido e estado**

Ano	Presidentes da CEC	Formação acadêmica	Ano/Filiação partidária	Estado
2003	Gastão Vieira	Direito	2015/PROS 1994-2015/PMDB 1990-1994/PSC 1980-1990/PMDB 1966-1980/MDB	MA
2004	Carlos Abicalil	Filosofia, História e Sociologia	1992/PT	MT
2005	Paulo Delgado	Ciências Sociais	1987/PT	MG
2006	Neyde Aparecida	Pedagogia	1985/PT	GO
2007	Gastão Vieira	Direito	2015/PROS 1994-2015/PMDB 1990-1994/PSC 1980-1990/PMDB 1966-1980/MDB	MA
2008	João Matos	Administração e Geografia	1987/ atual PMDB 1980-1987PP	SC
2009	Maria do Rosário	Pedagogia	1989-1992/PC do B 1992/PT	RS
2010	Ângelo Vanhoni	Letras	1981/PT	PR
2011	Fátima Bezerra	Pedagogia	1984/PT	RN
2012	Newton Lima	Engenharia Química	1998/PT	SP
2013	Gabriel Chalita	Direito e Filosofia	2016/PDT 2010-2016/PMDB 2009-2010/PSB 1990-2009/PSDB	SP
2014	Glauber Braga	Direito	2015/PSOL-atual 2001/2015/PSB	RJ

<sup>180</sup> Vide nota anterior.

2015	José Saraiva Felipe <sup>181</sup>	Medicina	1995/PMDB	MG
2016	Arnaldo Faria	Direito e Contabilidade	1986/PTB	SP

Fonte: Site da Câmara dos Deputados.

Na Câmara dos Deputados a apresentação de projetos de lei, embora não seja prerrogativa exclusiva<sup>182</sup> dos parlamentares, é a mais recorrente atividade desempenhada durante a legislatura, ainda que alguns deputados concluam quatro anos de mandato sem apresentar uma proposta sequer. No primeiro ano do mandato de cada nova legislatura, pelo menos no período analisado nesta pesquisa, foi possível observar que houve incremento no número de projetos de lei apresentados, conforme o destacado nos dados abaixo.

#### Quadro 27 - Número de projetos de Lei, por legislatura, ano e status (2003-2014)

Legislatura	Ano	Número de projetos de Lei	Em tramitação	Aguardando apreciação do Senado	Arquivados
52ª Legislatura	<b>2003</b>	<b>2.858</b>	<b>604</b>	<b>63</b>	<b>2.117</b>
	2004	1.888	413	51	1.342
	2005	1.725	396	42	1.559
	2006	1.239	325	31	809
	<b>2007</b>	<b>2.733</b>	<b>978</b>	<b>93</b>	<b>1.503</b>
53ª Legislatura	2008	1.841	715	50	957
	2009	2.148	836	42	1.144
	2010	1.332	598	19	629
54ª Legislatura	<b>2011</b>	<b>3.144</b>	<b>1.649</b>	<b>76</b>	<b>1.136</b>
	2012	1.841	1.099	51	590
	2013	2.017	1.399	40	582
	2014	1.298	923	16	299

Fonte: Site da Câmara dos Deputados.

Ricci (2003) reitera que assumir a autoria de um projeto de lei se configura em uma exposição considerável por parte do parlamentar, exige disponibilidade, tempo e esforços consideráveis. Não se deve esquecer que muitos deputados almejam a reeleição buscam evitar desgastes com segmentos externos e especialmente com o seu grupo de origem, ou seja:

o Congresso age mais com o objetivo de produzir normas de impacto geral e seccional e, de forma menos expressiva, projetos distributivos de impacto amplo. (...) os congressistas produzem uma legislação de cunho difuso devido aos incentivos eleitorais decorrentes de um sistema que combina representação proporcional em distritos com magnitude média e elevada e população numerosa. (...) a organização e o estilo dos trabalhos legislativos desestimulam a orientação particularista do

<sup>181</sup> Foi Ministro da Saúde no Governo Lula (2005-2006)

<sup>182</sup> Além dos parlamentares, de forma individual ou coletiva, o presidente da república, o Supremo Tribunal, pelos Tribunais Superiores e pelo Procurador-Geral da República também podem encaminhar projetos de Lei à Câmara dos Deputados.

congressista, que, ao investir na prática legislativa, concentra mais as suas energias no atendimento de demandas gerais, não propriamente distributivas. (RICCI, 2003, p. 724)

Saviani (2002) analisou o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, tendo em vista a tramitação de três importantes leis. Para ele o contexto e o desfecho desses leis podem ser nomeados da seguinte forma: Lei nº 4.024/1961 (a estratégia da conciliação na democracia restrita), Lei nº 5.540/1968 (a estratégia do autoritarismo desmobilizador), Lei nº 5.692/1971 (a estratégia do autoritarismo triunfante na consolidação da democracia excludente). Para o autor existem grandes desafios, para que o Congresso Nacional de fato seja representativo dos interesses de uma educação e sociedade democráticas: ser constituído por representantes das camadas trabalhadoras do país e que as questões educacionais sejam discutidas pelos parlamentares com maior sistemática e fundamentação, a fim de evitar alguns equívocos que geram consequências nefastas para a educação, pois são provocadas, em algumas circunstâncias por obscurantismos.

Santos (2011) realizou uma pesquisa sobre a influência da indústria na Câmara dos Deputados e confirmou que, sob diferentes formatos e intensidades, ocorre o conhecido *lobby* frente aos parlamentares. Por outro lado, os comportamentos individuais frente à influência variaram conforme o posicionamento ideológico, filiação partidária e o *lobby* adquiriu maior resultado positivo entre os pares. Há uma tendência em votar nas decisões conforme a orientação dos líderes dos partidos, mas também há os casos divergentes, situação que reforça a peculiaridade da coalizão e coaduna com a lógica das regras de cada jogo em questão.

Os Projetos de Emenda Constitucional nº 53/2006 e nº 59/2009 e o PL nº 6.840/2013, contemplados neste trabalho como políticas educacionais relevantes para o ensino médio, no período de 2003 a 2014, tramitaram na Câmara dos Deputados e, respeitadas a natureza legal e arranjos necessários na fase de tramitação desses dispositivos legais, as disputas em questão, em face de cada dispositivo, evidenciam que o jogo possui matizes diferenciadas. Se a proposta vem do executivo, conforme a relação entre executivo e legislativo, se há na perspectiva de ter ou não a maioria na Câmara, ou se a proposta é do legislativo, o partido e o parlamentar que apresentam, dentre outros fatores, sugerem uma preponderância mais ou menos favorável, a depender do capital envolto na proposição.

Além desses aspectos é importante observar que nos momentos de tramitação de projetos na Câmara dos Deputados o *lobby* é intenso, pois este pode ser o fator motivador da criação do projeto, ou ainda o *lobby* pode surgir ou se intensificar durante a tramitação dos processos. Os agentes de campos distintos possuem a oportunidade de emplacar as suas bandeiras, dentro da legalidade, no limiar do andamento dos projetos. Nesse caso, num contexto de ampliação da bancada empresarial, a partir da 52ª Legislatura, o ambiente era favorável para uma pauta condizente com esse agente, ou seja, terreno fecundo para slogans como: empreendedorismo, flexibilização, inovação, dentre outros, pois esses corroboram com o *ethos* do campo econômico que alimentaram e ecoaram no PL nº 6.840/2013.

### CAPÍTULO III

#### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014, SOB A PERSPECTIVA DOS AGENTES DO CAMPO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES, PROJETOS, ESTRATÉGIAS E DISPUTAS ENTRE OS CAMPOS EDUCACIONAL, ECONÔMICO E POLÍTICO**

*“Mas não há sem dúvida escrito mais perigoso que o texto no qual o escrevente público tem de se acompanhar as mensagens que lhe foram confiadas”*  
(BOURDIEU, 1999, p.713)

Este capítulo tem como objetivo discutir as principais políticas para o ensino médio, que foram elaboradas no período de 2003 a 2014. Nessa empreitada o percurso de elaboração das propostas foi retomado e correlacionado com as entrevistas realizadas com agentes do campo educacional, ou melhor, com pessoas que atuaram no MEC, no período de 2003 a 2014. Além desses elementos também foram considerados os documentos, a legislação e o referencial teórico.

As disputas empreendidas no campo educacional, relatadas pelos entrevistados, expressam as disputas internas e externas entre os agentes em busca de posições hegemônicas ou de dominação no campo educacional, em prol de um ideário, vislumbrado para o ensino médio brasileiro. Algumas prerrogativas estão claramente expressas nos documentos e demais produções de autoria dos agentes, abordados no capítulo 2, mas, no entanto algumas premissas são reiteradas e exemplificadas neste capítulo.

Algumas ações propostas para o ensino médio são contempladas com mais afinco do que outras. O processo de constituição do Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação de 4 a 17 anos são abordados, contextualmente, pois são ações mais amplas, que balizam as políticas de ensino médio, definidas no período em estudo. Já outras ações, diretamente voltadas para o ensino médio, são focalizadas neste capítulo: a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade da integração entre o ensino médio e a educação profissional, o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria MEC nº 971 de 9 de outubro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/GEB nº 2 de 2012, e o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que apresentou uma proposta de reformulação do ensino médio.

O capítulo retoma o contexto educacional que marcou o início da gestão do PT na Presidência da República, com o objetivo de contemplar as principais proposições que estavam postas para o ensino médio, como síntese das ações definidas pelo governo federal na gestão FHC. O breve retrospecto objetiva delinear os desafios que se apresentavam naquele momento, em face da pretensão de elaboração de novas políticas para o ensino médio de 2003 a 2014.

As entrevistas realizadas com os agentes do campo educacional, que estiveram diretamente ligados ao processo de elaboração e coordenação das políticas contempladas nesse estudo, são apresentados à medida que corroboram com a apreensão da gênese das políticas e à medida que apresentam aspectos relevantes sobre a elaboração e implementação das mesmas. Nesse sentido, a exposição resgata algumas estratégias empreendidas pelo campo econômico, nas disputas em prol da inserção do ideário empresarial na pauta educacional do ensino médio.

Além disso, o capítulo busca desvelar, dentre outros aspectos, como se constituíram as disputas entre o campo econômico e educacional no *locus* do campo político. O último tópico do capítulo aborda a tramitação de medidas legais para o ensino médio na Câmara dos Deputados, como no caso das emendas constitucionais mencionadas anteriormente e concede uma análise mais detalhada ao PL nº 6.840/2013. Essa ênfase se dá tanto pelo fato desse PL ser a única ação deste estudo que não foi convertida em medida legal no período de 2003 a 2014, quanto pelo fato que o processo de elaboração e alterações no PL expressam aspectos cruciais para a apreensão e o entendimento acerca das disputas empreendidas entre os campos econômico e educacional. O acompanhamento da tramitação do PL possibilita ampliar a compreensão sobre como os agentes desses campos se mobilizaram na seara do campo político; utilizaram seus respectivos capitais e como foram ou não contemplados na versão final aprovada pela Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio<sup>183</sup> (CEENSI).

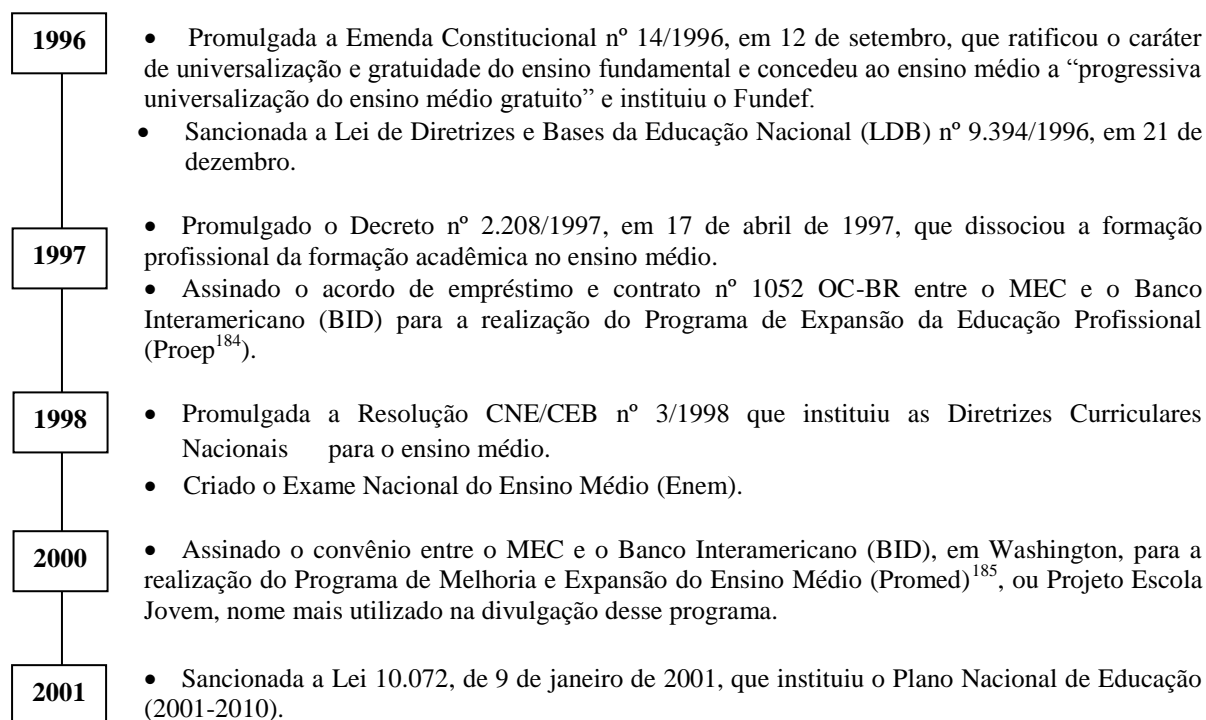
---

<sup>183</sup> O saldo do trabalho dessa comissão gerou três versões do projeto de reformulação do ensino médio e cada versão apresenta alterações que são representativas das correlações de disputas entre os agentes que participaram ativamente do processo.

### 3.1 O legado da gestão FHC para o ensino médio e as políticas educacionais para o ensino médio de 2003 a 2014 na perspectiva dos agentes do campo

O início do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2010) foi marcado por grandes expectativas no campo educacional. Havia o ensejo latente que muitas decisões tomadas no Governo FHC (1995-2002), que havia impactado sobremaneira a educação, seriam revogadas ou redirecionadas. Durante os oito anos do Governo FHC houve um empenho em imprimir uma identidade no ensino médio, em consonância com um projeto sociedade e de educação escolar, que contemplou todos os níveis e modalidades, em curso naquele momento. A linha do tempo abaixo esboça uma síntese das ações consideradas mais relevantes na configuração do viés de ensino médio adotado por aquela gestão.

**Figura 7 - Linha do tempo das principais ações que impactaram o ensino médio durante o governo FHC (1995-2002)**



Fonte: Documentos do MEC.

<sup>184</sup> O Proep foi resultado de uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho (MTB), com financiamento orçado em US\$ 500 milhões, financiados parcialmente pelo BID. O Proep contemplou três subprogramas: a) a transformação das Escolas Técnicas Federais, dos Cefet’s e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros de Referência para a Expansão da Educação Profissional no Brasil; b) a remodelação dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional; c) A Expansão e o atendimento do Segmento Comunitário.

<sup>185</sup> O Promed (Projeto Escola Jovem) foi configurado em dois subprogramas: a) Nacional: fortalecimento da Semtec e o desenvolvimento de ações estratégicas para a implementação da reforma do ensino médio; b) Estadual: financiamento de projetos estaduais de melhoria e expansão do ensino médio. O seu custo foi estimado em um montante global de US\$ 1,0 bilhão (US\$ 500 milhões, empréstimo do BID; US\$ 50 milhões da contrapartida nacional e US\$ 450 milhões da contrapartida dos estados).

As ações apresentadas acima imprimiram um relevo importante na trajetória do ensino médio. A reforma educacional empreendida pelo governo FHC - conforme já apresentado no capítulo um deste estudo – foi o tema mais contemplado nos estudos sobre as políticas educacionais para o ensino médio no período de 1998 a 2016.

A Revista Educação & Sociedade publicou um Dossiê sobre o ensino médio no ano de 2000, no qual a reforma dessa etapa de ensino foi considerada no bojo da reforma do estado e de uma reforma educacional mais ampla. O dossiê apontou algumas perspectivas das proposições da década de 1990 que, resguardadas as singularidades de cada momento histórico, ecoavam alguns dos propósitos de reformas educacionais realizadas no Brasil em outros momentos históricos.

As propostas para o ensino médio, propagadas sob o *slogan* “o novo ensino médio agora é para a vida<sup>186</sup>”, para além de um detalhamento de cada uma das ações que foram mencionadas na linha do tempo da página anterior, convergem para um projeto claro de formação educacional, que se articula em diferentes ações e esferas do aparelho estatal, mas resguardam uma sintonia: a criação de um estado mínimo e de um sistema educacional voltado às demandas do mundo do trabalho. Assim, o ensino médio é ponto crucial no campo educacional, pois é neste tempo/espço da educação escolar que a perspectiva de formação para o trabalho se evidencia.

Oliveira (2004) considera que o conjunto de proposições para o ensino médio, no governo FHC, reafirma que o estado não se comprometia em garantir o acesso e a gratuidade para a última etapa da educação básica, por isso a vinculação à ideia de progressiva cobertura e gratuidade, na EC nº 14/1996. Assim, a participação do setor privado na oferta de vagas era almejada e em tempos de demanda por ampliação de vagas e de acesso das massas a esta etapa de ensino, um dos caminhos escolhidos foi a criação de um exame nacional, como forma de regular o ensino oferecido. Esse era o quadro mais amplo, que por sua vez teve o dualismo estrutural como o carro chefe da política educacional do governo FHC para o ensino médio.

A retomada e o fortalecimento do dualismo estrutural e a adesão às premissas da Teoria do Capital Humano sintetizam, para Oliveira (2004), o que esteve na pauta do governo FHC para o ensino médio brasileiro, sobretudo no Decreto nº 2.208/1997 e nas Diretrizes

---

<sup>186</sup> A reforma do ensino médio foi apresentada através desse *slogan*, primeiramente no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e foi relatado por Guiomar Namó de Mello. Posteriormente o mesmo *slogan* foi utilizado em diversos documentos institucionais, revistas do MEC e em informativos e comunicados na mídia utilizados para divulgar as mudanças no ensino médio.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998.

Compreender a dualidade estrutural do “novo ensino médio” no governo FHC implica em uma retomada das discussões estabelecidas entre alguns órgãos governamentais durante a elaboração e a concretização da proposta de reforma do ensino profissional constante no Projeto de Lei nº 1.603/1996<sup>187</sup>. Kuenzer (2001) segue o fio desse embate e conclui que este PL tentava sintetizar concepções de origens diferentes e até mesmo irreconciliáveis. A proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Profissional nasceu de discussões com o MEC, via Semtec, Ministério do Trabalho (MTB) e a Secretaria de Formação Profissional (Sefor) que ocorreram mais intensamente em 1995.

No âmbito do MTB, a Sefor discutiu a abrangência da educação brasileira como um todo, identificou pontos críticos na educação do trabalhador, com vistas à elevação da competitividade internacional do Brasil e definiu políticas de educação profissional, em busca do desenvolvimento sustentável, baseado na equidade social.

Já no MEC, via Semtec, a discussão foi interna, ocorrendo a participação efetiva de técnicos dessa secretaria, do CNE e do Consed. A participação de representantes externos, como a rede de Escolas Técnicas Federais e Cefet's ocorreu apenas algumas vezes e somente em caráter consultivo e não deliberativo. As universidades públicas e grupos de pesquisas da área da educação e trabalho, como os GTs da Anped não foram contactados. Além disso, a discussão que o MTB já havia iniciado em 1995 não foi considerada, ou seja, foi atropelada pela proposta do MEC, que empreendeu muitos esforços para que o Projeto de Lei nº 1.603/1996 fosse regulamentado o mais rápido possível. Nesse viés, o MEC desconsiderou que o MTB já possuía os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), além de um plano já iniciado, em fase adiantada de discussão e que não dependia de nova legislação, e

---

<sup>187</sup> Este PL era de autoria do executivo e foi encaminhado à Câmara dos Deputados, conforme solicitação do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza em 04 de março de 1996, com o propósito de promover uma reforma na educação profissional e conceder uma nova organização na rede federal de educação profissional. O ministro salientava que a proposta ratificava a proposta de governo da gestão FHC e tinha por objetivo imprimir uma formação profissional que acompanhasse o avanço tecnológico e que esta fosse expandida de modo a atender as demandas do setor produtivo, em face da globalização e do desejo de desenvolvimento do país. No dossiê do PL nº 1.603/1997, além das 80 propostas de emendas apresentadas ao projeto, constam os registros de mobilizações da sociedade civil com coleta de assinaturas e moções de repúdio ao projeto, encaminhadas por organizações, instituições e sindicatos que solicitavam a retirada da proposta. Em 5 de fevereiro de 1997 o Ministro Chefe da Casa Civil encaminhou à Câmara dos Deputados, à pedido do Presidente FHC, a solicitação de retirada da pauta e arquivamento do PL, sob a justificativa que a LDB nº 9.394/1996, que não havia sido sancionada na data do encaminhamento do PL, definia a educação profissional e que, portanto, uma havia a necessidade de “reformulação da proposta contida no PL nº 1.603, de modo a estabelecer mais claramente a articulação entre a educação profissional e as demais modalidades de ensino nos termos da Lei nº 9.394/1996.” O arquivamento do PL ocorreu em 19 de fevereiro de 1997 e em 17 de abril de 1997 foi sancionado o Decreto nº 2.208/1997.

emplacou um o seu projeto, na seguinte perspectiva: “a formatação da proposta final é feita pela Semtec, “ouvidos” interlocutores especialmente selecionados” (KUENZER, 2001, p.63, grifos no original).

A lógica que permeou a elaboração do PL nº 1.603/1996 e a opção pelo Decreto nº 2.208/1997 desvela uma centralidade nas decisões e a falta de discussões com campos ou agentes com proposições divergentes, provavelmente porque os fins já estivessem definidos e restava apenas a articulação dos meios para implementar, legalmente, o ideário pretendido. Nesse bojo, a dualidade estrutural no ensino médio se reinstalou e se fortaleceu mais uma vez na história da educação brasileira, pois a experiência exitosa que existia nas escolas técnicas federais, através da união entre a formação acadêmica e profissional, foi desconsiderada e desmantelada mediante a efetivação do Decreto nº 2.208/1997.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 1998, corroboram com a Teoria do Capital Humano e mediante os fundamentos estéticos, políticos e éticos são apresentadas as consignas das proposições curriculares<sup>188</sup>. Esses fundamentos são amálgamas dos quatro pilares da Unesco<sup>189</sup> e as proposições para o currículo do ensino médio reforçam o ensejo de uma educação focada na empregabilidade, na adaptação e na competitividade, em consonância com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho. A proposta das Diretrizes Curriculares para o ensino médio apregoa um currículo voltado para a formação de competências básicas, organizado por áreas de conhecimentos.

O discurso presente no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 considera as contradições inerentes às relações sociais e econômicas sob uma ótica que supervaloriza a ação educacional. Para Bueno (2000) tal Parecer se constitui em um “livro branco” e suas orientações reforçam as balizas internacionais delineadas para o ensino médio dos países emergentes e desvelam um descompasso com a realidade das escolas e sujeitos do ensino médio brasileiro. Além disso, corrobora com a perspectiva de fortalecimento do dualismo estrutural demarcado com o Decreto nº 2.208/1997, pois na opinião da relatora: “não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio nos termos que estabelecia a Lei nº 5.692/1971” (BRASIL, 1999, p.85).

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal o cenário político do país, conforme abordado no capítulo 2, apresentava um anseio por mudanças.

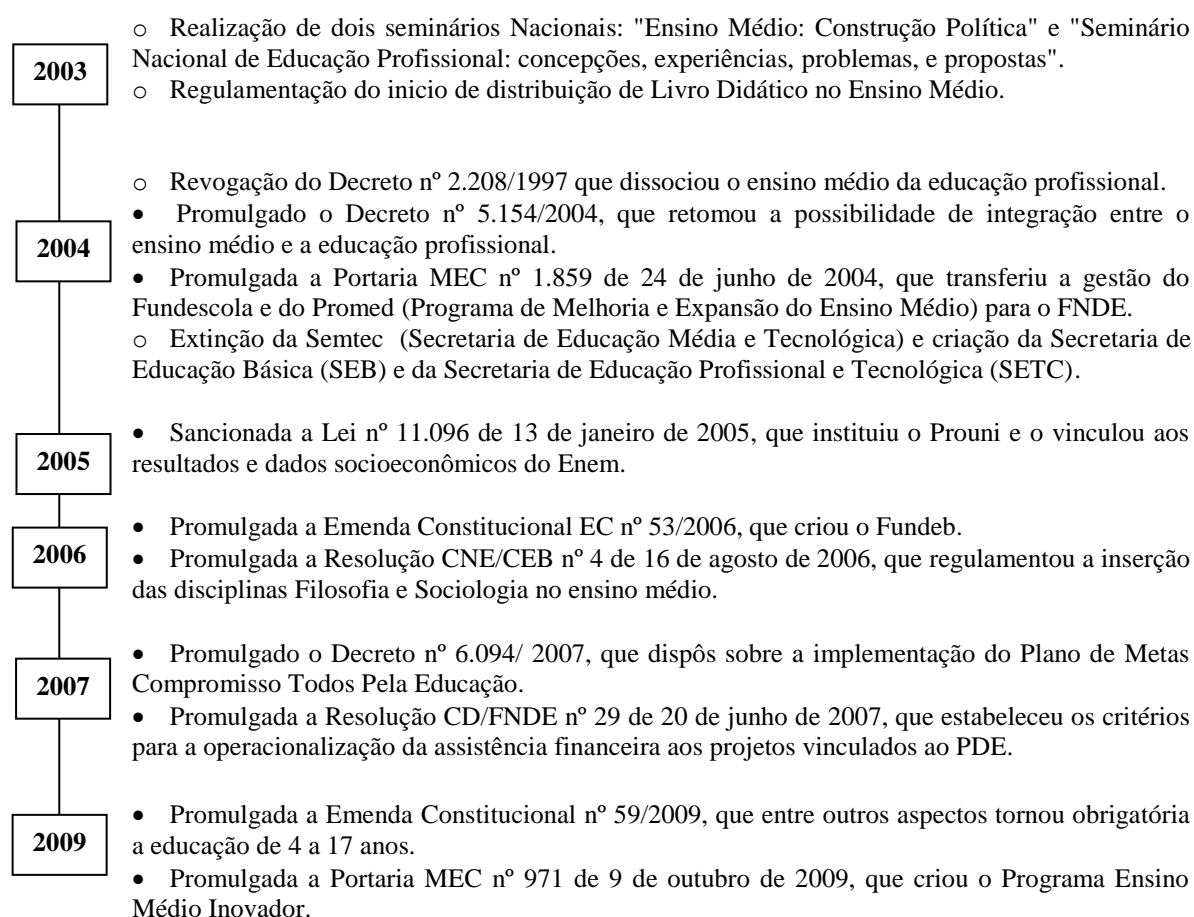
---

<sup>188</sup> A estética da sensibilidade, a ética da identidade e a política da igualdade também são fundamentos nas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, que foram definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 4/1999 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que contou com a participação de Guiomar Namó de Mello, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na Comissão especial de elaboração do Parecer das Diretrizes para a educação profissional, pois esta foi co-relatora.

<sup>189</sup> Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer.

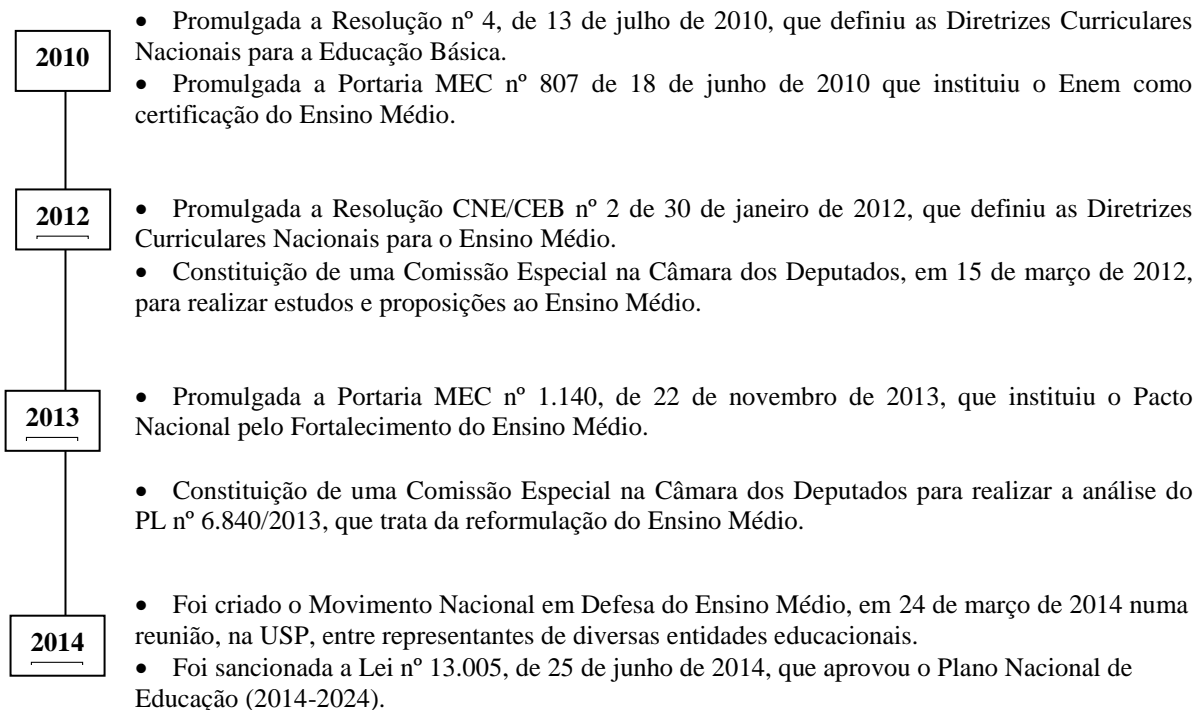
Nesse viés também se esperava alterações na rota em curso para as propostas encampadas até então no ensino médio. No programa de governo<sup>190</sup> apresentado aos brasileiros e registrado no Tribunal Superior Eleitoral (TSE)<sup>191</sup>, ao ser protocolada a candidatura do candidato eleito à Presidência da República, havia perspectivas, nessa direção. No decorrer dos anos de 2003-2014 muitas ações em busca de uma reconfiguração do ensino médio foram desencadeadas. A linha do tempo abaixo ilustra esse percurso e mais adiante destaca as ações que serão abordadas e as que serão focalizadas neste capítulo:

**Figura 8 - Linha do tempo das principais ações que impactaram o ensino médio durante os governos Lula e Dilma (2003-2014)**



<sup>190</sup> Suellen Neto Pires Maciel concluiu, em 2013 na UNB, a dissertação de mestrado em História sob o título “Dos trabalhadores para o povo brasileiro: uma análise comparativa dos programas de governo do Partido dos Trabalhadores de 1989 a 2002”. Trabalho bastante interessante que esmiúça o texto, o contexto e as implicações de cada programa de governo.

<sup>191</sup> A partir de Lei nº 12.034 de 29 de setembro de 2009 passou a ser obrigatória a apresentação da proposta de governo por parte dos candidatos a cargos de chefia do executivo (presidente, governador e prefeito). Esta lei foi resultado do Projeto de Lei nº 54/2009, denominada de mini reforma eleitoral e de autoria de diversos parlamentares de vários partidos (PMDB, PT, PSDB, DEM, PSB, PDT, PV, PPS, PC do B, PSC).



Fonte: Documentos do MEC.

Esta pesquisa compreende que as principais políticas para ao ensino médio, no período de 2003 a 2014, oriundas do campo educacional, são: o processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e o processo de construção do Decreto nº 5.154/2004; a criação do Proemi/2009, a elaboração das DCNEM de 2012 e a criação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio/2013.

Algumas das ações expostas na linha do tempo constavam do Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil<sup>192</sup> e expressam alguns dos compromissos de campanha, que deveriam ser assumidos pelo Governo Lula, uma vez que representavam um rompimento com o ideário de educação desenvolvido no Governo FHC. A revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a alteração do Fundef para Fundeb, de modo a contemplar a educação infantil e o ensino médio, são exemplos desse compromisso assumido e do viés político esperado pelo campo educacional.

Em 2003 ocorreram dois grandes seminários na Semtec, que contaram com a participação de representantes educacionais das unidades federativas e de pesquisadores da

<sup>192</sup> Tal Programa se apresentava com a tarefa de: “Pensar a educação como um ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil” (PT, 2002, p.7) e se apresentava sob três diretrizes gerais: “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 209).

educação profissional, na expectativa que esses encontros resultassem em encaminhamentos para novas políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional.

O primeiro evento “Ensino Médio: Construção Política” ocorreu nos dias 4, 5 e 6 de junho de 2003 e o segundo “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas” foi realizado entre os dias 16 e 18 de junho de 2003. Nas entrevistas colhidas para esta pesquisa esses seminários foram ressaltados espontaneamente por três entrevistados. Todos afirmaram que esses encontros sinalizaram eixos para as políticas que foram definidas nos anos subsequentes para o ensino médio e de certo modo para a educação profissional. Dois desses sujeitos ocuparam cargos na coordenação do ensino médio no MEC, em momentos distintos, uma no governo Lula e outra no Governo Dilma. Uma das entrevistadas participou indiretamente na gestão, na condição de coordenadora de duas ações nacionais do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ainda que em contextos e tempos diferentes, essas entrevistadas foram unânimes, quanto à relevância desse momento para o ensino médio:

Em relação a nossa política de ensino médio, *mais strictu sensu*, a gente tentava, tanto que o Seminário Nacional de Ensino Médio foi um seminário muito tranquilo. Foi um seminário grande, mas foi tranquilo, não foi marcado assim por debates muito fervorosos. (ENTREVISTA, 2)

Um seminário que o MEC fez em 2003 em Brasília, do qual resultou um livro Ciência, cultura e trabalho. Eu ancoo todas as políticas da SEB para o ensino médio, com exceção do Pronatec, de algum modo com esse seminário. Foi nesse seminário que se resolveu pensar o ensino médio a partir da juventude, as juventudes. Isso tá lá. (...) Eu ancoo as mudanças no ensino médio a partir do governo Lula nesse seminário. Como se fosse assim: As bases políticas e conceituais para pensar as políticas para o ensino médio ocorrem lá (..) (ENTREVISTA, 7)

A gente tem que lembrar que em 2003 teve um grande seminário de ensino médio e de educação profissional e desse seminário tem dois materiais, (...) que é o documento que originou a discussão do ensino médio no Brasil a partir de 2003, que aí vem a ideia...a ideia era de uma ruptura. Depois a gente vai ver que essa ruptura não acontece, mas a ideia era de uma ruptura, tanto no ensino médio geral, como no ensino médio profissional. E aquelas questões que estão postas lá em 2003. E aquelas questões que estavam nas discussões, nos debates, nesses dois grandes seminários. (ENTREVISTA, 3)

A revogação do Decreto 2.208/1997<sup>193</sup> foi a primeira ação proposta pelo governo federal do período em estudo, que impactou o ensino médio e a educação profissional, quanto

---

<sup>193</sup> Durante a vigência deste decreto a possibilidade de oferta de ensino médio e educação profissional de nível médio foi suspensa, ou seja, experiências como as que ocorriam nas antigas escolas técnicas e que eram avaliadas, por boa parte do campo educacional, como um bom exemplo formativo, para os jovens, numa correlação formativa entre educação e trabalho foi suprimidas. A relação entre ensino médio e educação profissional passou a ser independentes em termos curriculares, pois as opções eram: ensino médio e/ou educação profissional, que poderiam acontecer de forma concomitante ou sequencial, ou seja, o jovem de ensino médio

à estrutura legal. O livro que resultou dos Seminários de 2003 expressa o sentido pretendido com a revogação e expressa a concepção de ensino médio e de formação adotada por aqueles que estavam à frente da condução desse processo, em face do contexto da época:

Pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década, que protagonizou a mercantilização da educação. Hoje, há uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra as diversas formas de colonização e busca a construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se, assim, possibilidades para uma nova perspectiva no campo educacional. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004, p.19)

O documento síntese do processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e de elaboração de um novo decreto para regulamentação dos artigos 35 e 36 e 39 a 41, da LDB nº 9.394/1996, que se constituiu no Decreto nº 5.154/04, registra entre as ações e participantes desse percurso, que os Seminários Nacionais de 2003 marcaram o início da ação revogatória. Nessa sinopse são mencionados os eventos regionais, as discussões das três minutas do decreto, as reuniões com entidades e conselhos<sup>194</sup> e uma audiência pública com a coleta de pareceres escritos<sup>195</sup>, por parte de representantes da academia, educadores, representantes de classe, instituições de ensino, sistema de ensino, Sistema S<sup>196</sup> e sociedade política<sup>197</sup>, em prol do debate sobre o tema. A compilação dessas discussões e contribuições ficou sob a responsabilidade de um grupo formado por cinco integrantes, oriundos do Ministério do Trabalho, CNE (dois representantes), Semtec (dois representantes), que mediante essa sistematização redigiu a Exposição de Motivos nº 0134/2004 e encaminhou ao Ministério da Casa Civil. Essa trajetória foi bem sintetizada por uma entrevistada, que participou ativamente desse momento:

Eu assumi a discussão da revogação do Decreto e da elaboração. Na verdade eu elaborei até maio de 2004, todas as versões do Decreto nº 5.154, todas foram escritas

---

que almejassem um ensino médio profissionalizante deveria cursar em um turno a “versão acadêmica” e em outro a “versão profissionalizante”, ou então, concluir a “versão acadêmica” e após o término dessa buscar a “versão profissionalizante”, tendo em vista que a formação profissional de nível técnico exigia como pré-requisito a conclusão do ensino médio.

<sup>194</sup> Nesse histórico são mencionadas três reuniões com o Consed, duas no Concefet, duas no núcleo do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, quatro no CNE e outras cinco com outros segmentos (Conselho de Diretores de Escolas vinculadas às Universidades Federais, Conselho de Diretores de Escolas Agrotécnicas, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e com a Anped, na 26ª Reunião Anual em Poços de Caldas.)

<sup>195</sup> Ao todo foram apresentados 28 pareceres, sendo: Anped (1), Concefet (1), Consed (1), educadores (2), Entidade de classes (5), Instituições de Ensino (5), MEC (2), Órgãos de Governo (3), Sistema S (2) e Secretarias de Estaduais de Ensino (2).

<sup>196</sup> O Departamento Nacional do Senai e o Serviço Nacional do Comércio do Ceará foram os representantes do Sistema S, mediante a apresentação de pareceres.

<sup>197</sup> Apresentaram pareceres os seguintes parlamentares da Câmara dos Deputados: Dep. Antônio Carlos Biffe, Dep. Carlos Abicalil, Dep. Gastão Vieira. João Monlevade, assessor do Senado também apresentou parecer.

por mim (...) às vezes dava a impressão que as coisas andavam, que eram meio conjugadas, mas às vezes parecia, muitas vezes, que eram paralelas. (ENTREVISTA 2)

Pouco tempo após o Decreto nº 5.154/2004 entrar em vigor Frigotto, Ramos, e Ciavatta (2005) já apontavam:

No curto prazo, julgamos que caberia ao Governo, também, repensar, com mais ênfase, o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado. Sua transformação, pura e simples, em instituições superiores ou "Universidades Tecnológicas" pode reiterar, em muitos casos, apenas um rótulo onde "a frase vai além do conteúdo". Corre-se o risco, com os dados que se tem sobre ensino médio e as condições de sua oferta, de ampliar um vazio entre o ensino fundamental e o superior - um corpo com membros inferiores e cabeça, mas sem tronco. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2005, p.53).

Nesse sentido, para os autores, caberia ao governo repensar a função dos Cefets, no resgate do ensino médio integrado. Essa observação evidencia a perspectiva que ecoava nas ações dos agentes do campo educacional e geraram embates na definição dos pressupostos teóricos da proposta em gestação, já na fase inicial, pois esta já apresentava desafios que exigiam estratégias sistematizadas para transpor os dissensos dentro do campo.

A possibilidade da integração entre o ensino médio e a educação profissional retomou, sob outra ótica, um dos desafios históricos na relação educação e trabalho. Já a discussão sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 atualizou a complexidade contextual desse embate, pois a dualidade estrutural permeia e fundamenta, ao mesmo tempo, o desafio da integração, porque as propostas são eminentemente político ideológicas e comprometidas com seus respectivos projetos de sociedade. A relevância acadêmica e social da temática integração foi revigorada no campo acadêmico, conforme este estudo apontou, ou seja, foi o tema mais discutido no GT 9 da Anped, no período de 2003 a 2015.

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 sintetizou a adesão a uma concepção de ensino médio oposta à que esteve em curso até 2002. A partir desse ato político e legal o delineamento das estratégias, em prol da implementação de um projeto condizente com a perspectiva teórica deveria ser traçado, como marca de coesão e coerência de um campo na definição de uma política pública, ou seja, se constituir com mais força do que uma política de governo.

No primeiro mandato do governo Lula, no ano de 2006, foi aprovada a inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia<sup>198</sup> no ensino médio, em resposta do CNE ao ofício da

---

<sup>198</sup> O CNE emitiu dois pareceres e duas resoluções todas favoráveis à inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e Resolução CNE/CEB nº 22/2008 e Parecer CNE/CEB nº 22/2008 e Resolução nº CNE/CEB nº 1/2009. As manifestações de 2006 foram relacionadas à consulta da SEB e as de 2008 em relação à retificação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio CNE/CEB nº 03/1998. E a Lei 11.684/2008 foi promulgada para alterar o artigo 36 da LDB 9.394/1996,

SEB, encaminhado em novembro de 2005, solicitando apreciação do documento “Diretrizes Curriculares das Disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio”. Para uma das pessoas entrevistadas:

Havia um compromisso anterior, firmado com o Ministério de educação, principalmente com as áreas de representação da sociologia. E nós tocamos esse processo todo até o final, até ser devidamente aprovado em todas as instancias para que fossem inseridas a Filosofia e a Sociologia. (...) teve uma outra discussão também que essa eu fiquei na frente, foi que o pessoal da Psicologia, felizmente não avançou, não virou disciplina do ensino médio. É uma coisa das associações, no sentido de expandir o mercado de trabalho, tanto na sociologia como na psicologia também. (ENTREVISTA, 1)

A inserção dessas disciplinas pode ser compreendida, dentre algumas possibilidades, como uma estratégia consoante com a perspectiva de ensino médio adotada na revogação do Decreto nº 2.208/1997 ou como uma expressão da força de grupos que conseguiram emplacar a inclusão desses componentes curriculares. A afirmativa contida no fragmento acima permite inferir que o compromisso assumido pela inserção das disciplinas era, de certo, modo desvinculado, ainda que fosse convergente, com a questão nuclear em questão: a concepção de ensino médio.

Também no primeiro mandato do PT, na presidência federal, além do Decreto nº 5.154/2004 e da criação do Fundeb, que foram políticas educacionais com possibilidade de impacto no ensino médio no curto e médio prazo, é pertinente apontar que foi definida a Resolução FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003<sup>199</sup>, que estabeleceu o início de distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio, processo que foi sendo ampliado gradativamente até universalizar a distribuição de livros para todas as disciplinas do Ensino Médio, para todos os alunos matriculados, em 2012. A distribuição dos livros didáticos para o ensino médio contempla um dos objetivos do programa de governo go Governo Lula: “democratização do acesso e garantia de permanência”.

Em 2007 iniciou o segundo mandato do Governo Lula, cuja proposta de governo para o período de 2007-2010, apresentada no período eleitoral, fazia menção ao ensino médio apenas em dois momentos. No tópico “Educação de qualidade” é mencionada a pretensão de seguir com algumas ações em parceria com estados e municípios, como a ampliação da obrigatoriedade da educação básica e a “continuidade à reestruturação do ensino noturno”. Na

---

trazendo a relevância par a inserção das disciplinas no currículo e não apenas de presença conteúdos de Filosofia e Sociologia.

<sup>199</sup> Silva (2015) discute o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) da criação até o ano de 2012 quando completou a meta de atender todos os alunos de ensino médio com oferta de livros para todas as disciplinas.

temática juventude<sup>200</sup> é afirmado que se pretende, entre outros objetivos, “fortalecer os programas de escolarização e profissionalização do ensino médio”.

No primeiro ano do segundo mandato do governo Lula também foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que acabou mais conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Decreto nº 6.094 de 24/04/2007, sob a prerrogativa de promover a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação, ou seja:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL 2007)

A criação do PDE resultou em grande repercussão na mídia e no campo educacional, sobretudo no meio acadêmico. Entre as críticas mais contundentes perpassavam os questionamentos acerca da capacidade do PDE enfrentar o problema da qualidade da educação e do risco desse ser assumido como prioridade, em relação ao Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010, e deste se colocar como suporte daquele. (SAVIANI, 2007).

Como uma resposta às críticas e em busca de apoio, no campo educacional e acadêmico, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, realizou o lançamento da publicação do “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas”, no dia 07 de outubro de 2007, durante a cerimônia de abertura da 30ª Reunião Anual da Anped. A ida do ministro nesta reunião, e por tal motivo, pode ser considerada como uma estratégia em busca de dirimir as resistências ao PDE e conseguir aliados no campo acadêmico. Foi a primeira vez que um Ministro da Educação esteve presente em uma Reunião da Anped.

A apresentação do PDE, assinada pelo Presidente Lula, faz uma menção à busca de interlocução, por parte do governo, com todos “os que têm compromisso com a educação, independente de simpatias políticas e ideológicas”. Também faz alusão ao fato de que “dos trabalhadores aos empresários” vigora o reconhecimento da consistência das políticas implementadas na educação nos últimos anos. Assim, a temática da qualidade se coloca como o tema da vez.

O PDE foi criado via decreto e somente posteriormente foi lançado o documento norteador, que inclusive não contou com a colaboração do campo educacional, externo ao

---

<sup>200</sup> A temática Juventude foi contemplada no período de 2003 a 2014 com ações políticas importantes do ponto de vista da ampliação da participação na esfera política governamental, pois foram criados em 2005: A Secretaria Nacional para a Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Severo (2012) e Furiati (2010), respectivamente, analisaram a criação desses órgãos. No ano de 2013 foi aprovado o Estatuto da Juventude.

governo federal, na elaboração do texto. Além disso, o PDE possuía analogia nominal e metodológica com o Todos Pela Educação<sup>201</sup> e sua agenda de ações que começava a despontar no país, conforme afirma Saviani (2007). Esse quadro sinalizava a aproximação do campo empresarial com o campo educacional estava caminhando a passos largos e articulados.

É possível resguardar uma relação de temporalidade e de terminologia entre o PDE e TPE, ainda que oriundos de campos distintos, ou seja, educacional e econômico, e subsidiados por concepções distintas, ainda que possuíssem intencionalidades comuns, em alguns aspectos, por exemplo a ampliação do acesso ao ensino médio. No entanto a marca da permeabilidade do campo econômico no campo educacional deixou marcas importantes no PDE.

Nesse sentido, entre as pessoas entrevistadas foi recorrente a assertiva de que o campo empresarial começou a assumir um papel mais ativo no MEC, a partir de um determinado momento, ainda que essa perspectiva não estivesse formalizada, pois:

Na verdade o Todos Pela Educação pela Educação vai assumindo muito confortavelmente por dentro do Ministério, naquela época talvez nem tanto com esse vigor, mas já estavam. Então as coisas se acomodaram por um conservadorismo, as prioridades se modificaram completamente. As discussões no ensino médio deixaram de ser, a discussão da política deixou de ser, por aí. (ENTREVISTA, 2).  
(...) ganhou protagonismo e ocupou a agenda educacional um grupo de organizações ligadas ao setor empresarial (curiosamente com participação significativa do setor financeiro devido a disponibilidade de recursos) em defesa do direito a aprendizagem no ensino médio. Proposta de gestão, materiais instrucionais, mecanismos de avaliação, exames de larga escala, padronização no ensino articulada com diversificação curricular (contradição aparente) é agenda da política do ensino médio no período. (ENTREVISTA 6)

É nesse contexto de valorização do campo empresarial na definição da pauta da educação, sob a premissa da busca pela qualidade da educação brasileira, e neste caso especificamente para o ensino médio, que nasceu o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), em 2009, e passou a integrar a lista de programas vinculados ao PDE.

O Proemi foi criado pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 e em 25 de outubro de 2009 foi homologado o Parecer do CNE/CP nº 11/2009 sobre a proposta apresentada pelo MEC ao CNE para apreciação, em fevereiro daquele ano. Para tanto, foi constituída uma Comissão Especial composta pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes Lima, Mozart Neves Ramos e Francisco Aparecido Cordão (Relator).

---

<sup>201</sup> A constituição desse movimento, sua composição e ideologia, bem como os seus objetivos para o ensino médio já foram detalhados no capítulo II deste trabalho.

A gênese do Proemi, levando em consideração as versões do documento, o parecer do CNE e as colaborações das pessoas entrevistadas para esta pesquisa, desvelam que tal programa, desde a origem, bem como nas diferentes versões formas diversas de implementação, contempla elementos intrigantes e contraditórios.

Na fase inicial de elaboração do Proemi, segundo alguns dos sujeitos entrevistados, buscou-se resgatar os princípios que nortearam as discussões da elaboração do Decreto nº 5.154/2004 e fomentar uma mudança curricular significativa nas redes estaduais de educação, conforme a realidade de cada unidade da federação compreendesse ser necessário. No entanto, o Proemi não avançou em todas as esferas pretendidas, quanto à mudança curricular pretendida, pois o MEC também almejava que o Proemi se configurasse em uma resposta do governo para a “crise do ensino médio”. Desse modo, essa atribuição ganhou mais evidência do que a busca pela implementação de um projeto de ensino médio, como desdobramento e como estratégia de implementação da perspectiva delineada no Decreto nº 5.154/2004

As DCNEM foram contempladas de formas distintas nas versões do Proemi, ou seja, na primeira edição as DCNEM não foram focalizadas, pois não coadunavam com as premissas do Proemi, pois estavam em vigência as Diretrizes aprovadas em 1998. Na edição de 2013 as DCNEM passaram a ser contempladas e priorizadas nas proposições, uma vez que as recém-aprovadas Diretrizes de 2012 convergiam e respaldavam as pretensões do Proemi. Além dessa relação de aproximação, em maior ou menor grau com as DCNEM, as edições do Proemi também desvelam alterações conceituais, que são apresentadas mais adiante.

Entre as pessoas entrevistadas, algumas mencionaram que a elaboração do Proemi nasceu de uma necessidade da SEB em apresentar um projeto para o ensino médio, para compor as ações do PDE. Nesse processo, houve, por parte da equipe de coordenação do ensino médio, a retomada das discussões que havia acontecido no MEC, por ocasião da revogação do Decreto nº 2.208/1998 e definição do Decreto nº 5.154/2004. Inicialmente, havia o propósito de desenvolver um projeto em que a formação integrada fosse a recomendação do MEC. Desse modo, até chegar à versão que foi enviada para o CNE surgiram duas versões provisórias do documento e com características singulares.

Em junho de 2008 a SEB concluiu a versão “Ensino Médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” e em julho de 2008 o GT

interministerial<sup>202</sup> concluiu o seu trabalho com a proposta “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”. A proposta encaminhada ao CNE, apesar de conter elementos da versão elaborada internamente na SEB, se aproximou mais da proposta originada no GT interministerial. Nesse sentido:

Na minha percepção, entradas como a do grupo que propunha o programa Jovem do Futuro ou mesmo posicionamentos como a do Professor Cláudio Moura Castro ou do Ministro Mangabeira Unger eram demandas que se apresentavam a partir do próprio Ministério da Educação, muitas vezes com críticas dos grupos que atuavam mais ativamente junto à coordenação de ensino médio e que propunham ações que desconsideravam os encaminhamentos que vinham sendo construídos internamente junto aos grupos mais ativos e próximos das questões do EM. Aparentemente, **ficava a impressão de que as propostas que estavam sendo construídas internamente careciam de respaldo político do próprio governo federal.** (ENTREVISTA, 5, grifos nossos)

Por outro lado, em uma das entrevistas a pessoa entrevistada ratificou que houve um certo equívoco sobre a pretensão do Proemi, pois a finalidade era:

Fortalecer uma proposta curricular ampliada no ensino médio não profissionalizante (96 % da matriculas do ensino médio). Também para ampliar os recursos financeiros diretamente para as escolas públicas estaduais de ensino médio (articulado com o Programa Dinheiro e Direto nas Escolas). É um programa que não tinha a pretensão de abarcar de forma ampla as políticas públicas para o ensino médio, mas apenas um estímulo à necessária transformação curricular das escolas de ensino médio. Sua perspectiva foi uma formação humana integral incluindo a dimensão do trabalho e da cultura no ensino médio não profissionalizante. Como acredito que tenha sido mal entendida (até pelo nome utilizando do jargão de Inovador) e ao fato do MEC apoiar financeiramente um grupo reduzido de escolas públicas, o programa teve um julgamento bem polarizado. A inovação pretendida não era o programa, mas o estímulo e fortalecimento das unidades escolares em buscar sua transformação curricular e no projeto político pedagógico. Alguns apontavam seus limites como política pública para o ensino médio (no qual sua formulação nunca teve esta pretensão) e outros apoiaram se juntando a "onda" do proclamado (e questionado) fracasso do ensino médio no Brasil. O programa não era inicialmente uma proposta para valorizar escolas de referência, mas estimular algumas experiências educacionais e "provocar" todo o sistema de ensino. (ENTREVISTA, 6)

Para outra entrevistada há que se reconhecer o mérito do Proemi, mas a sua proposta, contudo não deveria ter sido focalizada apenas no currículo, mas no contexto que direcionava para esse viés existiam forças com maior capital simbólico: Desse modo:

---

<sup>202</sup> Este GT foi constituído pelo MEC e pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) pelas Portarias nº 1.109 de 5 de dezembro de 2007 e nº 386 de 25 de março de 2008. Nesse período Fernando Haddad era o ministro do MEC e Roberto Mangabeira Unger estava à frente da SAE. A SAE existiu de 2007 a 2015 e tinha status de ministério. Em 2005, logo depois do pedido de demissão de Mangabeira a SAE foi extinta. Ele ocupou a chefia da SAE em dois momentos: de 18 de junho de 2007 a 30 de junho de 2009 e de 5 de fevereiro de 2015 a 2 de outubro de 2015.

Só discutir currículo, sem discutir as outras condições, não mudaria efetivamente. Era isso que a gente tinha claro, então pra isso foi elaborado um conjunto de ações, que deveria fechar esse círculo vicioso, pra dar conta de pensar a escola como um todo, pensar a escola, a partir da escola e não a partir do Ministério ou da secretaria de educação. (...) Agora no meio da pauta vinham essas coisas. Então a pauta vinha uma demanda do Ministro da Educação. É lá que chegam as coisas. E é lá que se definem essas interferências, no projeto que o grupo que tá lá enquanto gestores mesmos, como, secretários, diretores, etc e tal. Lá a interferência não é tão grande. A interferência vem do Ministro da Educação. (ENTREVISTA, 3)

A observação contida no fragmento dessa entrevista permite reportar à complexidade da implementação de qualquer que seja a proposta de ensino médio país: o regime de colaboração. A trajetória da educação brasileira registra os desafios históricos de implementação do sistema colaborativo, bem como explicita a necessidade de concretização do mesmo. Para Saviani (2014) é possível recorrer ao Manifesto dos Pioneiros da Educação como marco em defesa da criação Sistema Nacional de Educação. Dentre os fatores que tem renovado a necessidade desse sistema, alguns se relacionam ao ensino médio e dialogam com mecanismos legais já instituídos e atualizam a relevância e urgência de uma maior clareza sobre os aspectos redistributivos, supletivos e de assistência, por parte da União, em relação às unidades federadas, como nos mecanismos legais: EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009 o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2016, que prevê a ampliação do ensino médio integrado para 50% das vagas oferecidas até o final da vigência do PNE.

Nos relatos dos entrevistados, sobretudo dos coordenadores, foi recorrente a compreensão dos mesmos quanto à necessidade, além das ações conjuntas dentro do próprio Ministério, de uma articulação com outros setores da esfera administrativa para emplacar as propostas e obter mais chances de sucesso na implementação. Esse é um ponto que denota os limites estruturais de implementação da política pública e além disso pode ser correlacionado a outros aspectos que perpassam no interior da elaboração das políticas de ensino médio no período em estudo, ou seja: o projeto de ensino médio defendido pela equipe técnica da SEB que possuía maior capital simbólico dentro do campo da educação, na gestão do MEC? Qual projeto de ensino médio possuía respaldo, distinção, no campo político?

Numa lógica cronológica, após a criação do Proemi a próxima política construída para o ensino médio foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 2 2012. A intenção de revogar as Diretrizes Curriculares anteriores já existia desde o início da gestão do PT, conforme relata uma das entrevistadas:

A revisão, até uma vez eu usei esse termo no CNE, e a Guiomar subiu assim nas tamancas dizendo “não tem nada que ser revisto”. E eu falei “revisão” no sentido de “ver de novo”, a revisão das diretrizes e daí até o que seria na época a perspectiva de novas diretrizes acabou acontecendo somente agora em 2012. E fundamentalmente a

gente se posicionava contra a Pedagogia das Competências, que fundamentavam as DCNEM, eu já tinha feito esse estudo, minha tese de doutorado e outras coisas. (ENTREVISTA 2)

A compreensão acerca da necessidade de revisão das DCNEM se fundamentava na perspectiva de que o documento, que vigorou até 2012, não contemplava o projeto de ensino médio, que de maneira explícita e/ou implícita, buscava espaço de implementação e legitimação pelo campo educacional. No entanto, esse processo de revisão somente ocorreu 10 anos depois do início da Gestão do PT. Desse modo, no processo que culminou com a definição das DCNEM de 2012, outra entrevistada descreve:

Elas reproduzem o que foi o seminário de 2003 e das discussões que aconteceram em 2003 e 2004. Pegar as DCNEM, pegar os documentos e as discussões, daquele livro de organização do Gaudencio e da Marise. Nele tá muito claro a concepção de ensino médio, e a base que tá presente nas diretrizes, as dimensões, quem é esse sujeito, colocando o aluno como centro do trabalho pedagógico e não o mercado. Quer dizer, há toda uma mudança conceitual que tá presente nas DCNEM, bem contrária às DCNEM anterior, redigidas pela Guiomar Namó de Mello, que ela deixou. Eu cheguei nesse momento de finalizar as DCNEM que estavam no CNE. Nós pegamos de fevereiro, março, abril e em maio que ela foi aprovada, o Parecer, que foram homologadas só em 2012, por relação ao Ensino Médio noturno, que o Haddad que ficou segurando até o final. Daí um dia antes dele sair ele resolveu homologar as DCNEM. Então a concepção a gente ganhou, nós que discutíamos ensino médio enquanto concepção a gente ganhou no CNE das DCNEM, mas só que não ganhamos de fato, não é? De direito sim, pois tá lá, mas de fato não, porque as coisas não aconteceram na direção que as DCNEM estavam apontando. Haja vista gente discutir hoje a BNCC. Ela é o contrário às DCNEM. (ENTREVISTA 3)

As DCNEM sancionadas em 2012 resgataram algumas premissas que já estavam postas na LDB nº 9.394/1996 e ratificaram a lógica de rompimento com o viés formativo posto nas DCNEM de 1998, segundo Moehlecke (2012), está bem delineado nas DCNEM de 2012, pois:

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades.(...) No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. (MOEHLECKE, 2012, p. 54-55).

O Parecer CNE/CEB nº 5 de 1º de março de 2011 apresenta, na sua introdução, o percurso que o CNE vivenciou desde o primeiro contato da Direção de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e a Coordenação de Ensino Médio em 2010. Houve um processo de elaboração, que envolveu reuniões, audiências e colaboração de

educadores, do Consed, mas em síntese, pelas afirmações apresentadas por duas entrevistadas, que melhor acompanharam o processo de elaboração das DCNEM de 2012, e também pela conotação do texto, há uma lógica muito bem delineada de articulação entre o trabalho, a ciência e a cultura, na prerrogativa de que o trabalho é compreendido como o eixo educativo. Essa é a razão principal pela qual o projeto sancionado em 2012 destoa tanto das DCNEM de 1998, ou seja, são concepções distintas de educação e de ensino médio.

No Parecer CNE/CEB nº 5/2011 é bastante relevante a tentativa de esclarecer e referendar a articulação e a integração, não apenas entre as etapas e níveis de ensino, mas no que concerne ao conjunto de políticas públicas e iniciativas do governo federal para implementar as mudanças necessárias à continuidade do desenvolvimento econômico do país, ou seja, não se trata apenas de um projeto formativo para a juventude. É possível depreender, a partir desse documento, que havia um projeto de sociedade que, nas suas entranhas, almejava encontrar um curso, mas que exigia cenários favoráveis para se efetivar. Este projeto, contudo, tende a se esbarrar na lógica do capital, que insiste em buscar espaços para seguir o seu curso.

Nesse sentido, é interessante acrescentar que os organismos multilaterais<sup>203</sup> não atuam somente na indução de políticas públicas, mas, sobretudo no processo de acompanhamento da materialização de tais políticas e realizam pesquisas, que por sua vez são amplamente utilizadas e servem como subsídios, inclusive entre os que elaboram a política educacional brasileira. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 se reporta a alguns estudos da Unesco de 2009 e 2010, como referencia, para apontar modelos de escolas referência, na perspectiva que esse modelo deveria ser seguido pelas escolas de ensino médio.

As escolas de excelência, assim como demais rankeamentos de escolas de ensino médio são resultado de uma concepção de educação adotada pelos organismos multilaterais e, portanto, guardam estreita relação entre os interesses desses organismos, quanto ao que deve ser ensinado e para quê. No Parecer esses aspectos são denominados de "aprendizado efetivo" (p. 10).

Há um discurso insistente de que as mudanças no ensino médio buscam atender aos interesses e "projeto de vida dos estudantes," (BRASIL, 2011 p. 12), que desemboca no debate quanto às necessidades do mercado, convertendo o discurso em direção às

---

<sup>203</sup> É interessante registrar um trecho do sumário executivo que apresenta a MP nº 746/2016 aos parlamentares: "A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). Finalmente, a MP aduz que a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". O texto é de autoria do consultor legislativo José Edmar de Queiroz. [file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Sumario\\_Executivo\\_MPV\\_746.pdf](file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Sumario_Executivo_MPV_746.pdf) Acessado em 10/02/2017.

necessidades dos jovens. O Parecer reconhece a existência de "grupos historicamente excluídos" (p. 9) e em analogia a essas premissas admite que há uma dívida histórica no que se refere ao acesso ao Ensino Médio e que não há políticas públicas efetivas que buscam atender plenamente as "singularidades" e "projeto de vida" das vítimas dessa exclusão.

Os *slogans* buscam espaços na seara das políticas, em que há sempre o risco ao recorrer a termos polissêmicos em documentos oficiais. A expressão “projeto de vida”, conforme já foi anunciado anteriormente, pode se converter ou ecoar em uma prática recomendada por distintas concepções de educação. Essa prerrogativa, ao se tornar oficial, de certo modo, valida a proposta de elaboração de projetos de vida dos estudantes nas escolas, inclusive dos que são respaldados pelos institutos, oriundos do campo econômico, que possuem parcerias com algumas redes de ensino para a oferta de ensino médio e que possuem uma compreensão pragmática de projeto de vida. Nesse caso, a inserção do termo nas DCNEM, ainda que tenha uma perspectiva distinta dos institutos, evoca e respalda a conotação que possui maior capital simbólico, sobretudo a que melhor se converter em uma proposição que possa ser implementada no fazer da escola. Assim, surgem algumas que de certo modo ficam em aberto: qual agente emplacou a proposição de projeto de vida no Parecer? Quem o fez, fez em busca de conciliação entre distintos campos? Essa terminologia foi encaminhada na proposição do MEC para o CNE ou foi acrescentada pelo CNE?

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>204</sup>, criado em 2013, teve como objetivo um grande processo de formação de professores de ensino médio, como uma estratégia em prol da disseminação das DCNEM de 2012, junto às escolas. O Pacto teve início após a aprovação das DCNEM no CNE e priorizou, inicialmente, as unidades escolares que já desenvolviam o Proemi.

O Pacto conseguiu desenvolver, mediante a sua dinâmica de funcionamento, no decorrer da sua existência de dois anos, uma grande articulação com as universidades públicas em prol da formação dos professores da rede estadual das respectivas unidades federadas que aderiram ao Pacto. A estrutura de funcionamento do Programa previa um Coordenador da Formação, da universidade, responsável por promover a articulação com as secretarias de

---

<sup>204</sup> Em face de ser uma política recente ainda há poucas pesquisas que apresentem os desdobramentos dessa ação. No site do Observatório do Ensino Médio foi possível identificar uma dissertação de mestrado e também foi indicado por uma entrevistada um artigo que trata dos resultados do Pacto do Ensino Médio. Respectivamente: TIECHER, Adilson Luiz. Políticas de Formação Continuada de Professores: a experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná, 2016. Disponível no site: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43917/R%20-%20D%20%20ADILSON%20LUIZ%20TIECHER.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acessado em 27/12/2016 e GARCIA, S. R. O.; FERREIRA, M. G. A formação continuada de professores e pedagogos do ensino médio: primeiros resultados da formação no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Londrina, 2016.

educação, via Coordenador Estadual, que fazia a interlocução com as escolas e professores participantes<sup>205</sup>.

Durante os dois anos de existência foram realizados três Seminários Nacionais entre os coordenadores do Programa, além das formações regionais que ocorreram nas unidades federadas que se dispuseram a mobilizar e articular os encontros para que os professores pudessem participar presencialmente. As atividades formativas com os professores ocorriam no Sismedio, via Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do MEC (Simec), no site do MEC, e os Cadernos de Formação<sup>206</sup> estão disponíveis no site do Observatório do Ensino Médio da UFPR.

Três pessoas entrevistadas (uma Diretora, uma Coordenadora e a Coordenadora da elaboração dos cadernos e dos Seminários Nacionais) acrescentaram elementos importantes sobre a proposta e a natureza do Pacto, para elas:

Só mandar que as escolas discutam currículo e não mandar recursos, sem que a secretaria de educação tivesse recursos, a gente sabe que só documentos não muda a prática do professor. Daí nasce o Pacto Ensino Médio. Por que que ele vem? Em 2011 e 2012, houve um outro seminário no Ministério com experiências do Brasil todo, dos movimentos sociais, de escolas que apresentavam...o que que se diziam? Que não havia luz no ensino médio brasileiro. Então fechamos no seminário que há luz no ensino médio e houve essas experiências. A partir daí foi elaborada a proposta do pacto, nesse seminário. O que que é o pacto? O Pacto não é só formação de professores. É que o MEC não deu continuidade, nas ações que deveriam ser. O Pacto é pensado desde a construção de escolas até a iniciação científica dos alunos e da formação de professores. Ele passa por 20 ações. Qual que era a tentativa? Era de fechar esse caminho. Pensar na estrutura da escola, pensar que material é esse que esse jovem precisa, discutir juventude, fazer formação de professores, discutir licenciaturas, discutir sim uma base nacional do currículo, mas não como uma lista de conteúdo, não era isso que estava proposto inicialmente. (ENTREVISTA 3)

O Decreto 5.154/04, as DCNEM, o Proemi e o Pacto tem pelo menos uma coisa que justifica os quatro que é a concepção de ensino médio integrado. Quando a gente fala de ensino médio integrado a gente não está falando de ensino médio integrado à educação profissional, mas uma concepção de ensino médio que tem como base a formação humana integral e tem como fundamento uma perspectiva de ensino médio mais integrado a partir das relações com o trabalho, a ciência e a cultura. Isso vai estar presente na gênese do Decreto e isso tá presente no Proemi, tá presente no Pacto e tá presente também nas DCNEM, ali sim dá pra pensar num mesmo campo epistemológico, pra se pensar o ensino médio. Que não quer dizer que não tenha havido disputas. (ENTREVISTA 7)

---

<sup>205</sup> A portaria do MEC nº 1.140 de 22 de novembro que instituiu o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio estabeleceu bolsas de formação para os profissionais participantes: “Art. 11. O Pacto contemplará o pagamento de bolsas para as seguintes funções: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador adjunto junto à IES; III - supervisor da formação; IV - formador junto à IES; V - formador regional; VI - orientador de estudo; e VII - professor/coordenador pedagógico do ensino médio”.

<sup>206</sup> Ao todos são cinco cadernos para cada etapa da formação, ou seja Etapa I (1º Seminário Nacional com 5 cadernos) e Etapa II (2º Seminário Nacional com 5 cadernos) e dois cadernos divulgados no 3º Seminário Nacional, realizado em maio de 2016 em Curitiba. Esta pesquisadora participou neste evento na condição de ouvinte e com o objetivo principal de realizar uma das entrevistas, conforme o combinado previamente entre a entrevistada e autora desta pesquisa.

Na forma então do que foi, do ponto de vista macropolítico, do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, no curso de formação de professores, na elaboração dos cadernos e na associação, na parceria que foi realizada com as universidades e na implantação efetiva (..) nessa linha de formação. Então, mas o que me parece que depois isso também chegou ao limite, tanto que as pessoas saíram, vão saindo do governo. (ENTREVISTA 2)

A concepção de ensino médio integrado, como bem situa uma das entrevistadas, está contemplada no Decreto nº 5.154/2004, mas ultrapassa em grande medida a possibilidade da integração entre a educação profissional e o ensino médio, pois o pretendido era:

Eriger a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnicos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social. (RAMOS, 2004, p.49)

Embora o Pacto tenha sido criado em 2013 ele resgata e busca consolidar, com o respaldo das DCNEM aprovadas em 2012, a tônica de implementação delineada pelo Proemi, criado em 2009. Em termos de similitude essa três políticas, entre outros aspectos, demonstram corroborarem com premissas em comum, ou seja, a concepção de ensino médio permanecia latente no âmbito da gestão. Nesse sentido, o estudante do ensino médio era compreendido como sujeito de direitos e nas proposições das três políticas há elementos que atestam a importância da formação docente e todas recomendam a necessidade de construção de um currículo que tenha a formação humana como viés. Além disso, a perspectiva de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional é um horizonte delineado nessas três ações e, assim sendo, é pertinente considerar que retomam a primeira proposição das gestões do PT para o ensino médio: a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que por sua vez delineava um projeto formativo, bastante claro, assim como a revogação das DCNEM de 1998 expressavam coesão e coerência com o de ações desenvolvidas no governo FHC.

Dessa forma, as quatro ações diretamente voltadas para o ensino médio que foram definidas e/ou tiveram a chancela do Estado, no período de 2003 a 2014: Decreto nº 5.154/2004, Proemi, DCNEM e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio partilham de preceitos comuns, ainda que carreguem as marcas controvertidas na elaboração das mesmas. A discussão sobre o PL nº 6.840/2013, tendo em vista que este é de autoria da Câmara dos Deputados, será apresentado e discutido no terceiro tópico deste capítulo, bem como as disputas entre os campos e o papel da Câmara, nesse contexto. Algumas das disputas empreendidas entre o campo educacional e econômico, que foram apresentadas pelos

entrevistados, diretamente ligadas às quatro políticas mencionadas acima, são contempladas no próximo tópico.

### **3.2 - As disputas nas políticas educacionais para o ensino médio: os novos/velhos dilemas e desafios**

Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa ressaltaram algumas disputas e estratégias que permearam as ações elaboradas para o ensino médio, pela Semtec e pela SEB, no período de 2003 a 2014. Dentre essas ações algumas foram desencadeadas no campo educacional e outras na relação com outros campos, ou seja, o campo econômico, representado pelo segmento empresarial, e o campo político, sobretudo a Câmara dos Deputados nas discussões e aprovações das proposições voltadas para o ensino médio.

A herança deixada para o ensino médio, pelo governo FHC, estabeleceu marcos legais importantes, assim como programas educacionais em andamento, com financiamentos externos, como o Promed e o Proep, inclusive com previsão de novas etapas. Em outras palavras, o conjunto de ações definidas no período FHC estava em fase de implementação, sob as prerrogativas de programas de governo, com respaldo legal e em consonância com premissas recomendadas por organismos multilaterais<sup>207</sup>. Esse entrelaçamento, de certo modo, adquiriu um certo *status* de políticas de Estado.

As disputas e estratégias abordadas neste estudo, em especial neste capítulo, podem ser classificadas sob os seguintes critérios: a) estratégias empreendidas pelo campo educacional para romper com as proposições e premissas oriundas do governo FHC e em andamento no ensino médio; b) estratégias empreendidas na busca por implementação de proposições distintas; c) disputas estabelecidas dentro do campo educacional, mediante os dissensos sobre os temas em discussão; d) disputas e estratégias empreendidas nas relações estabelecidas entre o campo educacional e outros campos, tendo em vista a definição de políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014.

Esse quadro acena para as interfaces do campo de poder, pois os agentes envolvidos empreendem diferentes estratégias, que são corroboradas pelo *habitus* e o capital oriundo de cada campo. Nesse caso, a chegada do PT à Presidência da República acenava para a possibilidade de uma ruptura formal, com a perspectiva de governo, de projeto de

---

<sup>207</sup> Oliveira (2004) ao pesquisar sobre a gênese do Promed (Projeto Escola Jovem) e a participação de alguns intelectuais na definição dessa proposta ressaltou duas recomendações mundializadas, que foram contempladas no rol de políticas e programas voltados para o ensino médio na década de 1990, com ênfase no Promed: o Dualismo estrutural (Banco Mundial) e a Teoria do Capital Humano (Unesco).

sociedade e de educação vigente até 2002. Assim sendo, os agentes do campo educacional, legitimados pela função de nomear do Estado deveriam se empenhar em implementar as mudanças, em detrimento das definições outrora estabelecidas por outros agentes que também havia sido instituídos pelo mesmo Estado, em outro contexto. Assim:

A relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes *um quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder) (BOURDIEU, 1998, p.28).

A legitimação do Estado, conferida pela nomeação, por sua vez não dirime por completo a força dos ex-nomeados, pois eles permanecem agentes em busca de manutenção do capital e dos resultados já colhidos em estratégias e disputas anteriores. As batalhas prosseguem, o jogo permanece e os agentes se acomodam em outras instâncias dentro ou fora do aparelho estatal, no mesmo campo ou em outro, mas seguem movidos pela libido do jogo e, muito provavelmente, empreendendo novas estratégias e disputas alicerçadas pelo *habitus* que os constituiu agentes do campo ao qual pertence. A elevação de capital adquirida com a nomeação e o conhecimento das estratégias e disputas por dentro do governo abrem novas oportunidades, inclusive em outros campos. Essa situação pode ser exemplificada ao identificar a atuação de alguns ex-agentes do campo educacional, tanto do Governo FHC, como dos governos Lula e Dilma.

O trabalho de construção de uma proposta de ensino médio distinta da que estava em curso e que fora construída no decorrer de oito anos, necessitava ser tratada no viés político, legal e ideológico. Nesse cenário, um dos sujeitos entrevistados afirma:

Primeiro havia um certo otimismo no sentido de que gente poderia e conseguiria mudar radicalmente os rumos da política educacional no Brasil, como um todo e em particular lá na esfera profissional e no ensino médio (...) Inclusive porque no Programa, no Plano (...), tinha o compromisso em especial de revogação do Decreto 2.208/97. (Entrevista 2)

A expectativa de um cenário favorável às mudanças pretendidas, já na primeira proposta de ruptura com o projeto de ensino médio em construção, ou seja, na revogação do Decreto nº 2.208/1997 se delineou sob outra perspectiva, pois ficou evidenciado que havia dissensos importantes sobre a formação integrada, para enfrentamento do dualismo estrutural, inclusive no campo educacional, pois:

O Decreto 5154/04 encontrou um contexto dividido a favor e contra ao Decreto nº 2.208/1997 e foi um avanço permitir um retorno ao ensino médio integrado. Foi possível na correlação de forças da época (dentro do próprio governo com posições contraditórias) acabar a proibição e

deixar a própria sociedade decidir o rumo a ser tomado em relação a articulação da educação profissional com o ensino médio. Na realidade o Decreto nº 5.154/2004 não teve forças para atingir o verdadeiro impacto negativo do Decreto nº 2.208/1997 que fortaleceu uma concepção de educação profissional restrita e um ensino médio descontextualizado da realidade social e do mundo do trabalho. (ENTREVISTA 5)

O parecer da Anped sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97, bem como o da professora Acacia Zeneida Kuenzer expressam a falta de consenso no campo educacional acerca dos caminhos para se efetivar uma política educacional para o ensino médio, na perspectiva de rompimento com a lógica que permeou as ações para a educação básica e a educação profissional durante o governo FHC. Assim:

concluímos que o novo decreto expressa um debate vinculado à nova perspectiva do ensino médio onde não há consenso sobre a necessidade do Decreto mas, sim, sobre o retorno aos termos da Lei no. 9.394/96. (...) Existe um dissenso no campo que discute o Decreto: eliminá-lo apenas e remeter à Lei maior, ou substituí-lo por outro instrumento legal, levando em conta que as forças que o criaram também geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil. Seja qual for o desenlace - a revogação simplesmente do Decreto ou a revogação seguida de um novo decreto ( 2 tendência que parece dominante) - o fundamental é que esta decisão se dê o mais urgente possível. (...) A revogação do Decreto nº 2.208, tem sentido simbólico forte, pois ele é um ícone da política de sermos apenas consumidores do conhecimento produzido nos centros hegemônicos do capital, e da ótica privatizante no nível organizativo e no plano pedagógico. (ANPED, 2003)

Kuenzer é mais incisiva em seu parecer, pois questiona a metodologia e finalidades implícitas na perspectiva sinalizada pela nova gestão da Semtec, ou seja:

As versões do novo decreto, portanto, ao propor o restabelecimento da versão integrada nada mais fazem do que apenas remeter ao disposto no texto da LDB, o que não justificaria um novo Decreto, sendo suficiente a revogação do 2208/97. (...) não se justifica um Decreto para ambas as finalidades: repor a modalidade integrada em cena e definir a duração do ensino médio técnico. Se não é esta a finalidade, qual seria a motivação para um novo Decreto, neste Governo, que tanto abominou esta prática no passado? (...) E concluo que, mais do que um novo decreto, o que precisamos com urgência, é que o **governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda**, de modo a superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior, principalmente com os recursos do FAT. (KUENZER, 2003, p. Grifos da autora do parecer)

Esse dissenso no campo educacional criticava a forma e o significado político de um decreto e não a perspectiva teórica, a concepção em voga. Essa discordância tinha uma divisão clara: os que estavam na gestão compreendiam que o jogo político exigia algo mais do que a revogação. O alerta de quem não concordava com um novo decreto ressaltava o risco de o embate cessar na forma legal e permanecer o vazio quanto à definição de políticas condizentes com as necessidades do ensino médio da rede pública e de seus sujeitos.

Esse processo evidenciou que a construção de uma nova proposta pedagógica, que tivesse como eixo a retomada da integração entre o ensino médio e a educação profissional, e de eixo epistemológico de formação, possuía divergências sobre as alternativas e perspectivas presentes no campo educacional, sobretudo por se configurar em uma revogação e criação de um novo decreto, em um contexto de resistências no campo político, assim:

Nós tínhamos a proposta de decretar e era decreto mesmo! Aí tem um significado que a gente pode ver sobre a democracia, por que uma lei para um congresso conservador não é mais democrático do que um decreto, por um executivo do campo crítico. A gente sabia que o Congresso era menos pior do que hoje, mas o congresso não era o nosso espaço, não era o melhor espaço de negociação. (ENTREVISTA, 2)

O problema maior esbarrava quando era a revogação do Decreto 2.208, porque o Consed não aceitava. As resistências estavam no Consed, no Concefet. Na época ainda era Concefet e obviamente nos segmentos privados. (...) Essa produção foi implicando o quê? Foi implicando concessões, muito mais da nossa parte do que dos conservadores. (...) Primeiro é que fica muito enxuto, porque as primeiras versões, a gente coloca princípios, resgata algumas ideias que estavam na própria LDB, no PL 101 e eles foram falando: “não, isso é um absurdo pra um decreto”. Então o Decreto vai ficando muito enxuto, tirando tudo que podia ser declaração de princípios, pra dar uma perspectiva de concepções e foi ficando normativo. Então chega naquelas formas de oferta e depois a forma articulada, como sendo uma forma de oferta. Mas esse foi um processo longo. O ano inteiro no MEC, com muitas negociações por dentro, no gabinete nesse caso, até chegar a versão que podia ir pro debate. (...) A primeira versão que foi na época da Anped. (...) eu falei que o 2.208 ia ser revogado, mas não falei que a nossa proposta é que seria revogado com outro decreto, isso gerou uma confusão danada, eu fiquei sabendo depois (...) foi mais ou menos nessa época que o Decreto foi para a discussão, tanto que ele só foi exarado em junho. Mas o debate com o Consed e com o ConCefet era muito difícil, inclusive no Seminário da Educação Profissional, nós realizamos dois seminários, do Ensino Médio que foi tranquilo e da Educação profissional que aí foi um terror porque o Sistema S foi com todo gás por aí. (ENTREVISTA, 2).

Os fragmentos acima desvelam que na retomada da possibilidade de integração entre ensino médio e a educação profissional estava posta uma disputa interna no campo educacional, tanto de forma quanto de conteúdo. Embora a questão se apresentasse com maior vigor quanto ao gênero legal que substituiria a revogação, havia também uma disputa político ideológica, vinculada à identidade dos Cefets, sobretudo nos que foram criados após 1997. Essas instituições reivindicavam, junto ao MEC, o status de instituições de educação superior, diante da criação da oferta dos cursos tecnológicos, conforme apregoava a Portaria nº 2.267/1997. Esta não era, portanto, uma disputa simples, pois demonstrava que os agentes de um mesmo campo estavam em disputa por valorização do capital e em busca de espaço em outro subcampo, na educação superior. O êxito desses agentes implicaria, em maior ou menor medida, no enfraquecimento do campo educacional na disputa pela retomada do ensino médio

integrado à educação profissional. Era o prenúncio da crônica, que se confirmou com a Lei nº 11.892/2008 ao criar os Ifets<sup>208</sup>.

Essa hipótese se fundamenta na seguinte compreensão: as estratégias de reorganização da rede federal iniciadas com a Lei nº 8.948/1994, que trazia a possibilidade das escolas técnicas se transformarem em Cefets, a criação de um capítulo próprio para a Educação Profissional na LDB 9.394/96, separado da educação básica, e o Decreto nº 2.208/1997 aliado ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) deixaram marcas importantes no principal agente do campo educacional, detentor de capital simbólico sobre a integração entre ensino médio e educação profissional – as antigas escolas técnicas – mas que, naquele momento, boa parte desse grupo, pretendeu jogar outro jogo: o da disputa por espaço no subcampo da educação superior. Assim, o capital simbólico que as escolas técnicas possuíam sobre a formação profissional e que seria imprescindível num arranjo com a SEB, para fins de reativar a proposta da integração na rede federal, inclusive com vistas a subsidiar o início das experiências de ensino médio nas redes estaduais, nessa direção, foi dispendido na busca de espaço e legitimidade na seara da educação superior.

A extinção da Semtec e a criação da SEB, em 2004, período em que acabara de nascer a política da integração entre o ensino médio e a educação profissional, com o Decreto nº 5.154/04, deixou marcas importantes que prosseguiram nos anos seguintes. Em termos administrativos a Semtec deixou de existir e o ensino médio foi para a SEB, recém criada naquele momento, e a educação profissional para a Setec. Os desdobramentos do novo arranjo foram bem maiores na seara político pedagógica.

Desse modo, o ensino médio, com o desafio da integração, se alojou na SEB e os técnicos e gestores empreenderam esforços para a efetivação de políticas condizentes com as singularidades da última etapa da educação básica, assim como a educação infantil que também passou a fazer parte da SEB. Nessa perspectiva, a educação básica reunida em uma mesma secretaria, foi tecendo a sua história, no decorrer dos anos seguintes, sob outras mudanças internas e organizacionais dentro da SEB.

A extinção da Semtec e a inserção do ensino médio na SEB, conforme os entrevistados salientaram, permite inferir que o ensino médio – e de certa forma os agentes individuais responsáveis pela condução das políticas educacionais no âmbito do MEC -

---

<sup>208</sup> Para Boaventura e Carneiro (2014) esse processo de ifetização inaugura uma fase de construção de diversos *habitus* e fomenta a criação de outros “campos” de ciência, técnicas e tecnologias, tendo em vista a variedade ações, modalidades e níveis de educação que passam a ser desenvolvidas nos Ifets: ensino superior, Proeja, Pronatec, Rede e-tec (educação profissional e tecnológica a distância), Profucionário, entre outros.

perdeu capital simbólico na nova estrutura organizacional do MEC, em um momento crucial e simbólico: rompimento com a política do governo federal anterior, que havia ratificado e fortalecido o dualismo estrutural.

Os fragmentos desvelam também o olhar dos sujeitos entrevistados quanto à fragilidade do campo educacional junto ao campo político, por isso o receio de disputar a aprovação de projetos de ensino médio. Além disso, o Consed, tanto internamente, quanto no diálogo com o MEC e, especialmente, nas relações com as redes de ensino foi se configurando como um espaço de pouco respaldo em prol do projeto de ensino médio que o MEC almejava emplacar e que havia sido esboçado nas primeiras ações governamentais nos anos de 2003 e 2004.

Em relação à composição dos quadros do MEC, especialmente da SEB, uma das pessoas entrevistadas<sup>209</sup> relatou a sua observação sobre o perfil e origem dos técnicos que trabalharam na Semtec/SEB, durante o momento em que ela atuou na coordenação do ensino médio, no primeiro mandato do governo Lula. A perspectiva e a contribuição da equipe da SEB, frente ao desafio de implementar a proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional e ao mesmo tempo elaborar e implementar outras políticas, também podem ser considerada, sob os seguintes critérios:

Em 2003 para 2004 o Governo federal fez para Brasília, para suprir a função de alguns cargos técnicos, fez um grande concurso para a contratação de temporários. Por que que eu estou falando isso? Porque talvez isso possa ajudar você nas suas reflexões. Então pessoas do Brasil inteiro, que acreditavam nessa proposta e que entenderam que era um grande momento de mudança de rumo da história do Brasil, extremamente marcada por políticas conservadoras, etc, fizeram esse concurso e foram para Brasília. Pessoas de concurso, que pelo que eu avaliei, pelo contato que eu tive com esses técnicos, um concurso que foi exigente e que levou para Brasília pessoas com alta qualidade, muitos com formação de mestrado, doutorado. As

---

<sup>209</sup> O olhar atualizado sobre um tempo histórico, que foi lançado pelos entrevistados, reuniu o distanciamento dos fatos passados, mas também foi permeado pela condição privilegiada de quem vivenciou acontecimentos, direta ou indiretamente, ligados ao problema investigado nutre a pesquisa de um viés relacional, pois para investigar as relações que se estabeleceram entre os campos econômico, político e educacional conhecer alguns elementos do contexto da micropolítica nem sempre é irrelevante. Na entrevista foi mencionado que entre as primeiras ações planejadas para a implementação da integração entre o ensino médio e a educação integral havia um projeto que estava elaborado e orçado – esse dado inclusive foi ratificado espontaneamente por outra entrevistada - foi engavetado sob a recomendação “esse projeto era da equipe anterior”. Assim, foi perceptível aos que observavam e possuíam experiência na gestão pública que, a mudança de rota e de membros na SEB teve um impacto negativo, pois: “esses programas que estava nas mãos desses técnicos, porque alguns deles participaram e viveram e participaram ou acompanharam a construção desse projeto, mas ele morreu. E isso aumentava o nível de frustração”. Essa pessoa entrevistada ainda relatou que uma dessas técnicas, mais adiante, foi efetivada em um concurso e assumiu a função de coordenadora do Ensino Médio na SEB (esta pessoa também foi entrevistada nesta pesquisa e também trouxe elementos bastante relevantes).

peessoas, realmente, além de ter um comprometimento político com ações de transformação, tinham uma grande competência técnica.

Quando eu cheguei no Ministério da Educação estamos numa situação em que o primeiro ministro havia sido demitido, que é o Cristovam Buarque e tinha assumido o Tarso Genro. Há uma frustração grande dessas pessoas, desses técnicos é como se o Ministério tivesse naquele momento como barata tonta. Havia uma sensação de que quem estava no poder não sabia o que fazer. E essa insatisfação era dita de maneira muito explícita para quem se propunha a dialogar com as equipes, com esse corpo técnico que havia no ministério. Eu não pesquisei sobre isso, mas essa é a análise que eu faço. (...)

Ficou muito claro pra mim, que a CNTE, como força política, negociou a Secretaria de Educação Básica. Isso não tá escrito em lugar nenhum, mas ficou claro pra mim, que efetivamente isso aconteceu. Então havia uma gestão muito afeta, muito sensível às reivindicações históricas dos movimentos dos professores. Isso é óbvio. A reflexão que eu faço em relação a isso ao movimento da aprovação da filosofia e sociologia é muito representativo disso. A abertura da SEB para essa discussão mostra que ela estava sensível a esse assunto, pois era de interesse dos grupos de professores. Esse é só um pequeno exemplo. E a cabeça dos principais dirigentes da SEB naquele momento, a experiência deles era por dentro do movimento sindical e não da gestão e desenvolvimento de políticas públicas. Claro que havia dentro do ministério pessoas como eu, a Janete...havia muitos ex-secretários municipais de educação, mas no momento que eu cheguei na gestão do Chagas, eram pessoas que estavam afastadas de sala de aula há muito tempo, porque foram pessoas que davam conta da luta sindical. Não estou te falando nada fantástico, mas havia essa tensão. (...) eu comecei a ver que a gestão, o comando da secretaria de educação básica dava para nós no ensino médio, não estavam, como eu diria assim...fazendo muitos questionamentos, não havia espaço para discussão. (...) E por incrível que pareça eu descobrir que a relação vinha acontecendo de maneira muito vertical e a gente tinha pouca participação. Nós os coordenadores, e eu não tô falando só do ensino médio, o nível de participação era muito pequeno. Havia uma gestão muito centralizada, não vou dizer autoritária (ENTREVISTA, 1).

No levantamento documental realizado sobre a produção da CNTE, quanto ao ensino médio, a colaboração da Confederação é pequena. A exceção recai na produção acadêmica veiculada na Revista Esforce, mas daí não se pode falar em publicação institucional, como expressão de um ideário de ensino médio. Nas Conferências realizadas pela Confederação as menções sobre a última etapa da educação básica são bastante pontuais. Há mais prevalência de questões mais amplas ligadas ao ensino médio, como a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia, aprovação do Fundeb e do Piso Nacional dos Professores.

Para outra entrevistada, a criação da SEB e a ida da educação profissional para a Setec corroboraram com um esvaziamento da proposta inicial. Nesse caso, alguns questionamentos permeiam as reflexões dessa pesquisa, ao analisar os dados fornecidos pelos participantes: a) Até que ponto a composição de cada secretaria poderia ter influenciado e desembocado as ações da integração em outros caminhos, tendo em vista que as disputas

também se davam dentro do campo educacional? b) Seria um caso de estratégias equivocadas, ou os interesses que motivavam as disputas é que não eram mais os mesmos? c) O que explica uma secretaria obter mais êxito do que a outra? d) A educação básica dentro do MEC, em si, possui menos relevo do que a educação superior, sob a formação tecnológica contemplada pela Setec? e) Até que ponto as questões da micropolítica revelam ou escamoteiam a macropolítica dentro do MEC? Quais foram os limites e interesses vivenciados na SEB quanto às questões voltadas para o ensino médio? Outra pessoa entrevistada sintetiza sua percepção quanto a esse contexto no MEC:

Há uma disputa interna no Ministério da Educação e isso é uma coisa que me surpreendeu bastante, eu não imaginava que a disputa política era tão grande dentro do MEC. Quando você está numa secretaria existe uma posição mais homogênea. No Ministério não existe, existe sim disputas. E houve uma disputa, houve um enfraquecimento da SEB de alguma forma. Num primeiro momento não houve um fortalecimento da SETEC. Elas estavam mais ou menos no mesmo patamar. Mas depois houve uma outra mudança de secretário, daí eu acho que houve um grande fortalecimento da SETEC em relação à discussão do ensino médio, ficou mais presente a questão da educação profissional e o ensino médio geral foi colocado um pouco de escanteio. (...) Há um processo de disputas. A ideia era um ensino médio integrado mais presente e isso ficou sem pai e sem mãe. Esse processo foi se esmorecendo no decorrer dos anos e não foi feita uma ação mais efetiva pra se pensar esse ensino médio que seria mais integrado. (ENTREVISTA, 3)

Enquanto a SEB assumiu a educação infantil e o ensino médio, ou seja, ampliou a sua demanda de trabalho, a SETEC ficou com a responsabilidade de conduzir o trabalho da educação profissional na rede federal, que por sua vez vivia a expansão da oferta de vagas, a criação de campi dos Institutos Federais, num processo de interiorização, com isso mais recursos e maior visibilidade. A situação da SEB, também em virtude do regime de colaboração, era bem menos favorável que da SETEC. Por outro lado, a expressão “sem pai e sem mãe” é simbólica e pode revelar, além de uma falta de assistência administrativa financeira, a falta de agentes dispostos e em condições teórico e práticas de dar continuidade à proposta de ensino médio delineada em 2003 e 2004.

Se em uma disputa entre campos, ou entre os agentes de um mesmo campo, as estratégias corroboram com as diferentes expectativas em questão, há que se questionar e fazer uma leitura da reforma organizacional empreendida pelo MEC e seus desdobramentos para o ensino médio. Nesse sentido duas entrevistadas apresentam uma síntese provocativa sobre esse processo:

As mudanças estruturais no MEC eu considero, que elas expressavam mudanças de visão, não eram só de caráter administrativo apenas. (...) Quando o Ensino médio saiu da Semtec, eu posso falar o que eu acho e o que o fenômeno transparece. Particularmente eu achei que era correto, correto logicamente, vou mudar o termo: “logicamente adequado” e “historicamente não”, tá? (...) Se o ensino médio é educação básica, se a LDB coloca que o ensino médio é uma etapa que compõem a

educação básica, que é um nível. E a educação básica é direito de todos e essa é a luta, então você precisa ter uma política unitária de educação básica. Então é coerente, logicamente é coerente e filosoficamente também. Do ponto de vista histórico, e essa é a maior dificuldade de entender... uma grande dificuldade... do ponto de vista histórico não!! Historicamente e contraditoriamente ele precisa ser enxergado do ponto de vista da classe trabalhadora brasileira. E onde que estava a discussão do trabalho, da política de formação dos trabalhadores no Ministério? Não tava na SEB, tava na Setec.(...) Então pra mim é isso. O problema da contradição, da realidade, que não aceitava naquele momento uma organização que não fosse estritamente lógica. E tanto a realidade não aceitava isso, que foi nesse sentido, que a discussão sobre o ensino médio perdeu o fôlego, quando ele se perdeu no âmbito da discussão da educação básica e perdeu forças no trabalho e assim por diante. (ENTREVISTA, 2)

A reflexão contida no trecho da entrevista acima é bastante interessante. A relação entre o logicamente e o historicamente, possibilita pensar o quanto a temática trabalho, na perspectiva almejada pela equipe da Semtec, possuía desafios rumo à implementação, ou seja, uma proposta que tivesse o trabalho seja um princípio educativo, também não era consensual no campo educacional. Essa problemática segue um fio controvertido na educação brasileira, não é um problema de natureza administrativa e também não é apenas epistemológica, tem um viés político importante, que trouxe à tona uma fragilidade interna importante, ou seja:

A direção do ensino médio não tinha um horizonte, uma concepção, um caminho, pra tomar, pra ser dado, pra ser reconstruído no ensino médio. Os interlocutores conservadores foram se sentido, me pareciam, muito à vontade nessa relação. Na revisão das DCNEM, considerando a revogação do 2.208 o Ministério sequer fez uma proposta, não escreveu nada, não pediu pra ninguém escrever, não mandou nada para o CNE, simplesmente pediu para o Cordão fazer e ele fez um parecer do jeito dele, que eu acho que foi o Parecer 01 de 2004. Então... a discussão em torno do Fundeb mobilizou muito mais e ficou, “eu acho”, que as coisas se acomodaram. “Parece que agora tudo bem, nós resolvemos uma parte do assunto que foi revogar o 2.208” e então as coisas se acomodaram e se acomodaram numa perspectiva conservadora. O Consed ficou muito bem obrigado; o Concefet idem. (ENTREVISTA, 3)

Os sujeitos entrevistados expuseram suas percepções sobre o tempo de permanência no governo, do otimismo da chegada ao governo, permeado pelo anseio de mudanças, à constatação dos limites alcançados com as estratégias empreendidas pelos agentes do campo educacional. Esses elementos desvelam que o jogo que perpassou no campo educacional, no percurso de 2003 a 2014, recebeu conotações oriundas, inclusive, do quadro político da coalizão e da implementação do projeto econômico desenvolvimentista, ou como, salienta Frigotto, não houve uma disputa por um “projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma” (FRIGOTTO, 2010, p. 241).

Nesse limiar, os agentes do campo educacional ainda que gozem da legitimidade do Estado, conferida pelo cargo, não possuem autonomia, ainda que relativa, para tomar decisões

de maior envergadura, como a definição dos rumos de uma proposta educacional. Ao viés político ideológico se acrescentam as condições objetivas do cenário, numa espécie de mosaico temporal, entre o presente e as perspectivas futuras. Mesmo para romper com o perspectiva anterior seria necessário lidar com a herança do governo FHC, como os compromissos financeiros assumidos anteriormente, inclusive com financiamentos do Bird e do BID, e delinear estratégias frente a esse quadro. Assim:

A gente tinha uma outra compreensão sobre o currículo do ensino médio, então a gente queria reconstruir a perspectiva da politécnica, da Pedagogia Histórico Crítico, que foi discutido então na época do Projeto da LDB, na década de 1980, mas o que que acontece? A gente já tinha um “passivo” vamos dizer assim entre aspas, que é o seguinte: a política do ensino médio naquele momento, ainda era conduzida pelo Promed, que aí tinha o Proep, para a educação profissional e o Promed pro ensino médio e tinha junto o promed e o Projeto Alvorada. (ENTREVISTA 2)

Os Programas Proep, Alvorada e, sobretudo, o Promed ainda que corroborassem com as premissas de reforma educacional do governo FHC, foram sendo cotejados por outra vertente, se converteram em meios de viabilização das primeiras ações da Semtec, sob a forma de estratégias iniciais para enfrentar os desafios de rompimento com o ideário de ensino médio do Governo FHC, ou seja:

Tinha todo um conjunto, de bifurcações e todo o trabalho feito a partir do Ministério com os recursos do Promed, que a gente encontra isso, que é um trabalho que o governo anterior fez com muita competência na divulgação da reforma. Então do ponto de vista das políticas do ensino médio quais os desafios que a gente tinha? Primeiro, primeiro não nessa ordem...tinha a perspectiva da revogação do Decreto 2.208, mas não era suficiente isso, porque tinha que ter uma discussão e um trabalho com as redes. Aí havia o trabalho político de tentar convencer os secretários estaduais de educação sobre uma nova orientação, ao mesmo tempo tentando dialogar diretamente com escolas, a gente tentando viajar, ir até a escola, realizar eventos e reuniões e nós também divulgamos. Na época também tinha uma revista, chamada Revista Ensino Médio também financiada pelo Promed. Todos os recursos eram Promed e essa revista era o canal mais eficaz talvez de chegar até a escola, porque ela era uma revista fininha bastante simples, cuidava de assuntos de conteúdo de ensino e tal. Mas ela chegava até a escola e ia até a sala dos professores, então eu escrevi um texto naquela época que era assim: “Não é hora de você mudar seus conceitos”. Qual era a orientação? Nós não vamos colocar tudo abaixo, então não era uma questão de revogar as DCNEM naquela época e dizer agora no governo Lula tudo é diferente. O que a gente queria era fazer um processo de construção com as escolas. O que que a gente disse naquele momento? A Pedagogia das Competências não é modelo obrigatório, aí a gente recorria ao aspecto constitucional da própria LDB que previa sobre a autonomia didático pedagógica que os sistemas e as instituições de ensino devem ter e com isso, primeiro com uma primeira ideia de desbloquear, de confiar na autonomia da escola, ao invés de desmontar tudo que tinha sido feito, trabalhar uma visão. Porque essa era a visão que a gente tinha, de que tinha que ser discutido com as escolas, aí nós tentamos realizar...não... nós realizamos! (ENTREVISTA 2)

Os recursos disponíveis para realizar ações no ensino médio, no início e em boa parte da primeira gestão do PT, estavam vinculados ao Promed, que havia sido elaborado no governo FHC e era a fonte de recurso disponível às unidades federadas para promover mudanças e melhorias nas propostas de ensino médio. O volume dos recursos do Promed e a forma como o mesmo foi utilizado na fase inicial do Governo Lula, evidenciam um esforço para canalizar os recursos, na perspectiva de uma proposta mais articulada com os diversos agentes do campo educacional, sob a lógica da participação das instituições escolares e entidades diversas, ou seja:

Ao mesmo tempo, nós levamos uma discussão com os sistemas e com as escolas, ligadas ao ensino de ciências, porque daí tinha... a gente tinha um diálogo bastante profícuo, com as associações científicas, a SBPC, a Associação Brasileira de Educação Matemática, a de Educação Química, de Biologia, também não vou lembrar agora siglas e nomes...Todas...mas a gente abriu um debate bem interessante com as comunidades científicas. Nossa ideia era sempre essa. Não era trazer um conjunto de Diretrizes novas, mas era discutir com essas questões do ensino médio, por dentro da proposta curricular e da prática pedagógica e desenvolver uma proposta coletiva com a sociedade no Ministério. Eu particularmente representando o Ministério, envolvendo as sociedades científicas, envolvendo a sociedade ligada à Anped, não só as científicas. A Anped, a ligada aos Professores, à formação de professores, que a Helena Freitas coordenava então de fazer, dos coordenadores de ensino médio, os principais interlocutores nossos eram os coordenadores de ensino médio das secretarias de educação. Nesse caso do ensino de ciências tinha várias frentes. A gente também fez uma articulação com o Ministério da Ciência e Tecnologia. A Unesco também entrava nisso. A Unesco doida para, porque esse era um ponto pra Unesco. Esse era o processo que a gente foi tentando fazer, fora algumas ações pontuais que nós chegamos a premiar. Não me lembro o nome agora, os êxitos, os projetos exitosos dentro das áreas de Ciências de algumas escolas, usando recursos, se tinha recursos do Promed a gente fazia. Vamos usar esse recurso para aquilo que pode ser uma dinamização dos sistemas de ensino e suas instituições. A gente tinha esse misto de tentar estruturar uma política de reconstrução da concepção do ensino médio junto com os sistemas de ensino e com a sociedade científicas e também com as representações políticas da sociedade, dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo a gente tinha umas ações pontuais em relação a esses recursos. (ENTREVISTA 2)

O quadro abaixo ilustra uma maior diversificação na utilização dos recursos do Promed nos anos iniciais do governo Lula, conforme consta nos Relatórios Anuais<sup>210</sup> de Gestão da Semtec/SEB. No decorrer dos anos algumas ações desaparecem e também é possível constatar que o volume dos recursos oriundos do Promed eram os que mais davam sustentação financeira ao ensino médio:

---

<sup>210</sup> O levantamento realizado sobre os recursos utilizados pela Semtec/SEB merece as seguintes observações: a) não está disponível no site do MEC o relatório anual de gestão referente ao ano de 2003; após a transferência dos recursos da SEB para o FNDE (2007) não foi possível esmiuçar os que se referiam aos investimento e implementação de programas no ensino médio, pois eles aparecem por categorias (formação de professores, criação, ampliação e reformas, dentre outros) vinculadas à educação básica e não por etapa da educação.

**Quadro 28- Investimento nas ações desenvolvidas no Ensino Médio, pela Semtec e SEB, no período de 2004-2006**

<b>Ações</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Criação do Fórum nacional dos coordenadores de ensino médio	51.656,23		
Eventos nacionais e regionais	867.755,00		
Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Médio		1.000.000,00	2.210.805,45
Livro Didático	20.780.285,00	2.700.000,00	117.710.111,85
Pesquisa sobre o Ensino Médio noturno	389.844,00		
Suporte ao Ensino Médio noturno		2.216.000,00	
Prêmio e/ou apoio às Ciências no Ensino Médio	658.714,00	760.000,00	
Apoio ao Ensino Médio Integrado à Ed. Profissional.	1.933.394,00	1.933.394,00	1.180.000,00
Olimpíada Brasileira de Matemática	2.655.000,00		
Implementação das DCNEM		4.900.000,00	
Implementação das DCNEM (Promed)		16.298.771,87	7.055.780,41
Formação de professores	42.334,30		
Formação de Professores (Promed)	7.425.109,00		
Formação continuada de gestores		750.000,00	
Material de apoio para professores do Ensino Médio	1.031.660,00	2.202.881,22	
Programas para a TV Escola	1.261.233,39		
Rived	1.005.527,00		
Projeto Alvorada		242.792,511	
Promed		46.500.000,00	52.5444.027,83
Implementação do Programa Ética e Cidadania		1.250.000,00	
Apoio a implementação de programas juvenis	73.100,00	1.930.776,00	
Pesquisa sobre a EJA no Ensino Médio	73.100,00		
Apoio à formação de professores do Ensino Médio em parceria com a SBPC	520.127,00		
<b>Total</b>	<b>38.768.838,92</b>	<b>325.234.334,09</b>	<b>166.259.209,63</b>

Fonte: Relatórios anuais de Gestão da Semtec/SEB

Os dados acima apresentam um investimento financeiro importante vinculado a uma pesquisa sobre o ensino médio noturno, em 2004. Em 2005 também houve um suporte financeiro para esta modalidade, que é tida como um dos desafios para o ensino médio. Em 2014 foi constituída uma comissão constituída com membros da CNE/CEB sob a forma de projeto, em parceria com a Unesco, com o objetivo de apresentar uma “Proposta de Reorganização do ensino médio noturno regular e na modalidade de EJA”. É interessante a leitura do relatório desse estudo mais recente, pois nele não há alusão ao estudo de 2004, nem sobre o suporte oferecido ao ensino médio noturno em 2005. Essa situação, ao que parece, não se reporta apenas à atualidade da problemática, quanto aos desafios legais que o ensino médio noturno enfrenta, seja em virtude da EC nº 59/2009 ou das metas do PNE, mas revela, também, o caráter de descontinuidade com a memória das políticas educacionais, mesmo nos governos de um mesmo partido. Por outro lado, esse fato pode se configurar em uma

expressão dos dissensos, dentro do campo educacional, assim as fontes, objetivos e interlocutores são escolhidos mediante o viés pretendido.

O período analisado contou com uma preocupação dentro da SEB quanto à especificidade do ensino médio noturno para jovens e adultos, que foi um dos motivos para o adiamento para a promulgação das DCNEM de 2012, por parte do Ministro Fernando Haddad. Foi criado um GT inicialmente sobre o ensino médio noturno e que posteriormente passou a discutir a educação básica no noturno. Um documento foi elaborado com uma proposta desse GT no final de 2013 e entregue ao MEC no início de 2014, com a pretensão de que ocorresse um seminário nacional com os professores, mas que não ocorreu. Assim a descontinuidade das ações que priorizavam os jovens e adultos trabalhadores se repetiu mais uma vez durante o período investigado. Assim, a proposição de extinção do ensino médio, noturno emanada do campo econômico e respaldada por organismos multilaterais, é beneficiada pela ausência de definição de proposta do campo educacional, no âmbito da gestão do período de 2003 a 2014.

A perspectiva de construção de uma proposta político pedagógica em que os profissionais da educação participassem desse processo e que rompessem com a reforma do ensino médio delineada na gestão do Governo FHC foi mencionada por todos os entrevistados. Essa postura coaduna a filiação teórica que subsidiava as concepções dos agentes que estavam no exercício das funções no MEC, especialmente dentre os que advinham de uma trajetória profissional acadêmica na educação pública.

A tarefa de rever o Decreto nº 2.208/1997 e propiciar a retomada da formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional era uma disputa hercúlea de cunho legal, que se consistia em uma batalha político ideológica e historicamente conhecida na trajetória do ensino médio: o dualismo estrutural.

Uma retomada mais atenta às estratégias utilizadas para delinear uma nova rota para o ensino médio, ainda que o formato legal inicial tenha sido um novo Decreto, desvela que os interlocutores e colaboradores<sup>211</sup>, diretos e indiretos, do processo de construção de um novo instrumento legal, assentado na premissa da integração entre a formação acadêmica e profissional no ensino médio, possuíam capital simbólico sobre essa temática, no campo educacional. No entanto, o campo da disputa pela retomada da proposta de integração, ainda

---

<sup>211</sup> Entre os nomes mais presentes na organização dos seminários, na elaboração de textos para a publicação de livros e cadernos publicados pelo MEC muitos são oriundos do campo acadêmico e possuem capital simbólico elevado no GT Trabalho e Educação da Anped, inclusive nas temáticas correlacionadas à formação integrada, formação onnilateral. Dentre esses: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta, Lucília Machado, Domingos Leite e outros.

que no campo educacional, possui singularidades em relação ao campo acadêmico e a esse quadro se soma o fato de que na esfera governamental, além dos interesses distintos representados na composição dos espaços, as relações com o campo político são recorrentes e constitutivas na definição das políticas públicas.

Antes mesmo e concomitante ao processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 o grupo que assumiu a gestão do ensino médio, no âmbito da Semtec, delineou as estratégias traçadas para promover a mudança na rota político ideológica no ensino médio, numa seguinte perspectiva teórico e prática coerentes, mas talvez pouco exitosa no jogo estabelecido, pois no campo educacional havia o seguinte princípio norteador das estratégias iniciais do governo em 2003:

Como é que nós poderíamos reverter isso, sem que fosse terra arrasada e sem que fosse com a mesma lógica do que os governos tinham feito até então, que era de cima pra baixo? Então a gente não chegou arrasando, revogando, revoga tudo, pára tudo, tira tudo. Não foi isso, a gente chegou tentando reconstruir, no diálogo com a sociedade e com os sistemas de ensino a concepção e o ponto de chegada disso. (...) chegou a ser assinado com um convênio com as três secretarias de educação que estavam bastante aliadas conosco, que era o Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, que era um projeto de assessoramento a esses três estados, pra começar por esses três estados de reconstrução da política curricular, pedagógica do ensino médio. Esse projeto eu cheguei a orçar, chegou até o PA. (...) Era o primeiro ano de governo, então começar com 3 sistemas, que eram sistemas que estavam aderentes a nossa concepção, pois a luta no Consed é bastante grande (...) Esse projeto, ele acabou...daí eu saí, eu saí (...). (ENTREVISTA 2)

O *modus operandi* que compreende os sujeitos das instituições escolares como sujeitos partícipes do processo de elaboração e de implementação de uma política educacional, e que considera as condições objetivas que permeia a realidade os sujeitos é coerente com os pressupostos da concepção de Pedagogia Histórico Crítica. À frente da política para o ensino médio, no âmbito do MEC, estavam alguns agentes do campo acadêmico e educacional signatários dessa perspectiva.

O *habitus* acadêmico contempla disputas entre agentes e há embates que vão além das questões ligadas aos financiamentos de projetos de pesquisa aos conflitos epistemológicos e políticos. Nesta seara há uma aproximação importante entre os interesses e a satisfação intrínsecos e extrínsecos, ou seja, o contentamento particular almeja encontrar eco entre os pares, conforme salienta Bourdieu (2004). A retomada da integração entre a educação acadêmica e profissional no ensino médio e a implementação de uma política educacional nessa direção foi buscada de forma coerente com o *habitus* acadêmico e educacional dos agentes, que vislumbraram em 2003, pela primeira vez no país, a possibilidade da vertente progressista definir os rumos da política educacional pela via da esfera governamental, com a chegada do PT à Presidência da República. Em outras palavras, emplacar a formação

integrada como uma política educacional, de forma consistente, significaria corroborar com um novo projeto de sociedade. Por outro lado, também implicaria em consequente satisfação, intrínseca e extrínseca, dos agentes do campo educacional e/ou acadêmico, representativos dessa proposta.

A efetivação dessa proposta, contudo, por ser na esfera estatal, exigia estratégias para além das disputas que perpassam o campo acadêmico e/ou educacional. As disputas do campo político, em sentido estrito e ampliado, são inerentes na constituição do Estado e tensionam a esfera governamental. Nesse caso, a escolha do primeiro Ministro da Educação do Governo Lula, em detrimento de ser alguém do quadro de intelectuais que tivesse participado da elaboração da proposta de governo para a educação, bem como o estilo de gerir desse ministro já denotava um indicativo de que a costura política do governo contemplava fios políticos sem a devida seleção prévia da mescla ideológica, pois:

Quem coordenou a proposta foi o Nilton Lima, que era da USP e ligado ao Andes e ao quadro do PT. Considerado um intelectual de nome. Ele foi pra essa função e sinalizava que possivelmente ele seria o Ministro da Educação. Haveria nesse caso uma convergência entre o trabalho feito do projeto, do plano de governo da candidatura e depois o Ministério. Mas daí quem foi, foi o Cristovam, que assumiu o Ministério e a relação. O Cristovam, nessa relação por dentro do governo, o pessoal costumava falar que o Cristovam fazia parte do grupo independente e do reduto do DF. O Cristovam tinha um perfil de dialogar com todas as forças e igualmente e sem comprar briga. (ENTREVISTA 2)

As disputas na esfera governamental retratam as muitas tensões internas e externas entre os agentes e os ideários de seus respectivos campos. Assim, o capital de cada campo e a correlação de forças nas disputas, pela manutenção ou transformação do campo de poder instaurado, são elementos presentes nos embates que se estabelecem nas tomadas de decisão da gestão governamental e expressam as lutas que perpassam no tecido social. Às forças conservadoras, mencionadas pela entrevistada acima, outras forças se articulavam e tensionavam internamente a gestão, pois os embates são constitutivos das disputas pelo poder. As disputas, contudo, podem desencadear alterações importantes na composição do campo do poder e no quadro governamental. As mudanças na composição do quadro administrativo, assim como a estruturação e organização dos espaços desvelam o capital e os interesses mais significativos dentro e fora do campo. As composições e alterações no quadro ministerial e as reestruturações dos ministérios são elementos emblemáticos na gestão de um governo. Sobre esses aspectos um dos sujeitos entrevistados destacou:

E a outra questão, que se alegam que foi o motivo pra queda do Cristovam era a Conferência Nacional de Educação, que muito estranhamente à época, o Cristovam chama. Ele tinha a Maria José Ferres, do PT, acho que ela tava no Gabinete Executivo, não me lembro, pra levar a Conferência, a preparação, na época não era nem Conae, Conferência Nacional de Educação, mas o Cristovam chama daqui do

Rio a Vilma Guimarães, que era coordenadora, não sei se supervisora, não sei se o nome era esse, mas era um quadro da Fundação Roberto Marinho, da parte do Telecurso, eu acho, da parte educativa da FRM, que daí ninguém entendeu muito bem. A Vilma na sua relação era ótima, mas o que que alguém da FRM tá fazendo aqui dentro do Ministério, pra ajudar a Conae, de tal maneira que a Conferência não saiu na gestão do Cristovam. (...) daí o Cristovam sai, o Tarso assume fica pouco tempo, mas ele assume e junto dele o Secretario executivo era o Haddad, mas o chefe de gabinete era o Jorge, que eu não me lembro o sobrenome dele, que era um quadro que vinha do Rio Grande do Sul, já tinha trabalhado com o Tarso lá no Sul, ligado na área da comunicação. E como chefe de gabinete ele resolve dar um choque de gestão, de organização e conseguiu uma outra organização. (...) E como o Ministério era tão, mesmo tendo chegado uma pessoa que a principio era mais à esquerda, o intelectual orgânico, o Tarso, logo depois foi o Fernando Haddad assumiu a função de um excelente gestor, um excelente executivo no ministério. (ENTREVISTA, 2)

As razões pelas quais justificava um Ministro de Estado ser demitido por telefone, com pouco mais que um ano no governo, pode possuir razões bem mais complexas do que o relatado pela entrevistada. Aliás esse poderia ser um dos motivos, mas em face dos novos encaminhamentos que sucederam a discussão sobre a Conae, inclusive propiciando o fortalecimento da aproximação com a FRM, outras fundações e institutos corroboraram com o surgimento de parcerias público-privadas em escala muito maior no governo federal, possibilita questionar se a razão da queda do ministro teria seria de fato a levantada pela entrevistada. O fato de um Ministro ser demitido, via telefone, gerou muitas especulações e o assunto ganhou repercussão nos jornais de grande circulação, pois havia um interesse precípuo em saber a causa da demissão. Uma das vertentes midiáticas veiculou a seguinte narrativa:

Em tom de desabafo, Lula deu um tapa na mesa anteontem à noite, quando conversava com o novo ministro da Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos (PSB-PE). Disse que não agüentava mais "acadêmicos" no governo e que tiraria Cristovam. "Quero ministros para apresentar resultados, não para ficar com tese, com conversa. Por isso, estou pegando essa turma boa da Câmara", disse. O presidente avalia que Cristovam é um bom formulador, mas um mau gestor. Por isso, quer tirá-lo do cargo. Ontem, o presidente disse que era hora de mostrar resultados e que a educação era uma área sensível. Como escolheu um ministro com experiência administrativa para a área social (Patrus é ex-prefeito de Belo Horizonte), Lula optou por Tarso, ex-prefeito de Porto Alegre, para o Ministério da Educação. As gestões de ambos são consideradas excelentes pelo PT. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004<sup>212</sup>).

A versão intitulada pelo Jornal parece ser mais verossímil do que a da entrevistada, pois os ministros que assumiram, na sequência, a pasta da educação, nos governos Lula, possuíam como marca gestora, sobretudo Haddad, a busca por projetos com foco em resultados. Além desse motivo, também são apontadas outras razões nos meios de

---

<sup>212</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u57458.shtml>

comunicação, inclusive alguns mencionam que Cristovam Buarque afirmava ter feito algumas críticas ao presidente Lula e que este não teria gostado. Cristovam Buarque foi candidato à Presidência da República em 2006 e o assunto sobre a sua saída do Ministério foi retomada pelos entrevistadores e as respostas se concentravam nas críticas sobre governo Lula e no relato de que o ex-ministro havia feito solicitação de um aval para certas propostas e que estas não foram bem aceitas, ou ainda que caiu por pouco, e que caiu por estar em um governo que não priorizava a educação.

Os dois novos ministros do Governo Lula possuíam um perfil mais arrojado. Tarso Genro, além de ser considerado um intelectual importante no partido, também possuía uma boa experiência de gestão em Porto Alegre. É interessante ressaltar que na capital gaúcha havia uma experiência de ensino médio na rede municipal que se apresentava como inovadora, tanto pelo fato de a secretaria municipal de educação possuir algumas escolas com ensino médio, como pela proposta pedagógica apresentada. Já o Fernando Haddad não possuía larga experiência na gestão pública como o seu antecessor, no entanto havia transitado por espaços que o credenciava para ocupar um cargo de tamanha envergadura. Dentre esses, algumas experiências anteriores de Haddad parecem ser relevantes para o presente estudo apontar os seguintes trabalhos: analista de investimento no Unibanco, Subsecretário de Desenvolvimento Econômico no governo de Marta Suplicy em São Paulo, membro da equipe de Guido Mantega no Ministério do Planejamento. Essas informações pontuais sobre os dois sucessores de Cristovam ratificam a ótica gestora, atribuída pelos meios de comunicação, almejada pelo Governo Lula. Para as questões voltadas para o ensino médio a experiência de Porto Alegre e o projeto de construção do Fundeb balizam a criação da SEB. Já a rede de relações de Haddad com o Unibanco pode ter favorecido a aproximação com o Instituto Unibanco durante a sua gestão no MEC, para legitimar o Programa Jovem de Futuro nas redes estaduais, como parceiro do MEC. No contexto do Proemi essa relação foi aprimorada.

As mudanças na estrutura organizacional do MEC<sup>213</sup> e as alterações na composição da equipe gestora do ensino médio, sobretudo na fase em que ocorreram as primeiras estratégias de desarticulação do projeto de ensino oriundo da gestão anterior, parecem ter sido cruciais. Além disso, o tom da reforma ministerial<sup>214</sup>, não apenas no campo da educação, delineou um horizonte mais pragmático e de novos arranjos políticos. As

---

<sup>213</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15262.shtml>

<sup>214</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57456.shtml>

discussões fundamentais sobre as concepções norteadoras para as decisões políticas, no campo da educação, passaram a ser mais complexas e com certos entraves dentro do campo, no âmbito da gestão. Afinal, num contexto de definições das estratégias para a elaboração e a implementação de uma nova proposta, que pressupunha o diálogo com os sistemas de ensino, em um cenário de disputas iminentes que se apresentavam distintas concepções no campo educacional, o aceno do MEC e as aproximações do campo empresarial nas redes estaduais e no Consed delineavam um Ministério permeável às forças conservadoras, como bem disse uma entrevistada. Esse quadro certamente exigia estratégias consoantes com o jogo e capital simbólico consideráveis para que o saldo fosse favorável ao campo educacional. No entanto, duas entrevistadas fizeram relatos importantes, que corroboram com a leitura do quadro, posto por em outras entrevistas:

Então, na verdade a impressão que eu tenho é que não se pegou o touro pela unha, aliás, o contrário, se deixou o touro escapar. E como o Ministério era tão, mesmo tendo chegado uma pessoa que a princípio era mais à esquerda, o intelectual orgânico, o Tarso, logo depois foi o Fernando Haddad assumiu a função de um excelente gestor, um excelente executivo no ministério. Então o que eu vou fazer fica no caso da micropolítica. (...) Nós tínhamos uma proposta que acabou não vingando, um pouco associado à minha saída, ou talvez totalmente associado era um projeto, que chegou a ser elaborado com orçamento para 2004 dos recursos que seriam utilizados e destinados a esses três estados, por meio de convênio. (...) A ideia era termos uns consultores, ligados ao nosso campo, um campo crítico e então produzir com esses sistemas uma ação ligada ao sistema, a partir desse sistema de ensino a gente ir fazendo a coisa crescer (ENTREVISTA 2)

A gente tem que dar a mão a palmatória. Não houve um fio condutor desse processo nessas mudanças que aconteceram...era Semtec e passa pra SEB e SETEC. Nesse processo muita coisa se perdeu, principalmente quando há a separação para a SETEC, pois o ensino médio e a educação profissional andavam juntos. Naquele momento se define pelo ensino médio integrado. Que não era a discussão do ensino médio profissional, era muito mais do que isso. O que a gente discutia era o ensino médio, que como Gaudêncio coloca era o processo de travessia, ele deveria fazer essa ponte, mas que deveria ser o ensino médio para todos, não que profissionalizasse diretamente, mas a questão do trabalho deveria ser o fio condutor de todo o processo formativo. (ENTREVISTA, 3)

Nesse diapasão a expressão não “segurar o touro a unha” pode significar uma metáfora do que ocorreu em virtude do contexto político da gestão do PT, das conciliações pretendidas entre os diversos segmentos, das orientações emanadas do gabinete do MEC, das estratégias que o campo econômico desenvolveu na sua relação com o campo educacional e também das estratégias do campo educacional frente a tudo isso. As disputas internas também não passaram em branco nas falas dos sujeitos entrevistados

Assim, após o primeiro grande embate, frente ao projeto de ensino médio que estava posto, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, com mudanças organizacionais no MEC e respectivos desdobramentos estruturais e políticos nas propostas em curso, num

contexto de recorrentes críticas na imprensa, sobre a qualidade do ensino médio, especialmente nos momentos de divulgação dos dados do IDEB e do ENEM, eis que o primeiro mandato do PT na presidência se encerrou. Apenas no penúltimo ano do segundo mandato a SEB apresentou uma proposta pedagógica de ensino médio: o Proemi. No rol das disputas internas e externas uma entrevistada apresentou uma observação sobre o momento em que nasceu o Proemi. Esse quadro corrobora com a percepção da pesquisadora durante a revisão documental, ou seja, as estratégias do campo educacional não eram eficientes para lidar com o jogo estabelecido, ao passo que as estratégias do campo econômico eram e ainda contavam com a permeabilidade no campo educacional, possibilitada por esse campo, por razões políticas endossadas pela gestão do ministério, ou seja:

Na minha avaliação, as grandes questões do Ensino Médio não eram afetadas por disputas significativas. Muito mais, pela falta de clareza na condução do processo – disputas conceituais na definição de princípios: além disso, podíamos identificar disputas entre grupos de força política no espaço de poder constituído. Havia demandas diferenciadas, muitas vezes emergentes no próprio governo. Em momentos como o da definição do Proemi, vimos surgir o envolvimento do então ministro Mangabeira Unger, então Secretário de Assuntos Estratégicos, solicitada pelo próprio ministério da educação, já que o Ministro indicava ações relacionadas às políticas educacionais para a sua proposta de desenvolvimento do país. (ENTREVISTA 5)

A formação dos professores das unidades federadas que aderiram ao Proemi foi bastante diversificada e também se constituiu em um ponto estruturante na implementação do Programa. Essa etapa resguarda aspectos emblemáticos, sobretudo quanto às unidades federadas que aderiram nas primeiras edições do Proemi, pois a formação desses docentes ocorreu em um espaço simbólico, ou seja, no colégio de ensino médio do Sesc do Rio de Janeiro.

A aproximação com o Sistema S nesse caso, o Sesc, para fins de realização da formação de professores no âmbito do Proemi, foi justificada por um dos entrevistados, como parte das discussões e do acordo que o governo federal<sup>215</sup> e o Sistema S estavam

---

<sup>215</sup> No dia 27 de março de 2008 o Ministro da Educação Fernando Haddad e o Ministro do Trabalho, Carlos Lupi lançaram a proposta de criação do Fundo Nacional de Formação Técnica e Profissional (Fundep). Tal fundo seria constituído com os recursos do Sistema S com o objetivo de ampliar o número de vagas de cursos profissionais gratuitos, especialmente para beneficiar alunos do ensino médio da rede pública. Tal proposta foi discutida na Comissão de Educação, em audiência pública mediante requerimento encaminhado pelos deputados do PT Flávio Arns e Paulo Paim. Nessa audiência participaram representantes do Sistema S (CNI, CNC, Fiesp, CNT, OCB) e o Ministro da Educação. Tal proposta, em boa parte, retomava o ideário proposto pelo Senador

desenvolvendo para fins oferta e ampliação de vagas com gratuidade, na educação profissional e também na educação básica, ou seja:

Naquele momento o governo, através do MEC, fazia um acordo com o chamado "sistema S" sobre a gratuidade das atividades de suas entidades. O Sesc nunca teve a preocupação com receita de suas atividades tendo que suas finalidades é colaborar com o bem estar e a qualidade de vida dos trabalhadores e dependentes do comercio, bens de serviço e turismo ( aproximadamente 35 milhões de trabalhadores) no serviço social que inclui a saúde, lazer, cultura, educação e assistência. A Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da educação básica da SEB/MEC inserida nesta discussão propor (assinado em 2009) um termo de cooperação do MEC e SESC para que este disponibilizasse gratuitamente espaços físicos para o apoio ao desenvolvimento do Programa Ensino Médio inovador. Foram realizados 3 grandes encontros de professores e estudantes envolvidos no ensino médio inovador. (Escola Sesc de Ensino Médio-RJ; Colônia de ferias/Bertioga e Estância Pantanal/MT). Em janeiro de 2010 foi realizado um a formação de 1.200 professores envolvidos no programa ensino médio inovador com a organização conjunto do MEC e da equipe pedagógica da Escola Sesc de ensino médio. Foi produzido um significativo material sobre o encontro (ainda disponível no site da escola Sesc de Ensino médio). A formação dos professores era uma (explicita) responsabilidade de cada estado, mas que devido a dificuldade de repasse de recursos ( via PAR) ficou muito a desejar e representa uma das grandes dificuldades no desenvolvimento do programa. O encontro na escola Sesc foi mais do que uma formação de professores um momento de articulação e dialogo com uma experiência educacional singular e exitosa no Brasil que atende gratuitamente 500 estudantes de todos os estados brasileiros. (ENTREVISTA 6)

No decorrer da implementação do Proemi ocorreu uma aproximação com alguns institutos como o Unibanco, Ayrton Senna e o ICE, em algumas unidades federadas, que viam nessas parcerias formas alternativas de aderirem ao Proemi. Nesse caso, sob a prerrogativa de fornecer subsídio para as unidades federadas construírem as suas propostas, os institutos foram apresentando os seus projetos e adentrando nas redes de educação. Em outras palavras o campo econômico foi ganhando espaço, *status* e chancela dentro do campo educacional, por

---

Paulo Paim PT/RS na PEC nº 24/2005, que previa a criação de um Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional. O saldo dos embates com o Sistema S foi desgastante para Haddad e resultou apenas em um protocolo assinado entre o governo Lula e o Sistema S, em que este se comprometia em ampliar a oferta de vagas gratuitas na educação profissional e educação básica. Houve também algumas alterações no regimento de algumas das instituições que compõem o Sistema S, no sentido de inserir esse acordo firmado. Nesse sentido o Decreto nº 6.637 de 5 de novembro de 2008 realizou mudanças no regimento do Sesi e o Decreto nº 6.635 de 5 de novembro de 2008 no Senai, que entre outros aspectos fez a seguinte inserção: “Art. 11 – Parágrafo único. O Departamento Nacional disponibilizará ao Ministério da Educação informações necessárias ao acompanhamento das ações voltadas à gratuidade, de acordo com método de verificação nacional a ser definido de comum acordo”. (NR)

diferentes vias. Sobre esse entrelaçamento, com o campo econômico, para fins de implementação do Proemi, sobretudo na formação docente, algumas das pessoas entrevistadas apresentaram aspectos interessantes e singulares, tendo em vista o espaço e o tempo que cada uma ocupou no período em que tais fatos aconteceram:

O Ensino Médio Inovador, por exemplo, quando ele nasce, também por influência do próprio ministro também, a formação...ela vai para o Sistema S. Você sabia disso? A formação vai para o Sistema S. Até 2011, até o final de 2010 a formação foi feita pelo Sistema S, mostrando aquela maravilhosa estrutura do Rio de Janeiro, como se aquilo lá fosse igual. Até 2010 a formação foi com o Sistema S, a partir de 2011 não teve mais nenhuma ação de formação com o Sistema S. Então assim...Sistema S vem de um lado, Instituto vem do outro e o outro vem do outro e a conversa passa direto com o Ministro e o Consed, quando ele é convencido...porque essas instituições vão ao Ministro, mas elas também vão aos estados, porque é o estado que vai pedir o recurso para o governo federal, porque o recurso é assim o governo federal não passa recursos para essas instituições. É via secretaria, então precisa do envolvimento da secretaria de educação. (ENTREVISTA 2)

A perspectiva conciliatória mais uma vez é explicitada no fragmento da entrevista e as divergências de concepção são desconsideradas, em detrimento de uma valorização oficial do trabalho que o Sistema S desenvolvia e que poderia servir de exemplo para as redes estaduais. O risco da comparação como modelo, incorre no equívoco de tomar o exemplo singular como regra e desconsideração das especificidades que constitui o exemplo.

Além desse caráter político pedagógico a aproximação entre esses dois campos revelou o peso diferenciado na negociação e a postura do Estado frente a esse embate entre os campos. O governo federal empreendeu muitos esforços e ao final cedeu, muito mais do que o pretendido, na disputa pelo uso do dinheiro público no Sistema S. Da pretensão de uma ampla mudança no uso dos recursos pelo Sistema S apenas um protocolo de acordo e posteriormente algumas mudanças no regimento de alguns dos integrantes do Sistema S. Essa situação revela, portanto, a existência de um poder considerável por parte do agente econômico, nesse caso do Sistema. O capital simbólico desse Sistema foi comprovado nos embates com o executivo federal, em negociação direta, assim como durante a tramitação de projetos<sup>216</sup> na Câmara dos Deputados que pretendiam inserir regulamentação no uso dos recursos do Sistema S e instituir um percentual de vagas para regime de gratuidade. Se na arena das disputas de maior envergadura o campo econômico demonstrou protagonismo, algumas inquietações instigam ao pensar a aproximação entre esses campos e seus desdobramentos no âmbito político pedagógico: Qual o capital simbólico dos Sistema S junto ao campo educacional, sobretudo

---

<sup>216</sup> Dois projetos distintos tramitaram na Câmara dos Deputados, mas com objetivos bastante semelhantes: PL nº 1754/2007, de autoria de Átila Lira (PSB/PI) e PL nº 3153/2008 de autoria de Lelo Coimbra (PMDB/ES). Em ambos havia a prerrogativa de inserção de percentuais de gratuidade nas vagas ofertadas pelo Sistema S. Ambos foram arquivados, após terem sido reprovados nas Comissões de Mérito.

entre os professores que participaram das formações no Sesc Rio e no Sesc Pantanal? E junto aos profissionais que atuavam no MEC? O Quadro 11 aponta que dois membros da equipe do MEC do período de 2003 a 2014, que atuaram no ensino médio, atualmente ocupam funções na Diretoria Nacional do Sesc. Ainda que o viés conciliatório fosse a premissa daquela época é interessante observar os desdobramentos dessas ações, ou seja:

No momento da primeira formação e discussão junto às escolas, estava acontecendo paralelamente, as conversações do MEC acerca das novas orientações sobre a atuação do Sistema S. O então Diretor da Diretoria de Educação Básica, que já havia sido Coordenador do Ensino Médio (Prof. Artexes Simões), tinha uma postura voltada para articulação das Secretarias de Educação e a visão de que era importante a percepção de vários caminhos. A visão era de que apesar da especificidade da proposta da Escola do SESC – RJ, eles tinham uma concepção de currículo clara, uma noção de currículo e de protagonismo do docente no processo que merecia ser conhecida. Além disso, na proposição da programação, houve uma preocupação e esforço de apresentar experiências diversas – das secretarias estaduais, de propostas alternativas de organização escolar.

A Escola SESC permitia, a um custo razoável, reunir uma representação de professores e coordenadores de escola e das secretarias de educação. Além da presença de alunos do ensino médio.

Na organização da programação, a escola Sesc esteve presente na discussão, a pauta foi proposta pela Diretoria de Educação Básica/Coordenação de Ensino Médio, discutida, também, com o Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio. Além desta representação, pudemos contar também com a atuação de pesquisadores que discutiam a questão das juventudes (UFRJ, UnB, UFMG). (ENTREVISTA 5)

O Professor Artexes, atuando junto com a Secretária de Educação Básica – Professora Pillar Lacerda, tinham uma visão articuladora, entendiam, com a anuência dos técnicos da equipe, que seria um momento interessante para trazer diferentes propostas de organização do currículo e da escola de ensino médio, aproveitavam e aceitavam diferentes posicionamentos no caminho da discussão e construção coletiva de propostas. Além disso, tinham a visão clara do espaço a ser ocupado pelas secretarias estaduais de educação. Penso que a Escola Sesc teve sua atuação limitada à organização do evento, limitando-se a isto, embora possa se reconhecer que, dada a empatia com a atuação do Prof. Artexes, havia a pretensão de que a parceria que se iniciava ali poderia trazer novas possibilidades de atuação. (ENTREVISTA 5)

Esse interesse crescente do campo econômico, pelo campo educacional e a busca pela chancela do Estado ampliou e se materializou continuamente em muitas formas de atuação. O Sistema S, sobretudo os que são vinculados à indústria, Sesi e Senai, possuem a CNI como um representante de peso e atuante junto ao poder legislativo, conforme capítulo II apresentou. Além desse agente econômico os institutos também iniciaram e/ou ampliaram a atuação no ensino médio no período de 2003 a 2014. De modo que cinco unidades da federação (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí) passaram a desenvolver, a partir de 2011, experiência do Proemi, em consonância com o Programa Jovem de Futuro. Desse modo, essa parceria resultou em manual próprio para as escolas que aderiram ao Proemi/Programa Jovem de Futuro, ou seja, em uma mesma rede era possível encontrar

Proemi e Proemi/Jovem de Futuro<sup>217</sup>. A inserção do Programa Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias de 2011 e 2012, chancela formal do MEC, foi um aval importante para validar o Instituto e para este avançar nas redes de ensino<sup>218</sup> e, além disso, houve uma parceria do Ministério com o Instituto, como forma de endossar as experiências piloto nestes estados. Assim:

O Instituto Unibanco não entrou dentro das escolas sem o aval do MEC. Ele não entrou como clandestino. Ele entrou como autorizado. **Isso não manifesta simplesmente em uma disputa por recursos públicos, também é isso, mas especialmente é uma disputa por concepção.** Por isso que eu acho que vale a pena, pois na tese a gente fala um pouco disso. A gente vê a política como um campo de arena, de disputa. E uma concepção mais ampliada de Estado. Ela não é disputada só dentro do Estado no sentido restrito, mas ela é disputada na sociedade. Quando o Instituto Unibanco chega lá, quando a FRM chega, quando o IAS chega...então eles chegam querendo vender uma tecnologia educacional, mas eles também articulados com os entes políticos, por exemplo com o Consed, ou com parte dele. Então ali a gente vai vendo quem está disputando e o que está disputando. (...) Então isso já coloca o Consed no centro e a depender dos movimentos nos estados com o segmento empresarial, você vai ter mais a presença disso. Não vou te contar na pesquisa do Proemi o que a gente passou ali (a entrevistada se reporta a Goiás, o estado de origem da pesquisadora). Por que que o ministro Haddad autorizou essa experiência do Proemi/PJF nos estados? Ele vem por essa via, então para nós fazermos o Proemi nós vamos com o que a gente já tem lá, ou conforme o que nós queremos que é o Instituto Unibanco. Muitas vezes quando se mudou o governo nesses estados, e que tinha o PJF deixou de existir porque ele expressa uma concepção empresarial de educação, de ensino médio. Então a depender da secretaria de educação que está vai depender se vai ter aderência ou não. E eu estou usando o Instituto Unibanco, mas tem outros...tem o ICE, tem vários outros que vão nessa mesma lógica.. Então eu acho que há uma **disputa política público privada** sim e dentro do Proemi ela se fez presente. (ENTREVISTA 7) (Grifos nossos).

A disputa por concepções de projetos de ensino médio é explícita na entrevista acima e também é possível perceber essa estratégia se materializando no Proemi. A estratégia do campo educacional, no quadro governamental, contemplava um projeto de ensino médio, consoante com as premissas dos Seminários de 2003, com a tônica de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e de criação do Decreto nº 5.154/2004. Havia por parte da primeira equipe que assumiu a Semtec em 2003 um projeto elaborado, orçado e em vias de iniciar a implementação em algumas unidades federadas. Em 2003 e 2004 a concepção de ensino médio estava clara e coesa nas ações e nos documentos.

---

<sup>217</sup> A tese de Simone Sandri “A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública”, defendida na UFPR, em 2016, é um estudo relevante para compreender a experiência e desdobramentos dessa parceria.

<sup>218</sup> É bastante reiterado nos documentos do Unibanco a menção à inserção do Jovem de Futuro no Guia de Tecnologias do MEC.

Houve uma estratégia do campo educacional, nessa fase inicial do primeiro mandato do Governo Lula, condizente com o processo de implementação de um projeto voltado para a concepção de ensino médio que se faz presente na primeira versão do Proemi. Desse modo, antes de ser o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009, houve o “Projeto Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política educacional (2008)<sup>219</sup>”, assim como houve o “Programa Nacional de Ensino Médio” (2004)<sup>220</sup>. Esses dois projetos, contudo, não saíram da versão preliminar e a clareza e coesão foram sendo metamorfoseadas com as concepções do campo econômico, nem tanto nos documentos, mas sobretudo nas ações resultadas das parcerias entre os dois campos nas redes estaduais.

Esses aspectos desvelam a marca expressiva do campo educacional e o tom de busca de diálogo, de construção com as escolas e com as entidades do campo educacional. Por parte do governo federal, via executivo do MEC, o jogo era mais político, de modo que a busca por conciliação com distintas vertentes esteve sempre premente, desde o início do período delimitado nesta pesquisa. Assim, o campo econômico foi ocupando os espaços latentes no executivo, e ao mesmo tempo articulava ações externas, como no campo político e por dentro do campo educacional, neste caso nas redes estaduais de ensino e no Consed.

Uma análise conceitual nas versões do Proemi desvela que a perspectiva inicial foi sendo atenuada no decorrer das edições, ou seja, os conceitos balizadores da proposta, que por sua vez expressavam um ideário, um projeto de ensino médio, desaparecem dos documentos subsequentes, permanecem termos mais polissêmicos e outros conceitos surgem, como esboça o quadro abaixo:

#### **Quadro 29 - Quadro conceitual dos documentos orientadores do Proemi (2009-2014)**

Conceitos e Categorias	Proemi (2009a)	Proemi (2009b)	Proemi (2011)	Proemi (2013)	Proemi (2014)
Dualismo estrutural	X	X	X		
Identidade Unitária	X				
Dialética	X				
Trabalho como princípio educativo	X	X			
Compreender o trabalho em sua dimensão ontológica e histórica	X				

<sup>219</sup> Documento fruto de versão preliminar e de circulação restrita. O acesso ao documento foi possibilitado à pesquisadora por uma das pessoas entrevistadas, que ressaltou que se tratava da primeira versão do Proemi, que, por sua vez, foi alterada para atender algumas recomendações do executivo.

<sup>220</sup> Documento de versão preliminar e circulação restrita. O acesso ao documento foi possibilitado à pesquisadora por uma das pessoas entrevistadas.

Trabalho manual e intelectual	X				
Desigualdade	X	X			
Emancipação	X				
Mediações de 1ª e 2ª ordem	X				
Noção de historicidade					
Relações sociais de produção	X	X			
Diversidade	X	X	X	X	X
Pluralidade					X
Multiplicidade					X
Identidade	X	X		X	X
Sustentabilidade	X	X		X	X
Cidadania	X	X		X	X
Comportamento ético	X	X		X	X
Juventudes					
Solidariedade	X	X		X	X
Humanismo	X	X		X	X

Fonte: (JÚNIOR, 2015, p.183)

Duas entrevistadas apresentaram elementos singulares que retratam bem a síntese desse percurso de 2003 a 2014, quanto ao papel do Governo nesse jogo político. Uma delas se reporta ao saldo desse processo, em outras palavras o balanço do que o campo educacional conseguiu emplacar:

O fato de justamente aqueles setores que eu combati em nome de um projeto, se os meus companheiros foram influenciados a ponto de “tira ela porque ela tá incomodando muito” e a gente tem que fazer alianças com esses grupos. Tá aí o retrato do que se tornou esse governo, demonstra o quão plausível é o nível dessa hipótese. Assim como a outra também é, das forças internas por dentro do partido. Acho que é a expressão de um partido, **o PT, não tinha um projeto de sociedade, tinha um projeto de poder e nesses dez anos que a gente foi avançando, tudo que a gente avançou foi a trancos e barrancos**, eu acho que é produto muito mais de um diálogo com a sociedade. E aí eu diria que não é pelo governo eu acho que é por que você tem os intelectuais da área da educação. Sabe, você tem um Cedes da vida com a Ivone, você tem grupos que atravessam a sociedade. Pra mim o que a gente conseguiu conquistar ao longo desses dez anos é em razão disso, do que nós como sujeitos coletivos fomos conseguindo fazer na sociedade para manter o debate vivo. Acho que não tá tanto na esfera de dentro do Estado, ainda que uns tenham tido oportunidade por dentro do Estado stricto sensu pode fomentar mais ou menos essa ação com a sociedade civil. (ENTREVISTA 2)

Eu acho que a gente fez muita coisa que antes não tínhamos feito. Por exemplo, o ato de a gente disputar o sentido das DCNEM, arregaçarmos a manga e irmos nas audiências do CNE, produzimos um texto de referência, acho que nós mobilizamos isso...eu não conheço nenhuma outra vez outras pessoas podem ter feito. Nós termos feito isso com tamanha organicidade, com tamanha articulação. Então nesse sentido, eu acho que nós não pecamos, ao contrário acho que fizemos algo muito

novo no Brasil, que foi de buscar uma interlocução mais direta. Eu vejo que nós podemos, ou melhor, essa experiência nos fez aprender coisas. Por exemplo, tem hora que a gente precisa ficar discutindo conceito e tem hora que a gente tem que agir, que pensar como Gramsci “Pessimismo no pensamento e otimismo na ação”, porque a gente é muito pessimista na ação também e fica esperando, esperando e eu acho que a realidade às vezes nos atropela, como está nos atropelando agora essa semana. Eu isso a gente aprendeu, eu pelo menos aprendi a fazer isso. Tipo: não vamos esperar tudo ficar bem para fazer isso. É o que eu digo para os colegas das universidades. Eu acho que as ações do Pacto nessa relação com a formação as secretarias e as universidades, eu acho que balançou as universidades. Várias ações do Pacto e pelo menos algumas colocaram um alerta, para como a formação inicial de professores está fora, extemporânea, não dá conta mesmo de preparar para essa escola que a gente tem. Eu acho que ele fez uma ação ali. **Eu acho que a gente aprendeu a fazer política junto, a disputar o sentido da política. Esse também é o papel de quem produz conhecimento.** Ainda mais em um país como o nosso com tanta desigualdade. Nem todo mundo tem essa disposição e eu não critico quem não tem. Mas eu acho que estar aberto ao diálogo com a sociedade é o papel da universidade. **Se a gente produz conhecimento e tem um acúmulo desse conhecimento ele não é privativo dos livros, ou dos artigos. Ele é também do campo epistemológico de produzir conhecimento e que fica para a posteridade, mas ele é também do campo de intervenção, de ação profícua sempre que a realidade permite.** Nós estamos fazendo isso agora com a BNCC, com vários campos de interlocução que os pesquisadores tem pra fazer na sociedade como uma política pública. Eu acho que de fato eu não sei, fica difícil dizer se faria uma coisa de outro jeito, eu acho que não; a gente faria como fez, conforme as condições foram dadas. Por exemplo, nós tínhamos dez dias para entregar um texto das DCNEM. Nós fizemos isso nas nossas madrugadas. Então era a condição que tinha, fizemos isso um mandando e-mail pra o outro, cortando, mudando. Nós não paramos 10 dias de uma vida para ficar por conta disso. A gente voltou para nossas casas e fomos fazer com o que a gente tinha. Então eu acho que a gente ganha o que a gente conseguiu. Eu não digo assim, “As DCNEM poderiam ter avançado mais, no PL do Ensino Médio a gente poderia ter avançado mais”. Não! Aquilo foi o que era possível, chegou até aqui, agora a gente vê o que resta disputar. (ENTREVISTA 7) (grifos nossos)

A leitura do emaranhado de ações e posicionamentos que impactaram sobremaneira o campo educacional, quanto às políticas para o ensino médio, foi bastante duro por parte de uma das pessoas entrevistadas: ausência de um projeto de sociedade! Essa percepção implica um olhar, um recorte e uma premissa que corrobora com a leitura de outros críticos das gestões presidenciais do PT, como Francisco de Oliveira e Roberto Leher. Há controvérsias quanto a essa sentença, há no campo acadêmico e educacional quem compreenda que foi realizado o possível, sobretudo na economia e nas políticas sociais, em busca de um projeto de inclusão dos brasileiros, historicamente excluídos, com avanços, limites e consequências positivas e negativas para a classe trabalhadoras, como Marcio Pochmann, Ruy Braga e Frei Betto.

Há um tom de desabafo que merece atenção: avanços conquistados a trancos e barrancos. No contexto das entrevistas essa fala adquire consistência em outras entrevistas. A singularidade é que nesse trecho o desabafo aparecer com maior clareza, pois essa pessoa entrevistada foi incisiva na sua afirmativa. Essa fala se soma a outras leituras e denota que a autonomia relativa dos sujeitos também se esbarra no âmbito das concepções, na definição dos projetos de ensino médio. Para uma das entrevistadas o mérito do avanço do campo educacional está no diálogo ampliado com seus sujeitos, com as entidades, com os pares, não necessariamente foi no campo político, no executivo. Esse saldo parece insuficiente para a construção de uma proposta, pelo menos no período correspondente ao que foi definido nesta pesquisa.

Já outra entrevistada tece uma leitura quanto ao papel do campo educacional, dos agentes que produzem conhecimento: aprender a disputar o sentido da política. Nesse sentido, para essa entrevistada, o exercício vivido durante a definição das DCNEM, na implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e nos embates frente ao PL nº 6.840/2013 salientaram a condição precípua do campo educacional, em um país com tanta desigualdade, é necessário participar mas ativamente e combativamente nas disputas e estratégias empreendidas pelos projetos de educação. Para essa entrevistada ficou o aprendizado da necessidade de disputar os projetos por dentro e por fora do campo educacional. Nesse sentido, há que se fortalecer o capital do campo, buscar definir as melhores estratégias em cada momento, ou seja, definir os rumos de ação nos tempos favoráveis e nos controvertidos.

As correlações de força no âmbito do MEC foram ratificadas por todos os sujeitos entrevistados, em maior ou menor expressão, todos fizeram relatos sobre situações singulares ou sobre a constante disputa que ocorre interna e externamente. No roteiro de entrevista havia uma pergunta sobre as razões pelas quais ocorreu o desligamento do MEC e se esses motivos poderiam ser socializados. Todos relataram descontentamento, entre outros fatores menos determinantes, com os rumos que o ensino médio vinha tomando. Essa afirmação é significativa, pois o espaço que esses sujeitos ocuparam é um *lócus* de distinção, pois estar no governo federal, no seio onde as políticas educacionais são delineadas, entre outros aspectos, implica em gozar de poder de decisão teórico e prático, ainda que relativos, com certa autonomia para definir ações pontuais na área que atua. Ao que parece esse poder, esse capital simbólico se desvalorizou dentro do campo educacional, entre os agentes com a perspectiva de ensino médio distinto do que vigorou até 2002.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio não foi contemplado como alvo de muitas disputas entre os campos educacional e econômico. Não foram relatadas estratégias do campo econômico em prol de obter espaço de atuação. Duas entrevistadas relatam aspectos da constituição do Pacto:

Era o Paim que estava no MEC e quando a Diretoria de Currículo começa a se articular para a oferta dessa formação continuada o Paim fala “não vai fazer só para as 2 mil escolas não”, nós vamos propor para as 20 mil escolas do ensino médio no Brasil. Aí começamos a desenhar a formação. Um grupo, que na verdade a maioria dele são os autores dos cadernos da primeira etapa (Juarez Carrano, Licinia, Mônica, Artexes, Marise, Carmem da USP...)É aquele que grupo que a maioria acabou virando autor os cadernos da primeira etapa. Nós desenhamos um projeto de formação tendo como eixos sujeitos do ensino médio e formação humana integral remetendo às DCNEM. E o conteúdo dos cadernos foram tirados da onde? Das próprias Diretrizes, não saiu da cabeça de ninguém. Quando você pega o Parecer 5 de 2011 eles estão lá, “quem são os jovens” “a história do ensino médio” “o que é um currículo integrado” “a gestão democrática” “a avaliação”. Então a gente pegou o que tava nas Diretrizes pra fazer a questão dos conteúdos para fazer a formação da primeira etapa. E começa haver uma articulação dentro do MEC, com a Diretoria, não só com a de Currículo, mas também a de gestão, teria que fazer a formação de professores. E nós acabamos desenhando também essa proposta do ponto de vista da sua operacionalização. Então a gente concebeu o conteúdo, o formato, que seria na escola, que seria presencial, que teria os orientadores de estudos e essa ideia de bolsa, no sentido de um incentivo. O que é complicado, porque quando vc tem a bolsa e tem a condição de dar o dinheiro, mas quando vc não tem condição de dar a bolsa....Mas o propósito da formação do pacto nunca foi dar bolsa. Isso que eu quero que fique claro. O propósito era mobilizar os professores em torno de uma formação comum, que eram as DCNEM. Fizemos a primeira etapa. Quem fez a articulação com o Consed foi o MEC. Nós fizemos as articulações com as coordenações de ensino médio e as universidades. (ENTREVISTA 7)

A ideia do pacto, que não era esse nome, mas um conjunto de políticas que pensa o ensino médio como um todo e dentro do Pacto a mudança dos rumos do Proemi e as DCNEM que foi a Formação de Professores. Nós temos hoje no país 350 mil professores. Então eu acho que as DCNEM, a gente conseguiu finalizar e homologar as Diretrizes, depois de um ano a gente conseguiu convencer o Ministro que elas eram importantes e que davam uma direção para o ensino médio brasileiro. Apesar dessa discussão ter nascido lá no Artexes, e aí a partir das DCNEM foi levar as Diretrizes para o chão da escola, através do âmbito da formação no âmbito do Pacto. A frustração é que o Pacto não se concretizou, esse nome foi um nome que o Ministro deu. (ENTREVISTA 3)

O Pacto concebia a formação docente como seu principal expoente, ainda que originalmente tivesse sido concebido para desenvolver ações para além da formação. A estratégia de fazer dessa política para o ensino médio o caminho para levar as DCNEM para dentro das escolas conseguiu mobilizar um grande número de professores. Essa ação, ao envolver as universidades na coordenação e execução do projeto, em parceria com as secretarias de educação, possibilitou o início de um diálogo direto sobre os desafios do ensino médio e sobre as concepções de formação que se faziam presentes. Certamente pelo tamanho e pela natureza dessa ação foi um marco na história do ensino médio, mas que poderia ter avançado mais, estreitado as relações e em médio prazo possibilitar que se chegasse ao

diálogo sobre o papel da universidade na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A discussão sobre as DCNEM contemplava um ponto chave, ou seja:

o grande problema das Diretrizes é que as escolas não conhecem, então não há uma mudança significativa. O Pacto nasce por isso, pra se discutir lá por dentro da escola. E qual que foi o caminho desses setores? Onde o setor empresarial foi? E onde eles ganham? Na Base Nacional Comum e ganham no 6.840, que a influencia daí ela é totalmente dessas instituições (ENTREVISTA 3)

O fato de não ter ocorrido grandes disputas sobre as ações do Pacto, quanto à fase de elaboração e de definição de agenda não significa que tenha sido uma ação que passou incólume às reações dos agentes do campo econômico e seus adeptos, dentro do campo educacional. É interessante observar que como dependia de adesão das unidades federadas e isso acarretava na secretaria estadual possuir ou não recursos para a formação docente. Esse aspecto acabava pressionando os estados a aderirem, mas mesmo aderindo é possível pontuar as estratégias de resistência por parte dos que não pactuavam da concepção de ensino médio posta nas DCNEM. Nesse sentido, uma das pessoas entrevistadas relatou:

Então quando o MEC vai propor uma ação conjunta. Uma ação nacional. Isso chega para os lugares de maneiras diferentes, porque elas são traduzidas...e não tem outro jeito de ser. Por que por mais que a gente viva num modelo presidencialista, nós temos o regime de colaboração e o pacto federativo que tem que ser respeitado. Então o MEC não pode dizer assim: “Eu vou fazer a formação do Paraná. Ele só vai fazer formação junto se houver uma pactuação, como foi o caso dos dois pactos. Do Ensino Médio e da Alfabetização.

No que que teve disputa no Pacto? O que que teve disputas no Pacto? As Secretarias ao não concordar com o que está nas Diretrizes ou não quiseram a formação, como no caso de São Paulo, ou colocaram materiais paralelos que divergem muitas vezes da linha que está no material. Em alguns houve uma demora. O Paraná demorou, aderiu só na última hora.

Por exemplo..um exemplo que eu gosto de dar, mais no sentido de que as coisas todas se casaram, foi no Rio Grande do Sul. Por que o RS estava com a proposta do Ensino Médio politécnico, que é na verdade uma política estadual muito interessante pras escolas e já com base nas diretrizes, já em 2013. Quando chega o Proemi e eles ampliam o número de escolas com o Proemi, você tem financiamento para viabilizar nas escolas muitas ações que do ensino médio politécnico que estava articulado, muito mais do que o Jovem de Futuro do Unibanco. E a formação de professores do Pacto era exatamente o que eles precisavam implantar. Então é um exemplo de como se pode articular. Então a gente tem o Rio Grande do Sul que eu considero com o melhor exemplo em articulação com a secretaria estadual e a política nacional como exemplo. Pra vc ter uma ideia as próprias ações do Pacto, várias vezes eu fui pra lá em eventos que foram feitos pela secretaria estadual de educação do RGS em que eles levavam 2 mil, 3 mil professores, inclusive do interior para Porto Alegre para discutir ações do Pacto, com recursos próprios e não do MEC, investindo informação. E tem estado que nunca fez isso. O Paraná nunca fez um evento de formação pelo Pacto. Na verdade teve muitas ações que nós fizemos sem recursos. Os professores usavam a bolsa do MEC pra pagar deslocamento, por que não houve uma contrapartida do governo estadual. Isso foi diferente de estado para estado. (ENTREVISTA 7)

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio adquiriu certo protagonismo dentro do campo educacional no bojo das disputas do PL nº 6.840/2013. Já no

desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Valorização do Ensino Médio alguns dos sujeitos que encabeçaram o Movimento estavam em atuação na formação e elaboração de material didático na formação do Pacto. Ainda não havia nascido o Movimento, mas dentre os membros alguns já havia atuado na gestão do MEC e estavam em ação em outros espaços, com outras estratégias e enfrentando outras disputas, mas seguiam vinculados à concepção de ensino médio posta nas DCNEM. Talvez essa seja uma das lições que uma entrevistada diz ter aprendido e que o campo educacional precisa avançar: aprender a disputar a política.

### **3.3 A relevância da Câmara dos Deputados como agente do campo político: entre as aproximações e distanciamentos dos campos econômico e educacional nas proposições para o ensino médio**

A Câmara dos Deputados, como já reiterado no capítulo 2, é um agente do campo político com singularidades importantes, pois o campo político possui estratégias e disputas bastante específicas. A própria representatividade na política moderna pode ser questionada, pois o parlamentar representa o ideário do partido, dos eleitores que o elegeram, ou ele tem mais disposição em atender aos interesses do grupo com maior capital simbólico no campo, para assim obter maior permeabilidade e elevação do seu capital? É nesse quadro de democracia representativa que parte das políticas educacionais são gestadas em um *locus* permeado por muitas disputas, representativas dos múltiplos agentes que compõem a sociedade, com a ressalva que os capitais de cada um são diferenciados.

Bourdieu salienta que no campo político o agente com maior capital é aquele que consegue apreender o *habitus* do campo e que adere ao jogo e recorre às estratégias que são validadas pelos agentes com maior capital. Nesse sentido, há uma confluência de muitos interesses e disputas frequentes, tanto entre os agentes do campo como por parte das mobilizações externas que tensionam o campo. Além disso, o campo de poder instaurado se vincula às disputas advindas dos campos sociais e suas constantes transformações.

Nesse sentido, no campo da educação, precisamente no MEC, paralelo e concomitante ao desafio da implementação da integração do ensino médio à educação profissional, duas grandes ações correlacionadas ao ensino médio ocorreram na Semtec/SEB: os esforços pela aprovação do Fundeb e pela obrigatoriedade do ensino médio. As primeiras discussões sobre esses dispositivos legais marcam o início da gestão do primeiro mandato do governo Lula, mas que só se consolidam via emendas constitucionais mais adiante, ou seja, a EC n° 53/2006 que cria o Fundeb e a EC n° 59/2009 que criou a obrigatoriedade do ensino dos

4 aos 17 anos<sup>221</sup>. Sobre essas políticas mais ampliadas, mas que afetam diretamente o ensino médio, um dos sujeitos entrevistados salienta:

Em 2003 a gente queria regulamentar o artigo da Constituição que falava da progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. Então a gente queria regulamentar. Por que o Cury nos dizia “olha isso tem que ter uma regulamentação específica”, nos assessorava. Eu cheguei a fazer a minuta desse decreto, escrevi a minuta do decreto que prevê a exposição de motivos. E nós discutimos isso com o Consed e o Consed resistia, especialmente falando “não tem como tornar o ensino médio obrigatório enquanto não tiver recursos constituídos, funcionais, vinculados para o ensino médio”. É verdade, eles estavam certos, mas a gente queria tensionar inclusive, como instrumento obrigando, gerando a obrigatoriedade do ensino médio, isso ia produzir a necessidade do financiamento. Era meio assim: “o que vem na frente?”, mas quando chegou na Casa Civil, a versão desse decreto, a Casa Civil não aceitou e retornou para o Ministério, no sentido que fosse acelerado a discussão do Fundeb. Aí este era outro ponto de prioridade dentro do Ministério. A elaboração do Fundeb, foi um grupo, um trabalho a parte, eu cheguei a participar das primeiras reuniões, e depois como foi algo que correu mais na minha saída, daí nem tanto. Mas aí esta foi a prioridade por dentro do governo, primeiro resolve o Fundeb para depois falar da obrigatoriedade, a obrigatoriedade foi sair depois, na EC 59. (ENTREVISTA, 2)

A prioridade do governo frente à tramitação do Fundeb fazia sentido, pois este havia o compromisso, firmado durante a campanha política, de revogação do Fundef e de criação de um novo fundo que contemplasse a educação infantil e o ensino médio. O fato de a SEB ter ficado sob a coordenação de pessoas ligadas à CNTE, bem como da Confederação possuir um expoente na Câmara dos Deputados, na bancada da educação, Carlos Abicalil, corrobora com a percepção de uma das entrevistadas, quanto à ausência de um projeto de educação, por parte do governo, pois as ações no MEC ocorriam de forma difusa e sem articulação, quanto ao delineamento de projeto de ensino médio claro e com coesão no governo federal. Assim a estratégia do campo educacional, junto ao campo político, para fins de aprovação do Fundeb, evidenciou uma intenção voltada para o projeto de educação, que por sua vez incluía um projeto de ensino médio, ou se estabeleceu em prol do compromisso assumido previamente com a CNTE?

A tramitação das emendas constitucionais: EC nº 53/2006 (que criou o Fundeb) a EC nº 59/2009 (tornou obrigatória a educação de 4 a 17 anos) e do Projeto de Lei PL nº 6.840/2013 ilustram as disputas que se materializam na Câmara dos Deputados e que agregam muitos agentes e interesses diversos. As duas emendas constitucionais demarcam uma perspectiva mais ampliada de direito à educação, pois amplia o grupo etário para o Estado cumprir o dever da oferta e de cobertura. Elas podem ser consideradas ações de fundo, de

---

<sup>221</sup> “Art. 208, I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009a)

suporte e de perspectiva, pois apontam um viés de concepção de educação básica e nela o ensino médio tem um papel. As Emendas Constitucionais tiveram tramitações sem grandes embates na Câmara dos Deputados<sup>222</sup>, já o PL 6.840/2013, que não se converteu em lei e foi superado em forma e conteúdo pela MP nº 746/2016, retrata com singularidade a acirrada disputa entre os campos educacional e econômico por um projeto de formação de ensino médio e como o campo político, nesse caso o legislativo federal é um agente importante que participa desse processo e tende, pela composição do Congresso, a ser mais favorável ao projeto conservador de sociedade e de educação do que corroborar com premissas progressistas.

As emendas constitucionais deram legalidade a ações que repercutiram sobremaneira no ensino médio, dado o teor legal dessas proposições, ainda que não tivessem a última etapa da educação como objeto principal ou exclusivo do ato. Já o PL nº 6.840/2013 nasceu com o objetivo precípuo de apresentar uma proposta de reformulação do ensino médio.

Em maio de 2005 foi apresentado, por parte do executivo, ao Congresso nacional a PEC nº 415/2005 que resultou na aprovação da EC nº 53/2006, por 457 votos a favor e 5 contra, em primeira votação, na Câmara dos Deputados, em 19 de dezembro de 2006. Nascia o Fundeb<sup>223</sup>, que foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. A tramitação e aprovação do Fundeb foram negociadas por meses e, apesar de se tratar de uma Emenda Constitucional, teve tramitação razoavelmente rápida e contou com uma boa aprovação. Isso reforça a importância da articulação e do envolvimento, por parte dos interessados nessa aprovação.

No entanto, a EC nº 53/2006 também possui antecedentes na PEC nº 0536/1997 de autoria do Deputado Valdemar Costa Neto PL/SP, apresentado na ocasião em que o Presidente da Câmara era o Deputado Michel Temer e que foram colhidas 177 assinaturas válidas, número suficiente para iniciar a tramitação da proposição. Esse projeto inicial tramitou por 8 anos, ou seja, período equivalente a duas legislações. Nesse percurso ocorreu a

---

<sup>222</sup> Apesar do Congresso Nacional ser constituído por duas casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal), neste estudo, optou-se por discutir a tramitação das proposições mencionadas apenas na Câmara dos Deputados, uma vez que uma das propostas de EC foi encaminhada por um Deputado e ratificada pelo Executivo e o PL nº 6.840/2013 é de autoria de um parlamentar da Câmara. Já a EC nº 59/2009 é resultado de um PL do Senado, que foi alterado no decorrer da tramitação, pois inicialmente havia apenas a proposta da Desvinculação das Receitas da União (DRU), ou seja, o ensino médio não estava diretamente contemplado na proposição.

<sup>223</sup> Foram muitas negociações entre os diversos segmentos (governo, movimentos sociais e sindicais, equipe de planejamento e orçamento, deputados e senadores) para a aprovação do Fundeb. Entre as negociações houve a proposta do então, Senador Aloizio Mercadante, PT/SP, para estipular prazo para que os municípios e estados implementassem os Planos de Carreira dos profissionais da educação.

aprovação da PEC na comissão especial e na de Constituição Justiça e Cidadania e ao projeto original foram apensados outros três projetos de EC: PEC nº 312/2000, de autoria do Deputado Carlos Alberto Rosado, PFL/RN; PEC nº 415/2001, de autoria do Deputado Inácio Arruda PC do B/CE e a PEC nº 415/2005 de autoria do executivo, que por sua vez foi a proposta mais contemplada na versão sancionada.

A PEC nº 415/2005 tramitou por 18 meses e esse período é relativamente curto, pela natureza da proposta e em comparação uma com a tramitação do PEC nº 216 de 2003<sup>224</sup>, que possuía uma proposição semelhante, porém mais pontual. A tramitação das propostas e o saldo da votação desvela conotação mais política do que técnica, ou seja, o peso para a aprovação recai na pauta que vem do executivo, perpassa pela correlação de forças dentro do Congresso e pelo capital político do executivo junto aos parlamentares<sup>225</sup>. Essa equação também pode ser compreendida como um termômetro de governabilidade, ou seja:

O presidente brasileiro não apenas tem o poder exclusivo de iniciar legislação em determinadas áreas, como também tem o poder de forçar, unilateralmente, a apreciação das matérias que introduz dentro de determinados prazos. De acordo com o art. 64, § 2º, da Constituição brasileira de 1988, o presidente pode solicitar urgência para apreciação de matéria por ele apresentada, o que significa um prazo máximo de 45 dias para apreciação da matéria em cada uma das casas. A solicitação de urgência impede que minorias possam, por seu controle de veto points, ‘engavetar’ as propostas presidenciais. (LIMONGI ;FIGUEIREDO; 2001, p.25)

Os registros do trâmite dessa EC na Câmara dos deputados denotam o empenho do executivo, representados pelo Ministro da Educação e pelo Secretário da Educação Básica, bem como de alguns deputados<sup>226</sup>. Esse interesse ilustra o compromisso com uma

---

<sup>224</sup> O Deputado Carlos Abicalil (PT/MT), ex-presidente do CNTE foi o autor deste Projeto, que tinha por objetivo a inserção do “Piso Nacional dos Profissionais da Educação Escolar, como princípio geral do ensino no país”. Ele foi apensado na PEC nº 415/205 e contemplado, parcialmente, através de uma emenda apresentada durante a tramitação, pois se tivesse permanecido atrelada a proposta do Piso ao Fundeb a votação poderia ser emperrada. Assim, o Senador Cristovam Buarque, na época do PT, apresentou o PL nº 59/2004 e propôs uma alteração na LDB nº 9.394/1996, nas disposições transitórias e o estabelecimento do Piso. Tal projeto foi aprovado no Senado, encaminhado para a Câmara dos Deputados, aprovado e posteriormente sancionado pelo Presidente Lula, com veto parcial, recebendo a normatização jurídica de Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

<sup>225</sup> Martins (2012) salienta que para o campo da Ciência Política o papel do executivo é preponderante nas proposições e aprovações ligadas ao campo da educação. No entanto, o estudo de Martins, que analisou a proposição e tramitação de projetos ligados à educação, no período de 1995 a 2010, indica que essa tendência tem diminuído devido ao crescimento do interesse e da articulação do legislativo em relação aos temas educacionais. O Projeto Escola sem Partido, PL nº 867/2015, de autoria do Deputado Izalci PSDB/DF, e o PL do Senado nº 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta PR/BA, ambos em fase de tramitação, caso se convertam em legislação educacional, demarcam uma proposta de intervenção sem precedentes, do legislativo, no papel da escola.

<sup>226</sup> Quando o Fundeb foi aprovado o voto no Congresso ainda era secreto. Tramitava naquele momento o Projeto de Emenda Constitucional nº 349/2001 de autoria de Luiz Antônio Fleury e outros. Tal projeto foi aprovado em primeira votação em 5 de setembro de 2006 e em segunda votação, apenas em setembro de 2013. Por tal razão não é possível saber os votos de cada parlamentar na PEC do Fundeb. Nos registros do Congresso, constam apenas os quantitativos de votos e o destaque em separado para o voto da Senadora Heloísa Helena do PSOL/AL, que apesar de ter votado favoravelmente ressaltou que o texto final não contemplou as emendas que

reivindicação da categoria docente sobre a necessidade de ampliação da cobertura financeira das etapas da educação básica que, até então, não eram contempladas no Fundef. Além disso: “Muita coisa bacana surgiu na CAED<sup>227</sup>. Por exemplo, a proposta, do Fundeb e eu participei dessa reunião, eu estava lá! O meu grupo do Rio de Janeiro que levou. A proposta do Fundeb nasceu no CAED, numa reunião dessa da CAED” (ENTREVISTA, 1).

A aprovação do Fundeb representava o atendimento a um compromisso assumido no programa do então candidato Lula à presidência, em 2002. Por parte do CNTE houve uma mobilização e esforço junto aos parlamentares para que tal medida fosse sancionada integralmente. Já por parte dos partidos de oposição houve resistência quanto à inclusão da educação infantil e do ensino médio no bojo dos repasses financeiros destinados à educação básica. Havia, por parte do grupo oposicionista, entre outros aspectos, um entendimento de que o foco do governo federal deveria permanecer no ensino fundamental.

Na exposição de motivos da PEC do Fundeb o Ministro da Educação, Tarso Genro, apresentou uma lista com 40 motivos que justificavam a criação desse fundo. Dentre as razões pela alteração de Fundef para Fundeb o ensino médio aparece em sete justificativas:

- 2) A implantação do FUNDEF a partir de 1998 visou apenas ao ensino fundamental, deixando à margem do processo de inclusão educacional os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, bem como as crianças em idade para a educação infantil e todos os jovens que anualmente batem às portas do ensino médio, em uma demanda de escala crescente nos últimos anos - como reflexo da política, positiva, porém segmentada e incompleta, representada pelo FUNDEF.
- 3) (...) Verifica-se que, no período de 1988 a 2002, na rede pública de ensino, as matrículas cresceram 59% na pré-escola; 37% no ensino fundamental; 232% no ensino médio; e 80% na educação superior.
- 9) (...) um professor que atua no nível médio ganha, em média, R\$ 866,00 valor que representa 57% da remuneração de um policial civil; 34% do que ganha um delegado, ou um advogado e 10% do que ganha em média um juiz de direito. (...).
- 11) (...) Tem-se também que, em 2003, 33,9% dos alunos do ensino fundamental e 49,3%, do ensino médio estão fora da série considerada adequada para sua idade.
- 14) (...) a atuação dos Estados é concentrada no ensino médio (98%), (...)
- 25) A criação do FUNDEB, contemplando toda a educação básica, fará com que os efeitos negativos representados pelas reduções de receitas, sobretudo dos Governos Estaduais, sejam atenuados: (1) pela inclusão dos alunos da educação infantil e do ensino médio, com reflexo direto na redistribuição dos recursos; (2) pela inclusão, no Fundo, de 20% de impostos e transferências dos Estados; e (3) pela garantia de um investimento mínimo nacional por aluno/ano que assegure qualidade no ensino em consequência de significativa complementação dos recursos do Fundo com novos aportes da União.
- 26) É importante destacar que esse novo universo do FUNDEB desenha um cenário com favoráveis perspectivas em favor da melhoria do atendimento, com significativos avanços nas taxas de escolarização, a curto e médio prazo,

---

solicitavam que o texto tivesse a redação “educação básica pública” em detrimento ao termo “educação básica”, inclusive esta senadora apresentou a emenda nº 5 ao projeto, quando em tramitação no Senado Federal.

<sup>227</sup> A Coordenação da Comissão para Assuntos Educacionais (CAED) nasceu no Primeiro Encontro Nacional de Educação do PT, realizado em 1989. Tal Comissão sistematiza as prerrogativas do Partido para a educação. Há reuniões periódicas e somente participam e possuem acesso a alguns dos documentos os filiados ao partido.

principalmente no segmento da educação infantil e do ensino médio. (...) Na educação especial e no ensino médio, a previsão supera os 40% de crescimento nas matrículas. (BRASIL, 2005)

As justificativas do Ministro da Educação, no que compete ao ensino médio, se concentravam no: acesso e inclusão dos jovens na escola, melhoria do atendimento, objetivo de contemplar melhor a demanda por vagas, repasse dos recursos para as unidades federadas, problemas da distorção idade série e também quanto ao salário docente. Nesse sentido, o Fundeb pode ser compreendido como uma proposta de forte viés político, quanto à ampliação do direito à educação, com possibilidade de impacto no projeto de ensino médio em curso ou por vir.

No entanto, uma das pessoas entrevistadas salientou alguns aspectos sobre o contexto do andamento das questões sobre o ensino médio no MEC:

A discussão do Chagas era o Fundeb, era a área que ele atuava, trabalhava. Então a prioridade passou a ser essa. E tem a ver com essa acomodação conservadora dentro do aspecto superestrutural do problema, da política. (...) A impressão que eu tenho é que daí deu uma parada e aí claro, teve prioridades aparecidas depois, o Fundeb, que era prioridade. Eu acho que é isso o Ministério durante um bom tempo ele foi guiado pela questão do Fundeb, o Tarso em especial, e pela reforma universitária, com o GT de ensino superior que o Tarso montou. (ENTREVISTA 2).

É inclusive interessante observar a correlação de situações distintas em curso: por um lado uma mobilização do Governo, junto ao legislativo, para a aprovação de uma medida de envergadura considerável, demonstrando um poder simbólico junto ao legislativo. No entanto, apesar do grande empenho do campo educacional para a criação do Fundeb o projeto foi enviado ao Congresso pelo executivo somente em 2005, penúltimo ano do primeiro mandato do PT e somente foi aprovado em 2006, após as eleições. Além disso, ainda que no campo político a situação do governo fosse satisfatória, para fins de aprovação da PEC do Fundeb, internamente no MEC as questões voltadas para o ensino médio já não estavam numa fase fértil, na perspectiva de outra pessoa entrevistada. Com a aprovação do Fundeb há uma melhoria na expectativa, pois:

Quando se transforma o Fundef em Fundeb e o ensino médio pode ter financiamento. Essa é uma primeira questão que estava lá atrás e vai ser retomada, a segunda é a emenda 59 que vai, ela não vai falar de ensino médio, mas ela vai falar da escolarização até os 17 anos. E isso é um ponto importante, que é retomado das discussões iniciais. A partir daí então entra a questão do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático. Então essas questões vão sendo retomadas de um processo que ficou “*stand by*” por algum tempo. (ENTREVISTA 3)

É interessante observar a fala da entrevistada, pois de fato após o Decreto nº 5.154/2004 a próxima ação de grande impacto a ser proposta pelo executivo para ao ensino

médio ocorreu apenas em 2009, com o Proemi, ou seja, no mesmo ano em que a EC nº 59/2009 foi aprovada. Essa situação, inclusive, pode desvelar a superação de um entrave financeiro que uma vez superado abriu novas possibilidades. No entanto, não é o que as disputas foram apontando, pois ficou implícito um desprestígio do campo educacional e uma valorização do campo econômico dentro do campo educacional e na articulação com o campo político, conforme fica evidenciado no PL nº 6.840/2013.

A EC nº 59/2009 é resultado de um projeto de lei apresentado no Congresso em 2003, pela Senadora Ideli Salvati (PT/SC). Na ocasião o projeto focava na proposta de Desvinculação das Receitas da União (DRU), gradualmente, ou seja, iniciando em 2009 e atingindo a totalidade em 2011. Na Câmara dos Deputados a proposta recebeu a nomenclatura PL nº 277/2008.

A constituição especial constituída para apreciar a matéria teve como relator o deputado Rogério Marinho (PSB/RN). Foi aprovada nesta comissão em março de 2009 e no segundo turno em setembro de 2009, sem propostas de emendas. No entanto, no substitutivo do relator foram inseridos conteúdos que não constavam no projeto original. O Relator solicitou audiências públicas com:

Com a presença dos Senhores Ministro de Estado da Educação; da Fazenda; e do Planejamento, Orçamento e Gestão, representante do IPEA e do INEP, para discutir a evolução dos gastos em Educação no Brasil e a importância do fim da DRU para a qualidade da Educação Básica. Além desses, os representantes da Unicef, da Undime, da Unesco, do Consed, da OIT do CNE, do CNTE, da OCDE, da Coordenação-Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Todos pela Educação. As audiências têm o objetivo de discutir a Proposta de revinculação dos recursos da União (DRU) para educação e suas implicações para com o financiamento público da educação do País. (CN, REQ.1/2008<sup>228</sup>)

Farenzena (2010) compreende que algumas proposições que passaram a compor o texto do relator são oriundas de proposições que o MEC ratificou na audiência pública que o Ministro Haddad participou na comissão especial, pois se tratam de posicionamentos que o Ministério já vinha divulgando em diversos espaços e para distintos interlocutores, sobretudo, quanto à necessidade da DRU corroborar com a ampliação da capacidade de financiamento dos estados e municípios e de essa situação possibilitar a inclusão de mais indivíduos na educação básica e corroborar com as metas do PDE, ou seja: “O fim da DRU é uma medida

---

<sup>228</sup> A íntegra desse requerimento está disponibilizada no endereço eletrônico: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=403309ABF8B53CBD11856169092C69BC.proposicoesWebExterno2?codteor=620854&filename=Tramitacao-PEC+277/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=403309ABF8B53CBD11856169092C69BC.proposicoesWebExterno2?codteor=620854&filename=Tramitacao-PEC+277/2008) Acessado em: 10/01/2017

essencial para o cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação”<sup>229</sup>. Foi sob essa prerrogativa que a inserção da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos foi contemplada no substitutivo do relator.

Nesse sentido, a ampliação da obrigatoriedade vinculada à DRU contou com menos resistências por parte dos parlamentares, o Relatório da Comissão Especial foi aprovado por unanimidade e contou com votação expressiva nas duas votações na Câmara<sup>230</sup>, ou seja: na primeira votação foram 329 votos a favor e 82 contra (especialmente do PSDB e do DEM); segunda votação 390 votos favoráveis e 3 abstenções. O intervalo entre a primeira e a segunda votação foi de 14 dias.

Em 15 de março de 2012 foi apresentado um Requerimento de autoria do Deputado Reginaldo Lopes PT/MG solicitando a constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados com o objetivo de discutir e apresentar proposta de reformulação do ensino médio. Em 23 de maio de 2012 a Comissão Especial de Estudos e Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) foi constituída.

Para o Deputado Reginaldo Lopes, conforme consta no relatório de trabalho da CEENSI, o ensino médio passou a ser obrigatório com a EC nº 59/2009 e necessitava ser revisto, pois “não corresponde às expectativas dos jovens especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país”.

A CEENSI foi constituída por 28 membros titulares e igual número de suplentes, conforme o quadro abaixo especifica, com o objetivo de realizar o estudo pretendido e apresentar uma proposta de mudanças no ensino médio. Desse modo, o relatório final da CEENSI foi aprovado em 26 de novembro de 2013. Já no dia seguinte, 27 de novembro de 2013 o Deputado Reginaldo Lopes PT/MG apresentou o Requerimento nº 9.149/2013 à presidência da Câmara dos Deputados com o objetivo de que fosse constituída uma comissão para apreciar o trabalho da Comissão, que resultou no PL nº 6.840/2013. Assim foi constituída uma comissão, com os mesmos membros da CEENSI para discutir e aprovar tal PL. O quadro abaixo apresenta a composição dessas comissões e também destaca dentre esses parlamentares quais participaram da Comissão Mista para discutir a Medida Provisória nº

---

<sup>229</sup> Fala atribuída ao Ministro Fernando Haddad durante visita ao Congresso Nacional para buscar apoio junto aos parlamentares: <https://ptb.org.br/nelson-marquezelli-apoia-maior-destinacao-de-recursos-para-educacao/> Acessado em 05/01/2017.

<sup>230</sup> No dia 08 de junho de 2016 foi aprovada em segunda votação a proposta de recriação da DRU, apresentada pela PEC nº 04/2015, de autoria de André Figueiredo (PDT/GE), com implementação retroativa de janeiro de 2016 a 2023. O placar de votação segundo turno dessa PEC ficou da seguinte forma: 340 sim; 96 não e 1 abstenção. Encaminharam votação em contrário à proposta: PT, Psol, Minoria, Rede, PC do B e PDT.

746/2016<sup>231</sup>. Para fins de observação sobre a perspectiva política desses parlamentares foi incluída a última coluna com a posição desses deputados durante a votação do impeachment de Dilma Rousseff.

**Quadro 30 - Deputados que compuseram a CEENSI/Comissão de tramitação do PL 6.840/2013**

Deputado	Partido/Estado	Formação/Profissão	Membro da CEENSI e da Comissão que discutiu o PL 6840/2013	Membro da Comissão Mista para discutir a MP nº 746/2016	Votação favorável ao Impeachment de Dilma Rousseff
<b>TITULARES</b>					
1. Artur Bruno*	PT/CE	Pedagogo	X		Contra
2. Newton Lima	PT/SP	Engenheiro Químico	X		-
<b>3. Reginaldo Lopes</b>	<b>PT/MG</b>	<b>Economista</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Contra</b>
4. Waldenor Pereira	PT/BA	Economista	X		Contra
5. Gabriel Chalita*	PMDB/SP	Filósofo/Bacharel em Direito	X		-
<b>6. Lelo Coimbra*</b>	<b>PMDB/ES</b>	<b>Médico</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Sim</b>
<b>7. Izalci</b>	<b>PSDB/DF</b>	<b>Contador</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Sim</b>
8. Nilson Leitão**	PSDB/MT	Ensino Técnico	X		Sim
9. Junji Abe	PSD/SP	Empresário do ramo rural	X		-
10. José Linhares**	PP/CE	Filósofo/Psicólogo	X		-
11. Waldir Maranhão*	PP/MA	Veterinário	X		Contra
12. Jorginho Mello	PR/SC	Bacharel em Direito	X		Sim
<b>13. Danilo Cabral</b>	<b>PSB/PE</b>	<b>Bacharel em Direito</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Sim</b>
<b>14. Profª Dorinha Seabra*</b>	<b>DEM/TO</b>	<b>Pedagoga</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Sim</b>
15. Sebastião Bala Rocha	SD/AP	Médico	X		-
<b>16. Wilson Filho*</b>	<b>PTB/PB</b>	<b>Bacharel em Direito</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>Sim</b>
17. Eurico Júnior	PV/RJ	Licenciado em Ed. Física/Professor	X		-
18. Ariosto Holanda**	PROS/CE	Engenheiro Civil/Professor	X		Contra
19. Paulo Rubem Santiago	PDT/PE	Licenciado em Ed. Física	X		-
20. Chico Lopes	PC do B/CE	Pedagogo	X		Contra
21. Edmar Arruda	PSC/PR	Economista	X		-

<sup>231</sup> A Medida Provisória nº 746/2016 publicada no Diário Oficial em 23 de setembro de 2016, encaminhada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Michel Temer, resgatou pontos polêmicos que estavam nas versões preliminares do PL nº 6.840/2013, como a formação por áreas de conhecimento, que havia sido suprimida na versão final do relatório da CEENSI. Para discutir a MP nº 746/2016 foi constituída uma comissão mista com 12 senadores e 12 deputados e igual número de suplentes. Dentre os componentes dessa comissão mista estão alguns parlamentares que participaram da CEENSI, inclusive o relator e o presidente, os deputados Wilson Filho e Reginaldo Lopes, respectivamente. A MP, após votação e aprovação no Congresso Nacional foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415.

22. Luis Tibé	PT do B/MG	Empresário telefonia Móvel	X		Sim
<b>SUPLENTE</b>					
1. Afonso Florence	PT/BA	Historiador	X		Contra
2. Ronaldo Zulke	PT/BA	Professor	X		-
3. Saguas Morais*	PT/MG	Médico	X		Contra
4. Sibá Machado*	PT/AC	Geógrafo	X		Contra
5. Geraldo Resende	PMDB/MS	Médico	X		Sim
6. Osmar Serraglio	PMDB/PR	Bacharel em Direito	X		Sim
7. Professor Setimo*	PMDB/M A	Artes Industriais	X		Sim
8. Nilson Pinto*	PSDB/PA	Geólogo	X		Sim
9. Esperidião Amim**	PP/SC	Administrador/Bacharel em Direito	X		Sim
10. Leopoldo Meyer	PSB/PR	Engenheiro Civil	X		Sim
11. Efraim Filho	DEM/PB	Bacharel em Direito	X		Sim
12. Domingos Dutra	SD/MA	Bacharel em Direito	X		-
13. Alex Canziani*	PTB/PR	Bacharel em Direito	X		Sim
14. Valtenir Pereira	PROS/MT	Bacharel em Direito/Professor	X		Contra
15. André Figueiredo	PDT/CE	Economista e Bacharel em Direito	X		-
16. Gustavo Petta*	PC do B/SP	Economista	X		-

\*Parlamentares titulares na Comissão Permanente de Educação em 2014.

\*\* Parlamentares suplentes na Comissão Permanente de Educação em 2014.

Fonte: Câmara dos Deputados

A composição das comissões segue a proporcionalidade dos partidos, já os nomes indicados por partido resguardam os critérios que os mesmos possuem em face do objeto em discussão na comissão, ou seja, trata-se de uma correlação de interesses entre o partido, o tema e o capital simbólico do parlamentar, pois, existem muitas comissões, simultaneamente. Assim, a distribuição dos nomes busca equacionar o melhor opção para cada comissão, tendo em vista os interesses e as prioridades de cada partido.

A Presidência da CEENSI ficou com o Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), autor do requerimento para criação da Comissão, e a relatoria com o Deputado Wilson Filho (PTB/PB). Além desses dois integrantes, outros quatro deputados integraram a Comissão Especial para discutir a MP nº 746/2016<sup>232</sup>, conforme ilustra o quadro acima. Esses seis parlamentares integraram o grupo de parlamentares que participaram das últimas discussões sobre o ensino médio na Câmara dos Deputados.

Na composição do quadro acima e em correlação com os nomes dos membros da Comissão Permanente de Educação, desde 2012, quando a CEENSI foi constituída, alguns

<sup>232</sup> Esta comissão, por se tratar de uma Medida Provisória, foi constituída de forma mista, ou seja, composta por deputados e senadores, sendo 12 suplentes e 12 titulares de cada Casa Legislativa. A Relatoria ficou com o Senador Pedro Chaves PSC/MS e a Presidência com o Deputado Izalci Lucas PSDB/DF. A Vice- Presidência ficou com o Senador Elmano Férrer (PTB/PI) e o Deputado Wilson Filho (PTB/PB).

aspectos, em termos de capital simbólico dos agentes chamam a atenção. Dentre os seis parlamentares que participaram da CEENSI, da Comissão do PL nº 6.840/2013 e da Comissão da MP nº 746/2016, apenas dois parlamentares participaram ininterruptamente da Comissão Permanente de Educação: Profª Dorinha Seabra (DEM/TO) e o Deputado Reginaldo Lopes PT (MG), que aliás estão nessa Comissão desde 2011, quando iniciou o primeiro mandato de ambos na Câmara dos Deputados. O Deputado Izalci (PSDB/DF) apenas não esteve presente na Comissão Permanente de Educação em 2014 e o Deputado Lelo Coimbra (PMDB/ES) não foi membro em 2016. O Deputado Wilson Filho (PTB/PB) passou a fazer parte da Comissão Permanente de Educação em 2013, na condição de Suplente, foi titular em 2014, voltou à condição de suplente em 2015 e nela permaneceu em 2016. Já o Deputado Danilo Cabral PSB/PE ainda não havia sido membro da Comissão Permanente de Educação, mas passou a ser membro, na condição de titular, a partir de 06 de junho de 2016.

Em uma perspectiva mais ampliada sobre o cenário político, o último item do quadro acima faz menção aos votos dos deputados no processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff. Dos 22 titulares da CEENSI e da Comissão do PL 6,840/2013 6 votaram contra, 8 a favor e 8 não eram mais deputados no ano de 2016, quando ocorreu a votação. Dentre os suplentes apenas 4 votaram contra, 8 a favor e 4 já não ocupavam o cargo de parlamentar. Dentre os seis parlamentares em destaque, por estarem envolvidos na discussão sobre as mudanças para o ensino médio, na Câmara dos Deputados desde a criação da CEENSI, a votação no processo de impeachment foi bem expressiva, pois apenas o Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) votou contra, os demais votaram favoráveis à abertura do processo.

A alusão à votação dos parlamentares na abertura do processo que resultou no impeachment de Dilma Rousseff teve como objetivo apresentar que o jogo no campo político é velado em muitos momentos e em outros as estratégias e o jogo se tornam mais claros. Os parlamentares que votaram favorável ao impeachment, muito provavelmente, já eram signatários de um projeto de ensino médio, convergente com a Medida Provisória nº 746/2016, pela concepção de papel da formação da juventude. Na condição de oposição dentro de um governo, ao discutir o PL nº 6.840/2013 o jogo era mais velado, já na perspectiva de mudança no campo de poder as estratégias explicitadas e a adesão às causas e concepções, ou seja, sim ao impeachment e sim ao projeto de ensino médio delineado no PL nº 6.840/2013 e ratificado na MP nº 746/2016.

Uma pesquisa sobre o conteúdo das propostas de emendas apresentadas por esses parlamentares, durante a tramitação da MP nº 746/2016 oferece elementos interessantes para compreender o projeto de ensino médio que, de certo modo, ecoa no que eles já defendiam desde a tramitação do PL nº 6.849/2013. A quantidade de propostas apresentadas por parlamentar não indica, apenas, que este tenha mais ou menos interesse pela discussão, mas também sugere que o mesmo foi mais procurado pela sociedade para que apresentasse propostas de alterações. Desse modo, um maior ou menor número de propostas pode desvelar como o parlamentar é visto externamente, em termos de capital simbólico dentro do campo político, ou seja, não basta apresentar uma proposta de emenda num projeto em tramitação, é necessário ampliar as chances de emplacar a alteração, logo a relevância em colocar o pedido de emenda nas mãos de quem possui maior capital dentro do campo. Além disso, a ausência de apresentação de proposta também pode indicar uma rejeição à proposta, como por exemplo, a CNTE<sup>233</sup> decidiu por não apresentar proposta de emenda na Câmara dos Deputados e entrar com Ação Direta de Inconstitucionalidade no STF, justamente por ser radicalmente contra a forma e o conteúdo da proposta. O quadro abaixo mostra em ordem crescente os parlamentares, que estão discutindo o ensino médio na Câmara desde a CEENSI, quanto ao número de proposições de emenda apresentadas na MP nº 746/2016. Os deputados Reginaldo Lopes, Wilson Filho e Lelo Coimbra não apresentaram propostas.

**Quadro 31 - Número de emendas apresentadas a MP nº 746/2016, por deputado**

<b>Deputado</b>	<b>Número de emendas apresentadas</b>
Danilo Cabral	22
Profª Dorinha	16
Izalci	5

Fonte: Câmara dos Deputados.

O teor das proposições, inclusive pelo fato de a MP nº 746/2016 explicitar o ideário formativo posto no PL nº 6.840/2013, reforça a premissa de que tais parlamentares corroboram, pela lógica da representação, com um projeto de ensino médio distinto do que o MEC vinha buscando implementar desde 2003. Em outras palavras, o eixo formativo para o ensino médio, para esses três parlamentares esbarrava em questões pontuais da MP como a

<sup>233</sup> <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17160-cnte-rejeita-reforma-do-ensino-medio-na-integra-e-nao-indicara-emendas-ao-texto.html>

sugestão encaminhada pelo Deputado Izalci, para que houvesse a definição de limites para a atualização do piso dos professores, em face da Lei de Responsabilidade Fiscal. Os Deputados Danilo Cabral e Prof<sup>a</sup> Dorinha encaminharam propostas contrárias à extinção da obrigatoriedade da Educação Física e de Artes ou ratificaram a proposta com a sugestão de alteração na redação ou inclusão de alguma orientação mais específica. A Deputada Prof<sup>a</sup> Dorinha apresentou três sugestões para a regulamentação do reconhecimento do notório saber, já o Deputado Danilo Cabral sugere que o notório saber possa ser estendido para todas as áreas e não apenas para a área da formação profissional, mas sim em todas as áreas para que assim a MP possa também subsidiar uma alternativa para a falta de professores em algumas áreas.

Na trajetória desses três parlamentares alguns aspectos são interessantes para a compreensão sobre a participação dos mesmos nas Comissões ligadas à educação, tanto na Comissão Permanente da Educação quanto nas temporárias, nesse caso sobre o ensino médio. Essa retomada corrobora com o entendimento sobre a presença e encaminhamentos que realizam, bem como esclarece acerca do capital simbólico que confere distinção aos mesmos.

O DIAP possui uma publicação intitulada de “Os cabeças do Congresso Nacional”. Tal edição existe desde o ano de 1994 e desde então tem aprimorado a coleta, análise e divulgação dos dados. A edição de 2003 marcou os dez anos de existência dessa publicação e na observação está registrado que:

A lista dos “Cabeças 2003”, renovada em 40% em relação à edição anterior, estava sendo aguardada com grande expectativa. Esta publicação, cujo objetivo é mapear e fornecer ao movimento social organizado informações seguras sobre os 100 parlamentares mais influentes do Poder Legislativo, faz parte do tripé que constitui a espinha dorsal do trabalho do DIAP, qual seja: i) identificar, desde a eleição, quem são os parlamentares eleitos, de onde vêm, quais são seus redutos eleitorais, quem os financia, para elaboração de um perfil político; ii) saber o que pensam sobre os temas que serão objeto de debate e deliberação durante a legislatura e, finalmente, iii) mapear os operadores-chave do processo legislativo, identificando os 100 parlamentares mais influentes do Congresso. (DIAP, 2003, p. 6)

O Diap elabora anualmente o “Cabeças do Congresso” e identifica os parlamentares por ordem da classificação quanto às habilidades: a) formadores de opinião, b) articuladores/organizadores, c) negociadores, d) debatedores, e) formuladores, inclui levantamento criterioso sobre a atuação de cada parlamentar no Congresso, dos seus discursos, participação e votação nas proposições das Casas. Também realiza entrevistas com os parlamentares, assessores, jornalistas, cientistas e analistas políticos que também acompanham os trabalhos. O objetivo de mapear os mais influentes parlamentares é mais do

que uma identificação formal por cargos e hierarquia, pois na definição do Diap os “Cabeças do Congresso” são:

Aqueles parlamentares que conseguem se diferenciar dos demais pelo exercício de todas ou algumas das qualidades e habilidades aqui descritas. Entre os atributos que caracterizam um protagonista do processo legislativo, destacamos a capacidade de conduzir debates, negociações, votações, articulações e formulações, seja pelo saber, senso de oportunidade, eficiência na leitura da realidade, que é dinâmica, e, principalmente, facilidade para conceber ideias, constituir posições, elaborar propostas e projetá-las para o centro do debate, liderando sua repercussão e tomada de decisão. Enfim, é o parlamentar que, isoladamente ou em conjunto com outras forças, é capaz de criar seu papel e o contexto para desempenhá-lo.

São “Cabeças”, portanto, aqueles operadores chave do Poder Legislativo cujas preferências, iniciativas, decisões ou vetos – implementados, por meio dos métodos da persuasão, da negociação, da indução ou da não-decisão – prevalecem no processo decisório na Câmara ou no Senado Federal. (op.cit., p. 9)

Um levantamento nos dados do Diap, de 2003 a 2016 possibilita visualizar a composição dos partidos na definição dos parlamentares considerados os mais influenciáveis, a identificação de quais se destacaram na bancada da educação, bem como os nomes em ascensão em cada levantamento do Diap. O quadro abaixo traz essas informações.

### **Quadro 32- Parlamentares Cabeça, por partido, na educação e em ascensão**

<b>Ano</b>	<b>Partido e número de Cabeças</b>	<b>Parlamentar Cabeça<sup>234</sup> na Educação/Partido/Estado</b>	<b>Parlamentar em ascensão<sup>235</sup> para o posto de Cabeça na Educação/Partido/Estado</b>
2003	PT (23) PFL (19) PMDB (15)	Profº Luizinho (PT/SP)	Deputados: Chico Alencar (PT/RJ)
2004	PT (24) PFL (21) PMDB (13)	Senador Cristovam Buarque (PDT/DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2005	PT (24) PFL (22) PSDB (13)	Senador Cristovam Buarque (PDT/DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2006	PT (22) PFL (17) PSDB (14)	Senador Cristovam Buarque (PDT/DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2007	PT (25) PMDB (17) PSDB (16)	Deputado Paulo Renato Souza (PSDB/SP) e Senador Cristovam Buarque (PDT/DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2008	PT (27) PMDB (17) PSDB (14)	Deputado Paulo Renato Souza (PSDB/SP) e Senador Cristovam Buarque (PDT/DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2009	PT (25)	Senador Cristovam Buarque (PDT-DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)

<sup>234</sup> Nesse grupo estão apenas 100 parlamentares considerados do grupo elite.

<sup>235</sup> Esse levantamento existe desde a 7ª edição do “Cabeças do Congresso” e indica os nomes dos que estão trilhando o caminho para ocuparem postos na elite do Congresso. Estar nesse grupo significa estar entre os 150 notáveis.

	PMDB (16) PSDB (13)		
2010	PT (22) PMDB (16) PSDB (15)	Senador Cristovam Buarque (PDT-DF)	Carlos Abicalil (PT/MT)
2011	PT (27) PMDB (14) PSDB (13)	Deputados Alice Portugal (PCdoB-BA), o Senador Cristovam Buarque (PDT-DF)	Reginaldo Lopes (PT/MG)
2012	PT (28) PMDB (16) PSDB (12)	Deputados Alice Portugal (PCdoB-BA), o Senador Cristovam Buarque (PDT-DF)	Reginaldo Lopes (PT/MG)
2013	PT (26) PMDB (16) PSDB (12)	Deputados Alice Portugal (PCdoB-BA), Ivan Valente (PSol-SP) e Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), e o Senador Cristovam Buarque (PDT-DF)	Lelo Coimbra (PMDB/ES) Reginaldo Lopes (PT/MG)
2014	PT (27) PMDB (15) PSDB (11)	Deputados: Alice Portugal (PC do B BA), Ivan Valente (PSol-SP) e Paulo Rubem Santiago (PDT-PE), e o senador Cristovam Buarque (PDT-DF).	Lelo Coimbra (PMDB/ES) Reginaldo Lopes (PT/MG)
2015	PT (24) PSDB (14) PMDB (12)	Deputados: Alex Canziani * (PTB/PR); Ivan Valente (PSOL/SP); Alice Portugal (PC do B/BA); Senadores: Cristovam Buarque (PPS-DF) e Fátima Bezerra (PT-RN)	Izalcil (PSDB/DF) Lelo Coimbra (PMDB/ES)
2016	PT (18) PMDB (15) PSDB (14)	Deputados: Ivan Valente (PSOL/SP); Alice Portugal (PC do B/BA); Senadores: Cristovam Buarque (PPS-DF) e Fátima Bezerra (PT-RN)	Izalcil (PSDB/DF)

\*Parlamentar representante do segmento empresarial (destaque fornecido pelo Diap).

Fonte: Relatórios do Diap.

O quadro acima mostra uma prevalência do PT na liderança quanto ao número de parlamentares considerados Cabeça. Um levantamento nos anos anteriores à gestão do PT, ou seja, no período do Governo FHC indica que o PSDB liderou essa colocação apenas em um dos oito anos que esteve no Governo, em 1999. Conforme os dados do Diap, de 1995 a 1998 a liderança de parlamentares da elite era do PMDB e desde o ano de 2000 está com o PT, porém apenas em 2003 houve um parlamentar cabeça na Comissão de Educação. A correlação entre “Cabeças” e partido demonstra, por um lado, a complexidade das disputas de poder, pois estar na liderança não garante aprovação absoluta nas questões de interesse do partido, ainda que esse seja do mesmo partido que o governo. Por outro lado, essa composição pode demonstrar a força e a capacidade de articulação de cada partido conforme o número de parlamentares considerados elite, tendo em vista as habilidades de cada um, a área de atuação e a bancada de origem. Neste sentido a pouca expressividade de parlamentares no campo da educação, na condição de “Cabeça”, ratifica a observação de uma das entrevistadas ao afirmar que o legislativo nunca foi um espaço favorável às demandas da ala progressista da educação. A esse aspecto se soma as observações de Saviani (2002) ao considerar que é necessário um incremento de parlamentares ligados à educação pública no Congresso. O PT possui entre os

“Parlamentares Cabeça” uma prevalência de parlamentares debatedores e alguns entre os articuladores, já o PMDB e o PSDB se destacam com maior expressão entre os articuladores e organizadores.

Além disso, essa condição pode explicitar a fragilidade do PT para temáticas e projetos mais progressistas em um Congresso conservador, com ascendência do campo empresarial, inclusive ampliando sua atuação dentro da Câmara Permanente de Educação, subsidiado inclusive pelo acréscimo no número de parlamentares na bancada empresarial. Assim, se os dissensos dentro do campo educacional, para fins de concepções e de projetos, é uma realidade, no campo político esses aspectos se potencializam, pois são a expressão do que vigora no campo social, como bem salienta Bourdieu.

Entre os notáveis vinculados à educação, no período de 2003 a 2016, figuram dois ex-ministros da Educação que ocuparam o cargo em partidos distintos e com duração no cargo diferenciada, pois Paulo Renato Souza<sup>236</sup> ficou por 8 anos, durante todo o mandato do governo FHC. Já Cristovam Buarque ficou no cargo apenas 1 ano, mas desde que assumiu a função de senador, pelo PT<sup>237</sup>, passou a compor o rol dos notáveis no parlamento e está classificado, segundo o Diap, no grupo dos articuladores e organizadores. Já o Ex-Ministro Paulo Renato Souza foi considerado, nos anos de 2007 e 2008, um parlamentar Cabeça no grupo dos debatedores.

Esse perfil articulador do Senador Cristovam converge com a fala de uma das pessoas entrevistadas, ao mencionar sobre a postura dele no cargo de Ministro, pois para ela:

O Cristovam tinha um perfil de dialogar com todas as forças e igualmente e sem comprar briga. Então ele incorporava diálogos e às vezes assumia compromissos com forças, inclusive conservadoras, por exemplo, a Fundação Civita, com Fundação Roberto Marinho, o próprio Consed, eu vou falar de isso depois. Enfim, ele incorporava com muita facilidade e às vezes incorporava também com facilidade as propostas de forças mais conservadoras. De tal maneira que às vezes ele chamava para conversar e até para trocar alguma proposta, pois às vezes até ele tinha feito um compromisso anteriormente. Daí a gente falava, “mas Ministro”, mas isso não converge com a perspectiva política que tá aí, com os rumos que nós estamos tomando. E aí tinha aquela circunstância, mas o que eu entendo, não foi esse ponto, mas o Ministério era bastante, já a partir daquela época, ele me parecia permeável às forças conservadoras. (ENTREVISTA, 2)

O perfil conciliador talvez explique a inserção do Senador Cristovam Buarque, um agente do campo educacional, oriundo da UNB, onde foi reitor, no campo político. Ele

---

<sup>236</sup> Paulo Renato Souza foi o segundo ministro a ficar mais tempo no cargo, pois anteriormente há apenas o Ministro Capanema. Após deixar o cargo de Ministro ele foi Secretário de Estado da Educação de São Paulo de 2009 a 2010, no Governo de José Serra, em substituição a Maria Helena Guimarães de Castro. Paulo Renato faleceu em 2011, vítima de um infarto fulminante.

<sup>237</sup> O Senador foi filiado ao PT até o ano de 2005, daí passou para o PDT e em 2016 migrou para o PPS.

ingressou primeiramente como governador, depois senador e então chegou ao MEC. Nessa trajetória tem dialogado sobre educação inclusive em Conselhos de entidades do campo econômico, ligadas à educação, como o Todos Pela Educação em que o Senador é um dos sócios-fundadores e também como Conselheiro no Conselho Temático de Educação da CNI. Nessa seara é um tanto imbricado denotar o Cristovam como agente do campo político, econômico e/ou educacional, ou mesmo, precisar o quanto ele representa cada campo e quais são as bandeiras que representa no campo educacional.

Dentre os parlamentares participantes na tramitação das proposições que contemplaram direta ou indiretamente o ensino médio, no período de 2003 a 2014, apenas o Senador Cristovam foi um dos Cabeças, pois os demais, que chegaram a ser destacados, foram classificados pelo Diap como Parlamentares em Ascensão, como os Deputados: Carlos Abicalil (PT/MT), Reginaldo Lopes (PT/MG), Lelo Coimbra (PMDB/ES), Izalci (PSDB/DF).

A participação do Deputado Carlos Abicalil, no que tange às políticas educacionais para o ensino médio, em destaque nesta pesquisa, é circunscrita ao período em que tramitaram na Câmara dos Deputados a EC nº 53/2006 e a EC nº 59/2009. Ele esteve no grupo em ascensão de 2004 a 2010, mas não chegou ao grupo dos notáveis ainda que dentre as suas habilidades, indicadas pelo Diap, o mesmo tenha se destacada como articulador, debatedor e formulador, conforme a temática em discussão. A atuação de Abicalil foi considerada diferenciada durante a tramitação da reforma universitária e da CPMI dos Correios. No entanto, seu maior destaque recaiu na discussão sobre a criação o Piso Nacional de Professores, que, aliás, foi um projeto de sua autoria e posteriormente apensado à PEC nº 415/2005. Essa distinção certamente advém da origem sindical do então parlamentar, que foi presidente do CNTE de 1995 a 2002, ou seja, o seu empenho com as questões trabalhistas da categoria docente ficou registrado durante a trajetória parlamentar.

Lelo Coimbra (PMDB/ES) e Izalci (PSDB/DF) também foram apontados pelo Diap, nas publicações “Cabeças do Congresso”, como parlamentares em ascensão e a participação desses deputados nas discussões mais recentes sobre o ensino médio corroboram com a valorização do capital simbólico desses deputados.

Coimbra foi Secretario de Estado de Educação de Espírito Santo no período de 2003 a 2006, em detrimento do exercício da função de vice-governador, cargo para o qual havia sido eleito. Em 2007 assumiu o cargo de deputado federal e já neste ano passou a compor a Comissão Permanente de Educação, mas certamente foi a partir de 2011, após assumir a Presidência da Comissão Especial do PNE, PL nº 8.035/2010, inicialmente

presidida por Gastão Vieira (PMDB/MA), que deixou as funções parlamentares para assumir o Ministério do Turismo, que Lelo Coimbra elevou o seu capital simbólico no campo político.

Já o deputado Izalci (PSDB/DF) chegou à Câmara dos Deputados pela primeira vez para o mandato de 2007-2011, inicialmente na condição de suplente. A inserção do parlamentar na Comissão Permanente de Educação é uma marca de todos os seus mandatos, e além disso, por duas vezes Izalci ocupou a função de Secretário de Ciência e Tecnologia do DF<sup>238</sup>. O parlamentar é o autor do projeto que resultou na Lei Complementar nº 729, de 21 de setembro de 2006, quando era deputado distrital. Tal lei instituiu o Programa Cheque Educação e o Fundo Distrital pelo Desenvolvimento da Educação, que se pautava no repasse de cheques a alunos filhos de funcionários de empresas instaladas no DF, ou mesmo de alunos de baixa renda da cidade, para custearem o ensino superior em instituições privadas. Em 2007 ele apresentou a Indicação nº 193/2007, junto à Câmara dos Deputados, e também à Casa Civil com a sugestão que fosse criado o cheque educação para contemplar a educação superior no território nacional.

Quando o nome do Deputado Izalci foi divulgado como presidente da Comissão Mista para discutir a MP nº 746/2016 houve muitas críticas por parte do campo educacional, não apenas por uma questão partidária, mas pelo seu histórico conservador nas discussões sobre a educação e em especial por ser autor de um dos projetos que tramita no congresso em defesa de uma escola sem partido. Izalci integra a bancada evangélica, que, atualmente, concentra um dos grupos mais conservadores no parlamento.

O parlamentar Wilson Filho é, até o momento, o segundo parlamentar mais jovem do parlamento, iniciou carreira política como deputado federal pelo PMDB e posteriormente mudou para o PTB. Já no seu primeiro ano de mandato passou a integrar o Conjuve, na condição de representante da “Frente Parlamentar de Juventude da Câmara dos deputados”, posto que ainda exerce. É autor da PEC nº 94/201, em tramitação, que torna obrigatório à União, aos estados, o Distrito Federal e aos municípios a aplicação, de modo colaborativo, dos 10% do PIB em ações de manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Os relatórios

---

<sup>238</sup> Em sua gestão criou o Parque Tecnológico Capital Digital, em Brasília. Desde que assumiu o cargo de deputado federal o parlamentar já participou de ações importantes: Ele foi presidente da comissão mista da MP nº 593/2012 que ampliou a lista de participantes e o rol de ofertantes de bolsa-formação do Pronatec, que passou a incluir instituições privadas de educação superior. Izalci foi relator da Emenda Constitucional nº 85 de 26 de fevereiro de 2015, que alterou e adicionou dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de Ciência, Tecnologia e Inovação. Também foi um dos co-autores do PL nº 2177 de 2011 que propôs o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que resultou na Lei nº 13243/2016 sancionada em 11 de janeiro de 2016. Em março de 2016 o STF autorizou a quebra de sigilos fiscal e bancário em atendimento ao pedido do MPF como parte das investigações de irregularidades num suposto esquema de desvio de recursos públicos do Programa DF Digital.

elaborados pelo parlamentar, durante a tramitação do PL nº 6.840/2013 desencadearam muita movimentação no campo educacional, em busca de atenuantes para questões emblemáticas, relatadas por ele, como os itinerários formativos distintos. A terceira versão do relatório foi aprovada na comissão, como expressão do arranjo possível que o campo educacional conseguiu negociar na Comissão Especial, conforme alguns relatos de entrevistas já indicaram. Wilson Filho foi escolhido relator/revisor da MP nº 746/2016<sup>239</sup>.

Raul Henry<sup>240</sup> iniciou carreira política como vice-prefeito de Recife em 1996 e assumiu a prefeitura em 2000. De 2001 a abril de 2002 foi secretário de Estado da Educação de Pernambuco. Nesta ocasião lançou dois programas voltados para o ensino médio, foi premiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia pelo projeto de informatização desenvolvido nas escolas do estado de Pernambuco. Em 2002, Henry foi o mais bem votado deputado estadual da história de Pernambuco, na assembleia presidiu a Comissão de Educação e em 2004 assumiu o cargo de Secretário de Planejamento do Estado e em 2006 foi eleito pela primeira vez como deputado federal.

No exercício do mandato na Câmara dos Deputados, em especial como membro da Comissão Permanente de Educação, participou de comissões especiais importantes, além do PL nº 6.840/2013 e da MP nº 746/2016, como: foi membro da comissão no PL nº 8.035/2010 (PNE 2014-2024) e foi relator no PL nº 7.420/2006, Lei de Responsabilidade Educacional. Em distintas ocasiões o parlamentar solicitou audiência pública com o ICE, na Câmara dos Deputados, para que o modelo pernambucano fosse apresentado como um exemplo de sucesso, para o ensino médio e para a gestão das escolas públicas brasileiras. Tal endossamento da proposta do ICE, denota uma relação de afinidade ideológica, não é apenas uma valorização da experiência educacional desenvolvida um conterrâneo, pois a proximidade e parceria entre o parlamentar e o instituto tiveram início quando Raul foi Secretário de Educação de Pernambuco.

---

<sup>239</sup> Segundo matéria publicada no Jornal o Estadão, no dia 22 de setembro de 2016: “A ideia de fazer a reforma por MP, que motivou críticas de associações e educadores, recebeu nesta quinta o aval do relator da reforma do ensino médio na Câmara, deputado Wilson Filho (PTB-PB). Para ele, a tramitação agora será acelerada. “o que nós temos, acima de tudo, é a certeza de que o ensino médio caminha no lado errado””. <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-portugues-matematica-e-ingles-serao-obrigatorias-nos-3-anos-do-ensino-medio,10000077631> Acessado em 22/09/2016.

<sup>240</sup> Foi eleito vice-governador de Pernambuco em 2014, mas ficou afastado até dezembro de 2016. Em 13 de janeiro de 2017 foi noticiado pela Folha de Pernambuco que o parlamentar iria se licenciar do Congresso para assumir o cargo de Secretário Estadual de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco e presidente do PMDB de Pernambuco.

A Deputada Dorinha<sup>241</sup> é a única, dentre os seis parlamentares em destaque neste tópico, que possui trajetória no campo educacional,<sup>242</sup> antes de ingressar no campo político. Atuou como docente na educação básica e na educação superior nos estados de Goiás e Tocantins. Foi secretária de Estado da Educação do Tocantins e também atuou no Conselho Estadual de Educação. Foi premiada por agentes do segmento empresarial, quando era secretária de educação por duas vezes: em 2003 pelo Conselho Empresarial da América Latina e em 2008 pelo IAS com o prêmio de Gestor Nota 10.

Além de integrar a bancada ruralista e compor a Comissão Permanente de Educação a deputada costuma participar das comissões especiais sobre temas da educação com assiduidade. Em sua trajetória parlamentar tem o registro de sua participação em projetos como: PL nº 8.035/2010, PNE 2014-2024; foi co-relatora no PL nº 7.420/2006, Lei de Responsabilidade Educacional; PEC nº 15/2015, pelo caráter permanente do Fundeb, dentre outros.

O Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) figurou na lista dos parlamentares em ascensão no período de 2011 a 2014. O Diap afirma que esse parlamentar ganhou destaque na relatoria do Plano Nacional de Juventude e na relatoria do Programa do Primeiro Emprego do Governo Federal. Essa experiência acumulada nas questões juvenis, somada ao fato de que Reginaldo foi líder estudantil, antes de ingressar no campo político, podem ter sido basilares para que o mesmo tenha apresentado o requerimento de constituição de uma comissão para tratar de uma proposta de reformulação do ensino médio, num cenário, de certa forma crônico e de exacerbação midiática<sup>243</sup> quanto à denuncia de falta de qualidade nessa etapa de ensino.

---

<sup>241</sup> A deputada foi condenada pela Primeira Turma do STF no julgamento da Ação Penal (AP) 946. “A denúncia formulada pelo Ministério Público Federal (MPF) é referente à compra direta de material didático e obras da literatura nacional, realizada entre dezembro de 2002 e janeiro de 2004, quando a parlamentar exercia o cargo de secretária de Estado de Educação e Cultura de Tocantins. Seguindo o MPF, a compra, realizada com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), teria ocorrido sem a observância dos procedimentos da Lei 8.666/1993 para se decretar a inexigibilidade de licitação, entre os quais a pesquisa de preços de mercado.”

Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=324173> Acessado em: 01/02/2017.

<sup>242</sup> Sua trajetória acadêmica também é notória em relação aos demais deputados, em destaque dentre os membros da CEENSI que foram contemplados neste capítulo, pois além de ser oriunda do campo educacional, com experiência docente na educação básica e superior e na gestão em estudo, pois possui Mestrado em Educação Brasileira pela UFG e Doutorado em Gestão Educacional pela UFBA.

<sup>243</sup> É possível localizar em diversos veículos de comunicação, no decorrer do ano de 2012, como em outros anos, uma crítica denunciativa da falta de qualidade do ensino médio brasileiro. No entanto a singularidade deste ano recai na comparação, possibilitada pelo IDEB, sobre o desempenho do ensino fundamental e o ensino médio, pois enquanto aquele havia superado a meta prevista a última etapa da educação básica ficou na média nacional estipulada com registro de queda em algumas estados da federação. Nesse cenário, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, inclusive concedeu entrevista e entre outros aspectos atribuiu parte do problema do ensino médio ao número elevado de disciplinas obrigatórias. Já por parte do campo econômico, agentes como o TPE considerava que a crise possuía dois responsáveis básicos: “primeiro porque esta etapa acaba recebendo o

No entanto, o Diap não aponta, em nenhuma das publicações do “Cabeças do Planalto” de 2011 a 2014, qual seriam as habilidades em destaque que colocavam esse parlamentar em condição de ascensão à elite do Congresso. Por outro lado, duas pessoas entrevistadas, nesta pesquisa, ao mencionaram sobre o contexto e disputas que permearam a tramitação e sobre o papel do Deputado Reginaldo Lopes no PL nº 6.840/2013, ou seja:

Eu tenho uma visão de ensino médio que foi formada ao longo de 30 anos. Um deputado que faz parte de uma comissão em um ano e que não é da área, é convencido pelo interlocutor que aquilo é o melhor. Eu tenho certeza que o Deputado Reginaldo Lopes não agiu de forma como um mau caráter. Eu sentei com ele na mesa para conversar, eu disse “Deputado, eu disse “vc vai entrar para a história como aquele que acabou com o ensino médio no Brasil, vc quer?”. Ele só olhou. Entende? Ele nem pergunta porque. Ele ainda brincava “agora eu tenho uma assessora que é doutora” de tanto que eu infernizei a vida dele, eu tenho o celular dele aqui ainda, pra infernizar mesmo. Eu ligava “Deputado eu tô aqui na Câmara é meio dia, pra não passar aquela encrência”. Eu tenho certeza que quando ele dizia, “mas eu tô convencido de que o ensino médio integral é o melhor” ele estava convencido disso. Claro que daí a gente vai, mostra os dados, quem são jovens e tal. Eu considero que só não é pior .., em que pese eu também me fiz essa pergunta, quando eu me vi diante desse projeto de lei, e vi que era de um deputado do PT eu dizia “Mas que raio é esse?” O que é natural. Por que nossa ideia é: “é do PT, então pensa todo mundo igual, não pensa”. As pessoas trabalham, especialmente o legislador, com aquilo que lhes é oferecido. Então se nós tivéssemos um alternativo de ensino médio. Tivéssemos nós ido ao legislador e dizer “olha”...mas nós produzimos uma interlocução com as DCNEM, que pra nós era o suficiente...pois ali dentro já dava uma base epistemológica para o trabalho para o ensino médio. Nós pensamos pragmaticamente...quando nós fizemos o documento e colocamos no CNE nós fomos pragmáticos. O que eu estou dizendo é que nós pensávamos, nós tínhamos a LDB e nós achávamos e agora nós tínhamos as Diretrizes, ponto! (ENTREVISTA 7)

Aquele modelo que tá posto lá, teve uma influencia muito forte do pessoal de Minas Gerais, que foi decisivo, que era um pouco o que ele já estava fazendo já lá em Minas Gerais. E lá que eles conseguiram influenciar mesmo sendo o deputado que chama o processo pra discussão que é o Reginaldo Lopes do PT de Minas Gerais, que daí são as contradições. Eu participei de alguns debates, e quando eu participei o Reginaldo falava pra mim “estamos falando a mesma coisa”, “nós estamos nos aproximando do Ensino Médio Inovador” “do Pacto”. Quando eu apresentei o Pacto numa discussão da Juventude, o deputado estava junto e ele falou: “não, nós estamos falando da mesma linguagem” e eu falava “não estamos!”, “Nós não estamos falando a mesma coisa”. E muitas vezes o próprio Ministro e o próprio secretario na época, compreendia que “vamos tentar fazer uma aproximação das coisas, que daí não vai ficar ninguém contra ninguém”. Daí a gente tem que fazer uma mediação, daí eu tive que sair, porque daí não dava mais, daí tem um momento que não tem mais jeito. Então eu acho que é isso: Nós ganhamos as Diretrizes ficamos felizes, mas perdemos nas outras coisas. (ENTREVISTA 2)

---

acúmulo das deficiências das etapas anteriores, ou seja, o aluno chega com muitas lacunas de aprendizagem. Em segundo lugar, ocorre um problema de estrutura. Temos um ensino médio com 14 disciplinas obrigatórias, não se consegue aprofundar em tema nenhum, a fragmentação é enorme”, afirma a diretora-executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz”. <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/23694/ideb-ensino-medio-ainda-e-um-desafio-diz-mercadante> Acessado em 17/01/2017.

Nesse sentido, o alerta de Saviani (2002) sobre a necessidade de no Congresso Nacional haver representantes comprometidos com as temáticas progressistas da educação é salutar. Parlamentares educadores, defensores da educação pública e da melhoria desta, certamente podem ser requisitados no campo educacional. Florestan Fernandes é um exemplo clássico sobre a relevância de um parlamentar engajado, com capital simbólico e sua colaboração com os rumos da educação brasileira. Nesse caso, Fernandes marcou o campo educacional e no campo político levou e defendeu as causas do seu campo de origem.

As considerações dos sujeitos entrevistadas são bastante provocativas, pois apresenta a perspectiva do executivo, no diálogo com o legislativo, em busca de consenso, buscando contemplar o campo educacional. No entanto, por parte do executivo também havia dissenso, pois o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante<sup>244</sup>, acenava para algumas premissas em questão que mais tarde foram incluídas no PL nº 6840/2013, como a flexibilização do currículo e o enxugamento de disciplinas.

O Ministro a Educação concedeu uma entrevista sobre a divulgação dos dados do IDEB de 2011 e nessa ocasião reiterou mais uma vez algumas possibilidades vislumbradas para a melhoria dos resultados do ensino médio. A matéria, sobre essa entrevista, recebeu o título “Ministro quer mais agilidade na reforma do ensino médio”, está disponível no site do MEC: “O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, acredita que o país tem motivos para comemorar os resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) de 2011. Ressalta, no entanto, que é necessário avançar em todas as etapas, principalmente no ensino médio.

Com relação a essa etapa do ensino, em que os dados do Ideb apontavam um quadro de estabilidade, Mercadante afirmou que dentre as proposições do MEC estavam previstas: a ampliação das escolas de tempo integral e a reformulação do currículo. “Precisamos de um novo currículo, **mais flexível, menos fragmentado, tirando um pouco dessa sobrecarga de disciplinas**”, afirmou o ministro. “O ensino médio da rede pública tem hoje 13 disciplinas obrigatórias, mas pode chegar a 19, com as opcionais”. Segundo Mercadante, o novo currículo do ensino médio deveria ser organizado com base nas quatro áreas de conhecimento cobradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) —

---

<sup>244</sup> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18021-ministro-quer-mais-agilidade-na-reforma-do-ensino-medio> Já o acesso ao vídeo da entrevista completa sobre as considerações do Ministro para o ensino médio estão no link abaixo: [http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=919&Itemid=238&view=list](http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=919&Itemid=238&view=list) Acessado em 27/12/2017

matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. “Em quatro anos, metade das vagas nas universidades federais será preenchida por alunos de escolas públicas”, previu. “Essa chance nunca foi possível antes no Brasil.”. Ainda de acordo com o ministro, haverá pressão por resultados no Enem, “que vai ser o elemento estruturante do ensino médio”. Desse modo, as considerações do Ministro corroboraram mais com as premissas delineadas pelo campo econômico, do que com as do campo educacional, que estavam buscando viabilidade na SEB e pode ter servido de sinal verde para os agentes do campo econômico e seus agentes no Congresso. Aliás, foi nesse momento estavam em andamento os trabalhos na CEENSI.

Nessa correlação sobressaíram questões que colocavam em xeque o projeto de ensino médio do governo federal. Havia a necessidade de articulações dentro do próprio partido, em prol de coesão e coerência com a proposta de ensino médio, já em curso e sob o respaldo de outros mecanismos legais encaminhados e endossados nos Governos do PT, como o Decreto nº 5.154/2004 e as DCNEM, recém-aprovadas na época. O contexto que permeava as relações entre os campos e agentes, nesse período, era provocativo e contraditório, como bem afirma uma das entrevistadas. Nesse ínterim, entre disputas internas e externas, inclusive dentro campo educacional, na seara do espaço governamental o campo econômico se fortaleceu.

Se houvesse coesão no campo educacional, em suas diversas esferas do governo, e uma clareza e coerência acerca do projeto de ensino médio do partido no governo, certamente haveria menos espaço para os agentes externos com projetos distintos. Ou seja, para fins de continuidade e fortalecimento de uma perspectiva de ensino médio, os relatos acima e as considerações do Ministro da Educação, permitem inferir que ocorreu a abertura de um espaço para a consolidação de um campo de poder, desencadeado pelas disputas entre o campo econômico e educacional sobre quem de fato apresentaria uma proposta para o ensino médio. Essa assertiva pode ser corroborada na seguinte consideração:

Pra você ter uma ideia no dia que eu fui a convite dessa Comissão Especial, que é presidida pelo Reginaldo Lopes do PT de Minas, e quem era o relator era o Wilson Filho do PTB, quando eu fui e o Celso Ferreti estava comigo na mesa na Câmara dos Deputados, quem estava na nossa frente era o pessoal do TPE, o Henrique do Instituto Unibanco, a Maria Inês Fini. Eles que estavam ali, justamente porque eles vinham o tempo todo assessorando a comissão. Os interlocutores dessa comissão têm uma peça muito interessante, que é o relatório dessa comissão. Eu fiz uma análise disso, que vai sair num artigo. O que é muito interessante? A Comissão diz que ouviu toda a sociedade, então ela ouviu a Anped. A Anped foi em audiências, foi nesse seminário Nacional, que eu fui representando, a Anpae foi. Quem mais foi? O Instituto Unibanco foi, a Priscilla que foi representando. Só que quando você olha o resultado, você vê que quem dessas vozes foram ouvidas e o que virou Projeto de Lei. Daí que interessante você pegar o relatório. A peça. Eu peguei o Relatório e

contei quantas audiências. São vinte e tantas audiências, 2 seminários nacionais e tantos seminários regionais. Quais entidades foram ouvidas? Tantas entidades do setor público, tantas entidades do setor civil organizada e empresarial. Então eu fiz um recorte do retrato de quem foi ouvido, então eu peguei as proposições de cada um desses entes e comparei com as que estão no PL e daí fica muito claro que as que estão mais presentes são da interlocução com o setor privado. Até porque eles tiveram...A minha hipótese, mas eu não posso provar é a seguinte: Como eles perderam nas Diretrizes eles articularam com uma parte do Consed, como o Consed não é bloco monolítico, com uma parte do Consed para implantar um Projeto de Lei na Câmara. (ENTREVISTA 7)

A observação sobre as falas ouvidas e contempladas no PL nº 6.840/2013 evidencia que a correlação de forças entre o campo econômico e o campo educacional, no campo político, diferente de outros momentos como no caso da EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009, era menos favorável ao campo educacional. Além disso, as perspectivas do executivo, além de não demonstrar tanta coesão com as reivindicações do campo educacional, já não gozavam de grande capital político para dirimir a proposta que o campo econômico vinha costurando, inclusive com o aval e colaboração de agentes institucionais e individuais do campo educacional e político, por exemplo, com a colaboração do Consed e de alguns parlamentares, inclusive do PT e de outros partidos, da base governista.

Nesse sentido, um olhar mais minucioso sobre as audiências públicas realizadas pela CEENSI revela a pluralidade de agentes participantes, mas ratifica a fala da entrevistada, quanto ao viés e origem das falas contempladas no relatório da Comissão. O quadro abaixo apresenta: os agentes, campos e proposições apresentadas nas audiências públicas.

**Quadro 33- Audiências públicas realizadas pela CEENSI, por ordem cronológica, campo e proposição**

<b>Ordem/Campo/ Agente</b>	<b>Premissas apresentadas</b>
1-Educacional: (MEC/SEB); Inep; CNE	Nem currículo único, nem currículo mínimo (SEB); Ensino médio único, sem deixar qualquer área de lado (CNE).
2-Educacional: Cedes e Anped	Definição de uma proposta de ensino médio em colaboração com as universidades, entidades acadêmicas, professores em detrimento de segmentos empresariais. (Cedes); Base unitária comum ao ensino médio regular e na EJA (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) com respaldo financeiro e indutor por parte do MEC.
3-Professor Moaci Alves Carneiro	Enfrentar o problema do financiamento do ensino médio, via governo federal, não deixar sob responsabilidade somente dos entes federados.
Arcafar (Associação Regional das Casas Familiars Rurais); 4-Educacional: MEC/Secadi	Necessidade de garantia de financiamento para o ensino médio; Criação de uma proposta que contemple a singularidade da educação do campo.

5-Educacional: (Capes)	Fortalecer a formação inicial e continuada de professores do ensino médio.
6-Educacional (Consed)	Ampliação do Financiamento para o ensino médio, tendo em vista a formação integral e em tempo integral.
7-Educacional (USP e UNB)	Melhoria na formação e condições de trabalho dos professores de línguas estrangeiras no ensino médio.
8-Educacional: MEC (Setec)	Destacou os avanços na oferta de cursos técnicos e tecnológicos com a parceria com o Sistema S e também com o Pronatec.
9-Educacional: (Anpae)	Promover melhorias nas condições físicas das escolas e aprimorar a formação docente.
10-Econômico: (IAB)	Implantação de diversificação nas linhas formativas do ensino médio.
11-Educacional: Secretários de Educação (Ceará/PROS, Minas Gerais/psdb e São Paulo/PSDB)	As parcerias público privadas promoveram melhorias no ensino médio; Flexibilização do currículo e criação da “área de empregabilidade”; Carga horária organizada por áreas;
12-Abep; Abrapee; CFP	Defesa da Psicologia como disciplina do ensino médio; Uma proposta de ensino médio que articule o conhecimento propiciado na escola e as demandas da vida em sociedade; Melhoria da formação docente.
13-Educacional/ econômico: Confenen	Articular formação geral e para o trabalho (parte comum (1.500 horas) e parte específica (900 horas).
14-Secretaria Nacional da Juventude	Criação de modalidades de assistência juvenil com vistas à permanência do jovem na escola.
15-Econômico: (IETS)	Diversificação do currículo do ensino médio com percursos formativos diferenciados; ampliação da parceria com o Sistema S Organizar o currículo e o Enem por áreas de conhecimento.
16-Educacional (MEC/Ministro da Educação)	Relatou as ações em curso sobre o ensino médio e apontou que o redesenho curricular está sendo discutindo com o Consed. Sinalizou possíveis mudanças no Enem.
17- Educacional: (CNTE)	Incrementar o financiamento para o ensino médio e fortalecer a gestão democrática nas escolas, com menos interferências das Secretarias Estaduais de Educação.
18-Unesco	Flexibilização do currículo; Rever o conteúdo do ensino médio.
19-Econômico: (TPE)	Criação de um ensino médio diversificado; Ampliar a carga horária; Enem por áreas de formação para induzir mudanças no currículo; Ampliação do uso das tecnologias da informação no ensino médio.
20-Educacional: UNB; CNE, CEFET/MG	Incentivo às licenciaturas; criação de cursos polivalentes de formação de professores; Criação de escolas de tempo integral para a oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional; Oferecimento de aulas práticas em laboratórios.

Quadro elaborado pela autora, com base no relatório aprovado pela comissão do PL nº 6.840/2013.

As audiências públicas realizadas pela CEENSI foram bastante diversificadas em termos de representantes que participaram como convidados/expositores. O campo educacional foi o mais representado quantitativamente em comparação com o campo econômico. Já a leitura do material apresentado na exposição dos participantes, bem como das notas taquigráficas permitem afirmar que a correlação entre o proposto pela maioria não é exatamente o que foi acatado no relatório. Apenas os agentes do campo econômico sugeriram

a diversificação no currículo do ensino médio, no entanto esse item foi contemplado no relatório final. Essa situação permite questionar se o capital simbólico de cada agente foi o fator que mais influenciou nesse resultado, ou ainda se já havia uma perspectiva previa e análoga por parte da CEENSI e as audiências tiveram apenas o caráter legitimador. No relatório aprovado consta que:

A opinião quase unânime dos palestrantes foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. (...). Nesse sentido, estamos propondo uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Seção referente ao ensino médio, de forma que os currículos sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares. Para a efetivação desta determinação, propomos, também, que a formação dos docentes para o ensino médio se dê a partir dessas quatro áreas do conhecimento, de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento. Na terceira série do ensino médio, os currículos deverão contemplar diferentes opções formativas, com ênfase em uma das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou em uma formação profissional. Assim, o aluno poderá optar pela formação que mais se adequa às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelo próprio aluno. (CEENSI, p. 76-77)

A primeira versão do relatório possuía elementos bastante questionáveis por parte de alguns agentes do campo educacional, de modo que a terceira versão<sup>245</sup> amenizou algumas das propostas do segmento empresarial<sup>246</sup>. Na primeira versão do Relatório havia a obrigatoriedade da modalidade de período integral para os jovens de 15 a 17 anos, as opções formativas também seriam obrigatórias e não apenas complementares, havia a proposição de temas transversais para o ensino noturno, um limite para a idade no ensino médio noturno e não havia correlação com os princípios estabelecidos nas Diretrizes “trabalho, ciência e cultura”. Todos esses pontos foram atenuados e tais alterações resultaram das mobilizações promovidas por parte dos agentes do campo educacional, que empreendeu esforços com o objetivo de dirimir alguns dos pontos mais polêmicos na proposta. O Movimento em Defesa do Ensino Médio teve um grande papel nesse momento e atuou de diversas formas, ou seja:

---

<sup>245</sup> O relatório aprovado em 16 de dezembro de 2014 foi a terceira versão produzida pela Comissão, pois algumas alterações foram realizadas em virtude da mobilização de alguns agentes.

<sup>246</sup> Na versão final foi mantido o apensamento e com isso a inclusão na proposta de dois outros projetos que agradam o campo empresarial, pois: “Ao PL nº 6.840, de 2013, foram apensadas duas proposições: - PL nº 7.058, de 2014, de autoria do Deputado Rogério Carvalho, que “Institui o Programa Iniciativa Jovem Empreendedor”; e - PL nº 7.082, de 2014, também de autoria do Deputado Rogério Carvalho, que “Altera a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), para instituir o Direito ao Empreendedorismo do Jovem” (CEENSI, 2014, p.4).

eu mesma fui várias vezes na Câmara, no final de 2014 eu praticamente morei em Brasília, porque eles iriam votar o relatório do Projeto de Lei. Nós conseguimos, com base em uma pressão e articulação também, dentro do Ministério da Educação, fazer com que esse PL não fosse votado dessa forma. Nós produzimos, claro que quem produziu foi a comissão, mas numa interlocução com o Movimento um substituto de Lei em que a gente neutraliza um pouco dos prejuízos que o PL iria causar. Então nós relativizamos a questão das ênfases, não é obrigatório a questão da jornada integral, não ter a formação de professores por área. Isso seria conforme a Lei Nacional e a Lei não fala dessa forma. (ENTREVISTA 8)

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, além da mobilização direta com os parlamentares, também buscou respaldo junto ao executivo. Esse diálogo com o MEC, certamente tinha como objetivo implícito fortalecer o capital do campo educacional, junto ao campo político e assim emplacar as alterações pretendidas no PL nº 6.840/2013. O MEC, nesse contexto, teria um papel mais de mediador do que de negociador, com a intenção de efetivamente mobilizar esforços por uma proposta que em síntese conseguisse promover uma conciliação entre os interesses em pauta. Silva (2016) baliza o trecho da entrevista, apresentado acima, pois:

O Ministro da Educação lembrou que a Câmara possui autonomia em relação ao MEC, mas que levaria todos os argumentos apresentados à Comissão Especial. Tomou também uma providência fundamental. Ainda durante a audiência com as entidades fez contato com o Deputado Reginaldo Lopes e solicitou a ele que ouvisse as entidades do Movimento Nacional. Ficou marcada para quarta-feira, dia 03 de dezembro, uma reunião do Movimento com o Deputado presidente da Comissão Especial. (SILVA, 2016, p.4)

As estratégias de cada campo, de cada agente frente às disputas estabelecidas no âmbito do campo de poder, são delineadas a partir de um jogo estabelecido. É de suma importância saber jogar o jogo e possuir capital o suficiente para jogar, pois são os agentes com maior capital e com as melhores estratégias, no jogo estabelecido, que conseguem os melhores resultados. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>247</sup> teve papel importante no contexto de tramitação do PL nº 6.840/2013. Silva (2016) relata alguns aspectos de forma pontual:

Após a audiência pública houve a reunião entre o Movimento Nacional e o Deputado Reginaldo Lopes que ouviu os argumentos das entidades e já neste momento manifestou concordância em retirar vários dos pontos que expressavam as maiores preocupações, dentre eles a opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao Ensino Médio noturno e outras propostas envolvendo o Ensino Médio noturno. (...) Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013 considerando nossas manifestações. (...) A ação do Movimento Nacional mostrou-se crucial na presente situação, bem como na definição dos rumos do Ensino Médio brasileiro. (op. Cit, p.15) Foram alterações em

---

<sup>247</sup> A estratégia principal desse agente foi a articulação de diferentes entidades do campo educacional em busca de se colocar de forma colegiada e assim obter força e maior prestígio nos embates com o campo econômico e no lócus do campo político.

grande medida resultantes da intervenção do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o que nos fazer reforçar a importância da organização dos movimentos sociais, das pressões que podem exercer sobre os poderes constituídos no sentido de assegurar o direito à educação de qualidade para toda a juventude brasileira. (op. cit. p.18)

Se por um lado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi um agente do campo educacional com protagonismo nos embates entre o campo educacional e econômico, no contexto do campo político, por outro lado essa batalha não se iniciou com a tramitação do PL nº 6.840/2013. Ela é anterior, e assim o é, pois o PL resgata elementos do projeto de ensino médio do Governo FHC, como expressão de clareza quanto à articulação que os agentes do campo econômico foram construindo, no compasso em que o campo educacional, de certa forma, possibilitou essa abertura, ou seja:

No caso do ensino médio um dos interlocutores eram as diretrizes anteriores, que falava em competências e habilidades, que trabalhava com a lógica do mercado...e quem estava lá é quem hoje continua disputando o ensino médio. Que são os mesmos que estavam na época do FHC e que eu brinco, que são do Movimento dos sem MEC, que é o TPE, que vão botar a mão no ensino médio, mas eu espero que não. (ENTREVISTA 7)

No entanto, as disputas e as estratégias no âmbito do campo de poder são constantes, de modo que o campo econômico também estabeleceu o seu compasso de ação e em consonância com o seu *habitus*, assim:

Quem estava do outro lado, que tem essa visão mais empresarial não se contentou, jamais aceitou as novas Diretrizes e por outra via plantaram o projeto de lei na câmara dos deputados. Que é o PL 6840/2013. Então, eu já sabia da comissão, desde antes, em 2012 quando a CEENSI foi formada e fui acompanhando as versões preliminares dos documentos, eu fui em uma...eles me convidaram para o último seminário nacional da Câmara dos Deputados pela Anped fazer uma fala sobre o que é que nós entendemos como sendo o ensino médio, que não era aquilo que a comissão vinha propondo, porque de fato era um retrocesso, inclusive às DCMEM anteriores, né?! E o que que o PL propõe que contrariam as Diretrizes? Ele propõe um fatiamento do currículo em áreas e ênfases, em que os estudantes, em que os estudantes escolham no final do ano fazer ou ciências exatas, ou da natureza, ou as linguagens ou uma formação profissional. Então eles derrubam duas dessas perspectivas que estavam nesse eixo desde 2004, que é a integração curricular a partir do eixo educação ciência e trabalho e a formação profissional não como subsequente, como na política prioritária mas a política de ensino médio integrado. Então...ele propõe por meio das ênfases um projeto totalmente diferente, por isso que ele é a disputa hoje do modelo político de ensino médio, que hoje esse projeto de lei. Então ele propõe esse fatiamento do currículo que é contrário à formação do currículo de ensino médio integrado, ele propõe a obrigatoriedade do tempo integral, de jornada mínima de 7 horas. E a nossa oposição à isso é que os jovens que trabalham e mesmo os jovens que não trabalham, pelo menos nesse modelo de escola, nessas condições não querem ficar 7 horas na escola. Então eu coloco ele como um cerceamento de direito. Na verdade ele vai ao contrário do que nós temos conseguido como direito de garantias para a educação do jovem. Ele propõe para o ensino médio noturno o mesmo currículo, do ensino não noturno ou em quatro anos, com uma jornada maior, que também acaba excluindo, quem trabalha né?!. Deixa eu pegar...ah...ele propõe a formação de professores por área, ele...não tá isso no corpo

da lei, mas no caput do que deveria ser feito para implementar a lei, porque o PL 6840, mudará a LDB nos artigos da lei. Nesse sentido, ele teria uma força maior do que as Diretrizes, por isso a nossa preocupação, no sentido de termos ganho nas Diretrizes e perdemos na LDB, se ela for reformulada com esse projeto de lei. (ENTREVISTA 8)

O movimento empreendido no legislativo, por parte do campo econômico, foi eficiente, na forma e no conteúdo, e com perspectivas de maior impacto, ou seja, o teor da proposição do PL nº 6.840/2013 sistematiza um projeto de ensino médio com o poder legal de sobrepor aos programas e políticas educacionais encampados pelo MEC, que estivessem em curso e fossem divergentes do ideário do campo econômico. Na composição do PL a modalidade de tempo integral também foi contemplada e a mesma coaduna com a meta do PNE (2014-2024), que prevê na Meta 6 que até o final da vigência do Plano, pelo menos 50% das vagas ofertadas na rede pública sejam em tempo integral. Em 2014, conforme aponta o Observatório do PNE apenas 5,7% das vagas de ensino médio são oferecidas no país na modalidade de tempo integral.

A tramitação do PL nº 6.840/2013 seguiu etapas que contaram com a participação de distintos segmentos, pois além das audiências públicas, foram realizados seminários estaduais, exceto na região sul, e um evento nacional. Houve debate, houve participação plural nesses encontros, na perspectiva de levantamento de colaboração para o trabalho da CEENSI. Como os seminários estaduais seguiram um roteiro prévio definido na Comissão os temas discutidos foram basicamente os mesmos, mas certamente com distintas abordagens e expositores. A coordenação dos encontros ficou sob a responsabilidade dos parlamentares dos respectivos estados. O quadro abaixo ilustra a distribuição de temas, locais e parlamentares e partidos organizadores.

**Quadro 34- Seminários Estaduais/Região sobre o ensino médio, por coordenadores e temas**

Local do seminário/data	Deputado coordenador do seminário/partido	Temas da programação dos seminários
Piauí Junho 2013	Dep. Jesus Rodrigues/PT	Formação inicial e continuada de professores do ensino médio; Diretrizes Curriculares do Ensino Médio; Escola e comunidade; Condições de oferta do ensino médio; Avaliações do ensino médio; Integração entre o ensino médio e a educação profissional; Infraestrutura e espaços diversificados de aprendizagem e recursos humanos;

Distrito Federal <sup>248</sup> 27 de junho de 2013	Deputado Izalci/PSDB	Formação inicial e continuada de professores para o Ensino Médio; Formação de gestores para o Ensino Médio; Condições de oferta do Ensino Médio; Novas diretrizes curriculares e atuais necessidades do ensino médio; Integração do ensino médio com educação profissional técnica de nível médio; Instrumentos de avaliação do Ensino Médio utilizados pelo MEC/INEPE (IDEB, SAEB, ENEM) e a realidade do Ensino Médio no Brasil; Infraestrutura; escola e comunidade; Reflexões e contribuições da rede particular de Ensino Médio para o sistema de ensino do DF.
Seminário Estadual do Acre 19 de setembro de 2013	Deputado Sibá Machado/PT	Currículo; Integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio; Condições de oferta; Avaliações; Escola e comunidade; Línguas estrangeiras no ensino médio; Infraestrutura.
Seminário Estadual do Mato Grosso Setembro/2013	Dep. Nilson Leitão PSDB Dep. Eliene Lima (relatora) PSD	Currículo do Ensino Médio, Modalidades e Avaliações Escola e comunidade Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores para o Ensino Médio Condições de Oferta do Ensino Médio e Infraestrutura

Fonte: Arquivos da CEENSI.

No Seminário Nacional o campo educacional esteve presente em todas as temáticas que foram discutidas, aliás, o campo econômico teve como agente participante diretamente apenas o TPE, que dividiu mesa com o Consed e o Inep, como agentes do campo educacional, para discutirem acerca da avaliação sob a coordenação do Deputado Raul Henry PMDB/PE. O quadro abaixo possibilita visualizar os temas a representatividade de cada campo e os deputados moderadores em cada temática.

**Quadro 35- Seminário Nacional sobre a reformulação do ensino médio, por temas, campos e parlamentar moderador, ocorrido em 15 e 16 de outubro de 2013**

Temas	Campo econômico	Campo Educacional	Representantes diversos	Deputados/partido moderadores do debate
Currículo e Diretrizes Curriculares	-	CNE, Consed;	Conjuve	Dorinha Seabra Rezende DEM/TO
Integração do ensino médio e a educação profissional	-	SETEC; Consed; Anpae		Angelo Vanhoni PT/PR
Formação de professores e gestores	-	Anfope Consed Capes		Paulo Rubem Santiago PDT/PE
Condições de oferta de ensino médio e	-	Cedes CNTE		Fátima Bezerra PT/RN

<sup>248</sup> Consta no relatório da CEENSI que este seminário se pautou pelas conclusões do diagnóstico e propostas do Consed.

infraestrutura		Anped UBES		
Instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC	Todos Pela Educação	Inep Consed		Raul Henry PMDB/PE

Fonte: Elaborado pela autora com os dados colhidos nos arquivos da CEENSI.

As temáticas do Seminário Nacional possuem uma distribuição interessante quanto à temática, agente e parlamentar moderador, sobretudo em alguns casos, e possibilita uma analogia sobre a vertente do moderador, da escolha da temática, bem como dos interlocutores. Essa correlação também se articula aos requerimentos encaminhados à presidência da CEENSI para definição das audiências públicas, ou seja, há uma similitude que denota ser devido à vertente ao qual o parlamentar mais se aproxima e possui um diálogo mais efetivo. Nessa perspectiva a coordenação do tema “Instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC” com a participação do TPE e do Inep sobre a moderação do Deputado Raul Henry (PMDB/PE) é um bom exemplo. O representante do TPE, José Francisco Soares, é um bom exemplo sobre a representatividade dos agentes e seus campos, com vistas a influenciar outros campos.

O Seminário Nacional ocorreu nos dias 14 e 16 de outubro de 2013, na ocasião o TPE foi representado por José Francisco Soares<sup>249</sup>, sócio-fundador e membro do Comitê de Governança do TPE que, por sua vez, assumiu a presidência do INEP em 12 de fevereiro de 2014 e permaneceu nesta função até 15 de março de 2016. Soares pediu demissão, alegando motivos pessoais e em maio de 2016 assumiu a função de conselheiro no CNE, como um dos conselheiros indicados pelo Ministro Mendonça Filho, no governo interino de Michel Temer<sup>250</sup>. O Deputado Raul Henry, por sua vez foi secretário de Estado da Educação em Pernambuco e quando deputado estadual foi presidente na Câmara de Educação daquele estado. Quando secretário de educação desenvolveu o Projeto Avançar<sup>251</sup> no ensino médio e o seu sucessor na Secretaria de Educação de Pernambuco, Mozart Neves, ex-conselheiro do

<sup>249</sup> No Seminário promovido pelo Unibanco em novembro de 2016, sobre o currículo do ensino médio, do qual a autora desta pesquisa participou como ouvinte, o CNE foi representado por Francisco Soares, que em sua fala endossou a proposta de reforma contida na MP nº 746/2016. Em sua exposição Soares apresentou duas sugestões de matriz curriculares com ênfase em distintas trajetórias, conforme o proposto na MP.

<sup>250</sup> Michael Temer assumiu a função de presidente em 31 de agosto de 2016, com a conclusão do impeachment no Senado Federal.

<sup>251</sup> O Projeto Avançar foi o primeiro projeto de para jovens e adultos no ensino médio de Pernambuco e tinha como objetivo a correção de fluxo. Andréa Giordanna Araújo da Silva (2010) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação “Ensino médio em educação de jovens e adultos – EJA: desvelando discursos no Projeto Avançar”, sobre tal programa na Universidade Federal de Alagoas e evidenciou em seu estudo que a proposta propiciava uma formação para o aluno-trabalhador mais propensa à adaptação e à precarização no trabalho.

CNE e sócio fundador e membro do comitê de Governança do TPE, deu prosseguimento a este projeto e incrementou, juntamente com o ICE, um novo modelo de ensino médio, utilizado como referência de experiência exitosa, inclusive, nas exposições de alguns participantes dos seminários e audiências públicas da CEENSI. Na ocasião desse seminário os dados do IDEB de Pernambuco de 2012 colocavam este estado em destaque em comparação com os demais, pois a meta de 2015 já havia sido superada, demonstrando um salto qualitativo considerável, segundo esse indicador.

O projeto de ensino médio sintetizado no PL nº 6.840/2013 era bastante audacioso e propunha mudanças que rompiam, em boa medida, com o conjunto de ações que o campo educacional, na esfera governamental, vinha construindo desde 2003 a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997. Até a apresentação da MP nº 746/2016 o PL nº 6.840/2013 era a expressão mais clara das disputas por projetos de ensino médio antagônicos, numa disputa que envolvia os campos educacional e econômico, consubstanciada no campo político e que se tornaram explicitadas mediante a MP. Duas entrevistadas apresentaram uma leitura interessante sobre a trajetória que culminou no PL nº 6.840/2013, ou seja, para elas as estratégias foram sendo tomadas conforme o jogo foi se apresentando, assim como no campo econômico as estratégias foram definidas em consonância com o jogo do momento.

O capital e o *habitus* de cada campo, nessa aproximação pode ter corroborado mais com um campo do que outro, ou seja, enquanto o campo educacional definiu uma estratégia previsível na disputa, pois considerou o processo e a trajetória das políticas em curso, o campo econômico delineou um outro percurso. Nesse sentido, o *habitus* do campo político não foi considerado previamente nas estratégias do campo educacional, pois para esse campo o enredo já estava posto na legislação e, além disso, era favorável à educação, portanto não fazia sentido propor alterações na legislação, sobretudo na LDB. Já para o campo econômico esse era o espaço com margem para atuação do agente empresarial atuar e se articular e assim o fez, ou seja, agiu conforme o *modus operandi* do campo político e contou com uma Câmara favorável ao campo econômico, pois o agente empresarial vivia um momento de ascensão em número de cadeiras ocupadas e certamente, também, logrou êxito nas fissuras que percebeu existir dentro do campo educacional e no executivo, para fins de definição de uma proposta de ensino médio. As estratégias do campo econômico foram acertadas, para o contexto político da época, já as estratégias do campo educacional, sobretudo no espaço do legislativo, não foram, pois:

Como nessa disputa, quem estava disputando de outra perspectiva, perdeu nas Diretrizes foi ocupar um outro espaço. Nós fomos lá e disputamos também e, pelo

menos, por enquanto estamos ganhando. Porque não teria que ter um outro projeto de lei. O que tá na LDB é o suficiente. Agora como é que você iria desbancar as Diretrizes? Não seriam com outras e tão rapidamente. Teria que ser de um outro jeito, entrando no Congresso, que foi o que essa outra ala, que não é um bloco consensual, eu não quero colocar assim “nós somos do bem e eles são do mal”, “nós somos da esquerda e eles da direita” não. Eu estou colocando como uma disputa com vários interlocutores, são projetos formativos distintos, mas mesmo dentro desse bloco, desse grupo não há uma única concepção, mesmo para quem pensa mais à esquerda, junto aos movimentos sociais, não pensa do mesmo jeito. Nós da Anped que trabalhamos com ensino médio não pensamos todos igual, mesmo entre nós tem disputas. Mesmo no campo empresarial tem disputas. Agora, eu dirá...como eles se preocupam menos com os princípios, pensam mais pragmaticamente, eles passam por cima das disputas e vão no que é estratégico. E nós não, nós queremos nos convencer primeiro para depois...até porque é uma característica nossa, uma questão de princípio, mas enquanto nós ficamos discutindo a epistemologia tem uma articulações espúrias, com as quais depois a gente não concorda e enfrenta. Eu acho que o campo acadêmico, pelo menos o campo acadêmico que discute o ensino médio e a educação profissional, nos últimos anos tem tido uma articulação muito profícua com a política pública, não só como campo de pesquisa, mas de interlocução e eu me incluo. (ENTREVISTA 8)

Olha duas coisas me mostram como era o Exército de Brancaleone, como o Dom Quixote e os Moinhos de Vento. O que aparece depois, de um lado o projeto de reforma do ensino médio no PL 6.840 onde a questão aí do conservador que pega o PL retorna o PL com algumas questões e as leva pra BNCC. (ENTREVISTA 2)

O *modus operandi* do campo educacional possuía, em tese, um maior capital simbólico junto ao Governo Federal, pois a gestão central do ensino médio no MEC foi ocupada, a maior parte do período por membros oriundos do campo acadêmico e com notoriedade intelectual. No entanto, esses agentes conhecem e agem consoante com o *modus operandi* da academia e do seu *habitus*, conforme a pessoa entrevistada mencionou, “nós queremos nos convencer primeiro”, já o agente empresarial “pensa mais pragmaticamente”. Certamente essa singularidade também interferiu na definição de estratégias de cada campo e o contexto político favoreceu o capital e o *habitus* do campo econômico.

Ao mencionar o Exército de Brancaleone<sup>252</sup> e Dom Quixote e os moinhos de vento<sup>253</sup> a entrevistada ilustrou a situação vivida pelo campo educacional com uma metáfora

---

<sup>252</sup> Essa expressão é oriunda do filme L'armatta Brancaleone, uma obra cinematográfica, de 1965 criada por Mário Monicelli, que sob um pano de fundo muito bem estruturado e historicamente situado na idade média, tece muitas críticas implícitas ao Fascismo e no que significou para a Itália ter vivido esse momento. Entre outros aspectos o filme sugere, como mensagem implícita, que o senso de justiça e o senso de igualdade estão presentes nas mais absurdas realidades, ainda que a desigualdade pareça intransponível. É uma batalha entre desiguais, em que alguns são mais providos das condições, inclusive culturais, para vencer a guerra. Em analogia Bourdieu podem ser mencionados os conceitos de distinção e capital cultural para compreender a metáfora posta na fala da entrevistada.

<sup>253</sup> Em Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes Saavedra, há um capítulo que relata o encontro de Dom Quixote e Sancho Pança com vários moinhos de vento. A atitude de Dom Quixote é de enfrentamento aos moinhos, pois ele os vê como criaturas gigantes, que representam uma grande ameaça aos cavaleiros. A derrota que Quixote leva, ao ser atingido pela hélice de um dos moinhos, representa o paradigma da luta inútil, por outro lado essa luta pode ser legítima se, aos olhos do protagonista, ela parecer necessária.

singular e emblemática, pois se as figuras utilizadas forem fidedignas ao contexto vivido, em outras palavras, seria o caso de o campo educacional, frente aos desafios históricos do ensino médio e numa promessa de ruptura com o projeto de educação e de ensino médio emplacados no Governo FHC, após 12 anos, em face das disputas e embates, se via frágil como o exército de Brancaleone empreendendo uma luta legítima, porém inútil, pois não haveria perspectiva de emplacar um novo projeto de ensino médio. Seria isso?

A figura literária de Dom Quixote também possibilita múltiplas leituras e permite reportar à simbologia e relevância da obra de Cervantes para os espanhóis e, sobretudo, de Dom Quixote para o Modernismo Ocidental. A construção da personagem do cavaleiro simbólico resgata alguns aspectos que seriam oriundos do legado de Erasmo de Rotterdam<sup>254</sup>, em especial à obra “Elogio da loucura”, pois Dom Quixote teria incorporado algumas premissas de Rotterdam na trajetória e caracterização do fidalgo. A loucura é uma marca, ao mesmo tênue e ao mesmo tempo tão real na personagem. Já a compreensão de que vitórias e derrotas podem possuir o mesmo valor, postulado de Rotterdam, está cunhado em Dom Quixote de La Mancha, uma vez que são narradas 40 batalhas, sendo 20 vitórias e 20 derrotas. Nesse sentido, a entrevistada pode ter sugerido muito mais na sua fala do que apenas mencionar os pesos desiguais dos agentes nas disputas pelo ensino médio, pois, para ela:

O que nós tentamos fazer? (...a gente...é marginal demais, muito marginal pra se constituir como forças que conseguem atuar, mudar e interferir nos rumos da política). Não quer dizer que somos derrotados, não há uma derrota propriamente dita. Se trata de uma batalha. De uma guerra de posição que a gente vem travando, mas nós nos encontramos no plano contra hegemônico, a hegemonia está com as forças conservadoras, com o segmento empresarial. De tal maneira que o êxito nesses dez anos é manter o debate vivo, porque ele foi aplacado com a reforma do Fernando Henrique. Ninguém teria deixado à luz, não tivesse o PT ganho em 2003, tivesse sido o PSDB por assim adiante, ninguém mais nesse país teria conseguido ouvir falar em politécnica, formação omnilateral, em educação transformadora, nem a mínima hipótese. Se isso mal tá na nossa cabeça imagine na sociedade, no sistema de ensino. **Então eu acho que o que a gente conseguiu avançar nesse tempo, o ganho que a gente tem nesses 10 anos é ter mantido o debate vivo, pra mim é essa é a conquista.** (ENTREVISTA 2) (Grifos nossos)

---

<sup>254</sup> Fabiana Magalhães Pinto, historiadora da UFF, desenvolveu pesquisas sobre Erasmo de Rotterdam e sua relevância para o Humanismo e sobre a loucura na cultura moderna. Para ela a obra de Rotterdam marcou inclusive as concepções educacionais de alguns países transalpinos. Uma das produções dessa pesquisadora pode ser acessada em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/delete2/article/view/1581/1404>

O avanço registrado pela entrevistada pode parecer pequeno ou importante, conforme o olhar de cada sujeito. Nesse caso, o olhar é de quem viveu diretamente os embates e essa condição pode ser o motivo pelo qual a entrevistada considera a existência de um debate e de algumas proposições calcadas num projeto de ensino médio, alicerçado na tríade do trabalho, da cultura e da ciência, como uma conquista. O estranhamento frente à afirmação vem da observação que o quadro político governamental era o mais favorável, até o momento na história brasileira, para emplacar essa perspectiva. Se ainda assim não foi possível avançar para além do discurso e de algumas iniciativas legais, quais seriam as condições necessárias para emplacar um projeto dessa natureza como uma política? A fissura da contradição se localizaria em qual dos campos rumo a essa possibilidade?

A tecitura das disputas não é circunscrita a pontos específicos, o recorte que se faz do todo é pela expressividade, pela relevância de alguns aspectos em detrimento de outros, pois muitos são aspectos que compõem o mosaico de um campo de poder. E é nesse contexto que a MP nº 746/2016<sup>255</sup> encontrou espaço político e obteve êxito com a chancela do Estado e com o respaldo no campo econômico. Assim como na tramitação do PL nº 6.840/2013 o campo educacional buscou jogar o jogo durante a tramitação da MP, inclusive com a mobilização popular dos estudantes secundaristas<sup>256</sup> em muitas unidades federadas do país. No entanto o capital simbólico e político dos agentes a favor da aprovação da MP estavam em condições mais dominantes no campo do poder instaurado no cenário político e societário. Esse ambiente propício foi gestado no período de 2003 a 2014, nas entranhas de um mesmo tempo histórico em que o campo educacional e o campo político teceram alguns avanços para o ensino médio, sobretudo para os jovens e adultos “que vivem do trabalho”.

---

<sup>255</sup> No dia 08 de fevereiro de 2017 o Senado Federal aprovou a MP nº 746/2016, com o placar de 43 votos a favor e 13 votos contrários. A medida seguiu para a sanção presidencial, que tinha até 15 dias para vetar ou sancionar. O presidente Temer sancionou e no Diário Oficial do dia 17 de fevereiro de 2017 foi publicada a Lei nº 13.415. As notas taquigráficas da fala dos senadores na votação final é um capítulo singular sobre as bandeiras que cada parlamentar tem defendido como projeto de ensino médio e de educação. Nesse sentido a fala do Senador Cristovam Buarque é bastante intrigante, conforme o fragmento ilustra: “O primeiro apelo é que **votem pensando nos jovens adolescentes que amanhã vão para a escola e que não podem escolher a disciplina a que vão assistir. Que votem pensando em dar liberdade aos nossos jovens de poderem escolher as disciplinas** pelas quais eles têm mais gosto, mais vocação. Por favor, vamos votar pensando em libertar nossos jovens de disciplinas que os tolhem e, ao mesmo tempo, os expulsam da escola. Segundo, votem pensando naqueles alunos que amanhã não vão ter aula de matemática, por exemplo, porque não há professor com licenciatura. Votem pensando neles, porque, **graças a essa medida provisória, através do chamado notório saber, vai ser possível contratar engenheiros aposentados que sabem matemática, biólogos aposentados, jornalistas aposentados que poderão preencher a vaga de professores**, que todos nós preferíamos que fossem licenciados, mas, hoje, não são nem licenciados nem nada” (grifos da autora). Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/s/4023> Acessado em 11/02/2017.

<sup>256</sup> As ocupações dos secundaristas em escolas públicas, contra a MP nº 746/2016 se concentraram em algumas unidades da federação com mais expressividade: Paraná, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Mas de mil escolas foram ocupadas contra esta MP e também contra a PEC nº 241/PEC 55.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Perigo de comodismo histórico, isto é, de indiferentismo, porque a impositação geral do problema pode fazer acreditar num fatalismo etc.; mas a concepção permanece dialética, isto é, pressupõe, aliás, exige como necessária, uma antítese vigorosa e que ponha em campo todas as suas possibilidades de explicação intransigentemente. Portanto, jamais como programa.” (GRAMSCI, 1975, p.1827)*

A epígrafe acima é cara nesta tese, desde o título do trabalho: “As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos”. Originalmente o fragmento apresenta um escopo sobre o olhar de um italiano marxista, que se tornou referência no Brasil, em especial a partir da década de 1980 e, desde então, permanece presente em boa parte da produção de educadores. Dentre os pesquisadores do ensino médio alguns conceitos gramscinianos são recorrentes. As ideias de Gramsci chegaram ao Brasil na década de 1960, mas foi no apogeu da Ditadura Militar, na década de 1970, que coincidiu com a tradução das principais obras gramscinianas, que o debate e a produção acadêmica brasileiras incluíram essa referência italiana em seus subsídios teóricos.

O contexto em que Gramsci discutiu os conceitos: escola unitária, politecnia, escola desinteressada, o trabalho como princípio educativo, dentre outros, retoma as primeiras décadas do Século XX e o fragmento acima foi redigido pelo filósofo no auge de uma Itália fascista. Na condição de carcerário Gramsci seguiu atento e militante, via escrita, quanto às questões políticas que ocorriam em seu país, bem como sobre o mundo, no cenário do pós Segunda Guerra Mundial. Dentre os desdobramentos desse cenário a reforma da educação italiana, neste caso a voltada para o ensino médio, empreendida por Giovanni Gentile, foi questionada por Gramsci na sua concepção. Os argumentos utilizados por ele permanecem atuais, para parte dos pesquisadores brasileiros, que subsidiam seus questionamentos quanto à gênese das reformas educacionais que o ensino médio tem experimentado desde a Lei nº 5.692/1971.

A escolha de Gramsci como mote para as considerações finais desta tese tem um sentido e significado singulares. Ainda que o contexto e o sentido empregados pelo autor sejam bem distintos, pois esse recorte para o diálogo nas considerações finais almeja ilustrar um pouco do movimento empreendido pelos agentes do campo educacional, em um contexto de disputas. Em outras palavras, as disputas, concepções e estratégias empreendidas pelo campo educacional consubstanciaram mais do que uma reforma do ensino médio, ou seja, não

houve um comodismo histórico, porém a antítese vigorosa se materializou em uma proposta de travessia, que apesar de alguns avanços que merecem ser reconhecidos, não conseguiu colocar em evidência todas as possibilidades que um determinado tempo histórico poderia ter possibilitado. Os avanços recaem em ações importantes, sobretudo como nas disputas pelo Fundeb e pela ampliação da obrigatoriedade da escolaridade que ecoam no ensino médio, mas a singularidade do ensino médio, especialmente sobre a construção de um projeto educativo que coroasse esses elementos de base e desse um viés pedagógico condizente com as necessidades e demandas da maioria dos jovens e adultos das redes estaduais de ensino, *locus* que contempla a maior parte dos estudantes do ensino médio brasileiro. Essas conquistas instigam a pensar, apesar do que foi feito, que poderia ter avançado mais, pois o que foi conquistado também não foi pequeno, sobretudo em face do referenciado nas políticas educacionais anteriores.

Boa parte das discussões, respaldadas por distintas concepções e projetos, recai na crítica sobre a falta de identidade do ensino médio. Tal afirmativa explicita um risco, uma vez que diferentes concepções são instauradas no âmbito discursivo e são compatíveis com distintos interesses. Nesse sentido, mediante as investigações realizadas nesta pesquisa, é possível depreender que não se trata de uma falta de identidade, aliás, o discurso da falta de identidade é apelativo e abre precedentes para a busca de soluções fáceis e delimitadas dentro da seara do campo educacional.

As fragilidades que se materializam na última etapa da educação básica possuem raízes históricas na constituição da escola pública e na ampliação do direito a esta. A negação dessa condição escamoteia, muitas vezes, a problemática envolta na questão da falta de identidade, ou seja, há uma falta de identidade, de certo modo, projetada, nos moldes que Darci Ribeiro alertava: “a crise da educação é um projeto”. À medida que os problemas estruturais e conjunturais, que envolvem a complexidade do ensino médio brasileiro, oferecido nas redes públicas, sobretudo nas redes estaduais, não são considerados e contemplados nas proposições, corre-se o risco, como salienta Kuenzer (2000), de as propostas estarem revestidas de ingenuidade ou má-fé.

Nessa perspectiva, a busca pela construção de uma proposta de ensino médio que superasse os desafios históricos, como “a falta de identidade” - que por sua vez se evidencia na existência de uma dualidade estrutural, materializada nesta etapa da educação básica, por questões que ultrapassam os muros da escola - inaugurou no período de 2003, no Seminário “Ensino Médio: construção política”, o delineamento das premissas fundamentais de

construção de um projeto de ensino calcado na formação humana integral, a partir das relações entre trabalho, ciência e cultura. Essa concepção de ensino médio é coerente com o projeto idealizado, até certo ponto implementado, e verbalizado por boa parte dos entrevistados nesta pesquisa. Tal projeto, porém, foi sendo esboçado *pari passu* ao delineamento e aprimoramento de um projeto formativo distinto, idealizado pelo campo econômico, para a juventude brasileira.

Nesse limiar as estratégias de cada campo, em face de um campo de poder instaurado no espaço social, corroboraram com a ascensão de um projeto, em detrimento do enfraquecimento do outro. A travessia almejada, bastante criticada por Nosella (2011, 2015) - pois este compreende a concessão e transitoriedade de algumas premissas, postas nas políticas educacionais para o ensino médio na gestão que teve início em 2003, um equívoco, quanto aos pressupostos gramscinianos - foi sobreposta por um retorno e aprimoramento, de certo modo, ao projeto de ensino médio delineado no governo FHC.

Assim, é possível afirmar que, embora as disputas entre os campos educacional e econômico, pela concepção e regulação de um projeto de ensino médio, seja histórica, ou seja, o jogo instaurado constituído por interesses, estratégias e concepções distintas é anterior ao período estudando, é pertinente salientar que houve um processo de fortalecimento do campo econômico, no decorrer do período de 2003 a 2014. Esse período foi ímpar para o campo educacional e o ensino médio, especialmente pela herança herdada do governo FHC. Houve a intenção e um esforço, por parte do campo educacional, em desenvolver um projeto formativo divergente dos pressupostos do campo econômico para a educação dos jovens e adultos do ensino médio brasileiro. As disputas mudaram de espaços, mas o projeto delineado no governo FHC continuou sendo fomentado por distintos agentes, tanto do campo econômico, quanto do campo educacional.

Nesse sentido, a presença das recomendações mundializadas e sua relevância para o período de 2003 e 2014 possuem uma particularidade: o diálogo mais fecundo ocorreu junto aos agentes do campo econômico, que por sua vez atuavam dentro do campo educacional, seja no Consed ou nas secretarias estaduais de educação, em forma de parceiras com alguns institutos como o ICE, Instituto Unibanco e IAS. O escopo do projeto oriundo do governo FHC é respaldado pelo Bird e pelo BID. As terminologias “projetos de vida”, “protagonismo Juvenil”, “ensino médio de classe mundial”, dentre outros seguem, resguardam elementos desse viés, foram sendo trabalhados em ações nas escolas durante o período em estudo e no contexto político e educacional que se desenha no país após 2016. Desse modo, não será

nenhuma surpresa a volta de financiamentos do Bird e do BID para a implementação da Lei nº 13.415/2017. Financiamentos externos para projetos educacionais era uma prática comum no Governo FHC, como expressão de uma perspectiva e de uma concepção de educação, cuja relação meios e fins se fundamenta na tônica mercadológica como força motriz, ou seja, o mesmo tom que emana da lei recentemente aprovada pelo governo Temer para a reforma do ensino médio.

As premissas teóricas e metodológicas que balizam as concepções das políticas educacionais para o ensino médio no período de 2003 a 2014, sobretudo as que estão na primeira versão do Proemi (2009), retomam as perspectivas norteadoras do Seminário “Ensino Médio: uma construção política”, realizado em 2003, pois ressaltam a intenção do campo educacional pela construção de uma proposta que também fosse consoante com a realidade das unidades federadas deve se considerada. Esse viés é consoante com a perspectiva histórico crítica, ou seja, indica um espectro teórico e metodológico de um projeto coerente com o ideário formativo de ensino médio e reconhece o papel da escola e de seus sujeitos no processo de construção e implementação desse projeto.

No entanto, o campo econômico conseguiu dirimir os fundamentos teóricos iniciais do Proemi, dentro do campo educacional e paulatinamente ampliou o seu espaço de atuação prática nas unidades federadas. A experiência acumulada de institutos, como o IAS - que atua desde a década de 1990 nas redes de ensino, ainda que no ensino fundamental e na gestão - certamente serviu de exemplo para os demais institutos que ingressaram na modalidade de prestação de serviço para as secretarias de educação. No entanto, não ocorreu uma prestação de serviço convencional, pois os prestadores, nesse caso, se empenharam em levar o *ethos* empresarial para dentro das redes estaduais. Já por dentro da escola, no fazer pedagógico houve a intenção de desencadear um processo com a perspectiva de constituição de um *habitus* juvenil peculiar aos interesses laborais, conforme Oliveira (2014a, 2014b). Tal dinâmica não pode ser compreendida como uma transferência de ideário, mas como busca de inserção e de legitimação de um projeto de ensino médio, por dentro do sistema escolar. Esse caminho foi uma boa estratégia, pois o projeto de ensino médio calcado na tríade trabalho, ciência e cultura não é conhecimento o suficiente no campo educacional. Além disso, possui resistência em boa parte do campo educacional, inclusive dentre os agentes que estavam na condução de gestores no MEC, dentro do período delineado nesta pesquisa, como no Consed.

A criação do TPE conseguiu agregar vários institutos ligados à educação, mas que são ideologicamente e embrionariamente ligados ao campo econômico. Essa estratégia

permitiu a este campo valorizar o capital dos mesmos e constituir o TPE como um agente importante na sociedade, pois adquiriu notoriedade e poder de influência no campo político e educacional. O campo econômico se fortaleceu na gestão governamental do período de 2003 a 2014, se consagrou no Estado, na definição de pautas e desenvolveu articulações estratégicas, inclusive no campo político, no Congresso Nacional.

Nesse prisma a problemática norteadora dessa pesquisa possuía a hipótese, na fase inicial da investigação, de que estava em curso uma reconfiguração do ensino médio. Essa primeira observação causou estranhamento, inclusive pelas concepções norteadoras do projeto de ensino médio, que vinham sendo delineado pelo campo educacional sob a coordenação do MEC. À medida que a pesquisa permitiu tomar conhecimento sobre o processo de construção de uma proposta de ensino médio desse período e como a participação do campo econômico se materializava nas ações dos institutos Unibanco, IAS, ICE, dentre outros, nas secretarias de educação e nas escolas a hipótese de reconfiguração, pelo menos nos moldes imaginados inicialmente, foi refutada.

No decorrer da pesquisa, na revisão documental e nas entrevistas realizadas com os agentes do campo educacional outros elementos ganharam notoriedade: as disputas e as estratégias pela concepção e pelo projeto de ensino médio foram multifacetadas e não se circunscreveram à inserção dos institutos nas redes de ensino. Aliás, a aproximação dos institutos com as secretarias de ensino passou a ser compreendida como uma das estratégias empreendidas pelo campo econômico, junto aos agentes do campo educacional, corroborada e corroboradora da aproximação do agente empresarial junto ao Consed. Essa proximidade foi compreendida como um exemplo de ação estratégica, que balizou a valorização do capital simbólico do campo econômico e o respaldou junto ao campo educacional e, de certo modo, legitimou a entrada do *ethos* empresarial nas escolas de ensino médio das redes estaduais de ensino. Assim, o Consed não foi um agente que jogou o jogo do campo educacional, pelo contrário foi um agente partícipe das estratégias do campo econômico, inclusive para além do jogo por um projeto de ensino médio.

No campo educacional, nas disputas pelo ensino médio, dentre as quatro ações focalizadas neste estudo, a pesquisa desvelou que a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 se converteram na estratégia mais efetiva em busca de inserir no ensino médio uma perspectiva oposta a que havia sido delineada no Governo FHC, em um aspecto crucial: a integração entre a formação acadêmica e profissional. Uma das entrevistadas inclusive mencionou que o saldo positivo do período 2003 a 2014 foi ter

mantido o debate vivo sobre a politecnicidade, sobre a integração, pois, para ela, caso o PT não tivesse chegado ao poder e os rumos das políticas educacionais de ensino médio tivessem seguido a tônica dos oito anos da gestão de Paulo Renato Souza no MEC, por ocasião do governo FHC, certamente a história atual, sobre a última etapa da educação básica teria outro enredo. No entanto, no jogo que estava posto e pelas estratégias do campo econômico a prerrogativa da chegada do PT no governo e das ações desenvolvidas no decorrer de três gestões presidenciais parece ter sido insuficiente para dirimir a hegemonia da proposta de ensino médio deixada pelo governo FHC.

Frigotto (2010) afirma que o Governo Lula não promoveu ruptura no modelo econômico e político brasileiro, por não promover reformas estruturais como a reforma agrária, a taxação de grandes fortunas, a reforma tributária, a reforma social, além da renegociação da dívida interna e externa do país. Em detrimento dessas proposições houve um conjunto de ações conciliatórias que, ao buscar o inconciliável cedeu espaço aos agentes dominantes, que por sua vez continuaram agindo interna e paralelamente aos governos presidenciais de 2003-2014. O campo educacional vivenciou essa contradição e teve como consequência a perda de capital dos seus agentes dentro e fora do campo, dentro e fora do governo federal.

No MEC, ainda que houvesse uma intencionalidade clara por parte da primeira equipe que ocupou os cargos de gestão, em funções diretamente ligadas ao ensino médio, sobretudo quanto delineado de um projeto de ensino médio, cujo princípio estruturante tinha o trabalho, a ciência e a cultura como tripé, o mesmo não era consensual entre os agentes do campo educacional, inclusive não era um ponto consolidado junto aos ministros de educação desse período.

Além disso, o campo educacional, no decorrer do período de 2003 a 2014, também perdeu capital simbólico, junto ao campo político, na Câmara dos Deputados. Na Câmara dos Deputados a ausência de parlamentares oriundos do campo educacional, no grupo cabeça, como denomina o Diap, ou ainda a ausência de agentes dominantes, em conformidade com Bourdieu, que fossem signatários das concepções e projetos defendidos pelo campo educacional concedeu a esse campo uma situação desfavorecida junto aos debates que se instalaram na Câmara. A trajetória das EC nº 53/2006 e nº 59/2009 e do PL nº 6.840/2013, conforme a pesquisa delineou, explicita que o capital simbólico dos parlamentares junto aos pares é um dos elementos que conta no jogo do campo político. Nesse caso o parlamentar que ocupava a função de cabeça na Comissão de Educação, apesar de ter sido o primeiro Ministro

da Educação, dentro do período analisado neste trabalho e de ter eleitorado oriundo desse campo, estabeleceu vínculos importantes com alguns dos agentes do campo econômico, que foram contemplados neste estudo, ou seja, não jogava o jogo do campo educacional que estava representado no MEC, no período em estudo.

O campo econômico também incrementou o número de representantes do campo empresarial nos últimos anos, na Câmara dos Deputados, inclusive alguns deles estão presentes na bancada da educação. Assim, esta bancada, além de bastante heterogênea, possui expoentes em evidência, com capital político, social e simbólico, que joga o jogo do agente empresarial. As estratégias do campo econômico foram condizentes com o *habitus* empresarial e norteadas pelas forças do campo que “orientam os dominantes em direção das estratégias que têm por finalidade redobrar sua dominação”. (BOURDIEU, 2005, p.37). Tais estratégias não se circunscrevem à atuação do agente dentro do campo, mas também fora dele e o efeito dessa exteriorização, frente às disputas empreendidas, no contexto do período estudado, desvela que a dominação foi se materializando paulatinamente dentro do campo político e no espaço de atuação do campo educacional, dentro da gestão governamental. Essa situação é ilustrativa de um prenúncio feito por Perry Anderson, segundo Frigotto (2004), sobre a gestão do PT, para quando este estivesse no governo: “não confundir votos ganhos com o poder que deteria; ter um projeto alternativo claro e um grupo coeso na busca de sua concretização; vincular este projeto aos movimentos sociais organizados e identificar o inimigo e não o subestimar” (p.205).

Lançar um olhar para o retrovisor da história e, ao mesmo tempo, para o cenário do presente coloca em evidência a constatação, ao que parece, que o inimigo foi subestimado, ou não foi identificado e categorizado. No campo da educação, para as questões voltadas para o ensino médio, o oponente era signatário de concepções e projetos divergentes do que o campo educacional, que ocupava cargos na função governamental, almejava colocar em curso, ou seja, primava por uma travessia que rompesse com o projeto de ensino médio que esteve em curso até o ano de 2002 e que avançasse rumo ao um projeto de ensino médio condizente com o projeto de uma sociedade menos desigual. Desse modo as parcerias entre as secretarias de educação e os institutos, com a chancela do Estado, foi um ponto extremamente desfavorável para o campo educacional.

Nas relações estabelecidas entre os campos estudados houve uma articulação importante do campo econômico para prosseguir com a pauta de ensino médio definida nos anos de 1990. Alguns agentes individuais, que atuaram no governo FHC e colocaram em

evidência um projeto de ensino médio convergente com as orientações mundializadas, se viram fora do governo e na condição de oposição no período de 2003 a 2014. Boa parte desse grupo se articulou junto aos agentes do campo econômico para dar cabo ao projeto de formação no ensino médio para os jovens e adultos, tendo em vista o projeto que representam organicamente<sup>257</sup>.

A forma de exercitar essa oposição foi considerada por uma das entrevistadas nesta pesquisa como o “Movimento dos Sem MEC”. Assim, em outras palavras, o fato de a concepção mercadológica de educação não estar representada no campo educacional, no âmbito da gestão governamental, não impediu os agentes do campo econômico de jogarem o jogo da busca pela definição e implementação de uma pauta, nesse viés, para o ensino médio. Os agentes do campo econômico delinearão estratégias para manter e ampliar o capital simbólico, dentro do campo educacional e no campo social, para assim continuarem a luta pelas concepções e pelo projeto que defendem.

Nesse limiar é possível mapear e identificar a atuação e relevância das ações de alguns agentes individuais, ou intelectuais orgânicos, em sentido gramsciano, com maior capital simbólico dentro dos campos econômico e político, com experiência de atuação no campo educacional. Dentre esses alguns atuaram na esfera governamental, no período anterior a 2003 e frente ao cenário político, após esse período, esse mesmo grupo buscou desenvolver estratégias, condizentes com o jogo instaurado. Boa parte desses agentes está na lista dos sócios fundadores do TPE, são membros do Conselho Temático da CNI e/ou atuam em institutos, como conselheiros ou coordenadores de ações. É interessante observar que a força do campo econômico, nas disputas circunscritas ao ensino médio, pode ser demarcada pontualmente, ou seja, alguns agentes/intelectuais tiveram importância no jogo, na definição e estratégias empreendidas nas disputas que surgiram no decorrer do período analisado e também foram agentes importantes no governo FHC.

Além dessa menção ao período anterior ao recorte da pesquisa, ao findar as considerações sobre este estudo, urge o desejo de registrar alguns elementos contextuais que ocorreram, sobretudo nos anos de 2015 e 2016, e outros que estão despontando nesse país, pois são fatos que acarretam em desdobramentos diretos e indiretos acerca das observações que foram tecidas sobre objeto em questão.

O recorte da pesquisa foi definido em 2013, no início do doutorado e delineou o período correspondente a três gestões presidenciais ocupadas por um mesmo partido político.

---

<sup>257</sup> Sobre os intelectuais orgânicos e o ensino médio no Governo FHC ver Oliveira (2004, 2013).

No entanto, sobretudo, pela singularidade do momento histórico em que um quarto mandato consecutivo do PT foi interrompido pelo segundo impeachment presidencial do país, foi impossível deixar de seguir o fio histórico do objeto, ou seja, acompanhar os tensos e intensos acontecimentos que, direta ou indiretamente, impactam o ensino médio brasileiro. Um isolamento temporal rigoroso se aproximaria de um objetivismo, inclusive incoerente com o referencial teórico que norteou esse trabalho.

Alguns acontecimentos importantes, que ocorreram no país em 2015 e 2016, como o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, culminaram no campo político, mas possuem o campo econômico como um dos mais expressivos expoentes no enredo. No desdobramento das ações algumas acarretaram e sinalizam impactos importantes para o campo educacional. Os fatos que foram surgindo a partir de 2015 exigiram um esforço colossal por parte da pesquisadora, em se manter atenta às relações entre os campos no período de 2003 a 2014.

O empenho perpassou durante o processo de realização das entrevistas, análise de dados e de redação do trabalho e no processo do impeachment atingiu o ápice. Não foi uma tarefa fácil, porém foi instigante e até esclarecedora, pois muitos dos fatores que explicitavam as disputas, outrora veladas, entre esses campos, foram desvelados em face do novo contexto, ou seja: a reorganização do campo político, a reacomodação do campo econômico e a nova composição do campo educacional, na gestão governamental, sinalizaram que um novo período de novas estratégias e disputas por concepções e projetos adquirira concretude. O jogo, a posição dos agentes, o capital e as estratégias mudaram e isso acarreta para os agentes dos campos sociais dispostos a jogar o novo jogo, inicialmente, que possuam a *illusio* e que definam as estratégias mais coerentes com o novo campo de poder instaurado.

Em busca de compreender esse novo campo de poder, a partir das eleições para a Presidência da República em 2014, é pertinente observar que os fatos que colocaram em evidência a crise política instaurada e o descontentamento expressivo da população já tinham sido expressos em 2013, sob a forma de protestos denominados de Movimento Passe Livre, que, segundo Chauí<sup>258</sup> resguardavam indícios de sinais de alerta, pois esses apontavam que: “há nas ruas um caldo perigoso onde se forjam ditaduras”.

Após a reeleição de Dilma Rousseff e com o avanço da Operação Lava Jato, que trouxe a tona um emaranhado de relações público privadas em que o campo político teve

---

<sup>258</sup> Marilena Chauí concedeu uma entrevista à Revista Cult em fevereiro de 2016 e na ocasião discorreu sobre a conjuntura política e social do país, em fase dos acontecimentos que sucederam após as manifestações de 2013. <https://www.cultloja.com.br/produto/cult-209-fevereiro-2016/>

papel importante na implementação de um sistema de corrupção que desviou recursos públicos em grande escala, o nível de descontentamento popular, quanto ao campo político, incorporou o sentimento de indignação, pois a corrupção - compreendida aqui como um problema crônico no Brasil - foi atribuída ao PT como o responsável por tal situação. Nesse sentido, movimentos sociais<sup>259</sup> criados recentemente, como o Movimento Brasil Livre, Movimento Contra a Corrupção, Vem pra Rua tiveram importância considerável na mobilização social que, com o apoio das grandes mídias, conseguiram dar materialidade e organicidade na realização de grandes manifestações, que tiveram papel importantíssimo na consolidação do impeachment de Dilma Rousseff.

A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, (Fiesp), agente empresarial, teve um papel crucial na mobilização do campo econômico, bem como dos movimentos sociais, como o Movimento Brasil Livre de Corrupção (MBL), pois no auge das articulações pró-impeachment, o prédio da Fiesp<sup>260</sup>, localizado na Avenida Paulista em São Paulo, foi palco das grandes manifestações que pediam o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da República.

Essa mobilização social se configurou, entre outros fatores, sob a forma de campanha publicitária, contra a taxaço de novos impostos, com possibilidade da volta da Contribuição Provisória sobre a Movimentação Financeiras (CPMF). A campanha “não vou pagar o pato” foi lançada em setembro de 2015 e lançou mão de muitos recursos midiáticos e em dezembro de 2015 passou por uma virada discursiva e aderiu ao movimento pró-impeachment. Dessa forma, provocou efeitos ideológicos e políticos, pois os discursos são moldados por relações de poder e ideologia.

No campo educacional, uma das primeiras propostas de reforma educacional do Governo Temer, apresentada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, da Educação foi encaminhada ao Congresso Nacional com o intuito de promover mudanças estruturais no ensino médio. Tal proposta foi apresentada sob a forma de Medida Provisória (MP). A MP nº

---

<sup>259</sup> Em analogia às considerações de Gohn, apontadas no capítulo II, pode-se afirmar que os movimentos que surgiram no bojo do contexto político brasileiro, após 2013, podem ser compreendidos como movimentos sociais do novo milênio e resguardam singularidades, seja pela concepção e bandeira, ou mesmo pelo formato. Castells (2013) discorre sobre os movimentos sociais em tempos de internet, afirma que eles podem servir a fins diversos; possuem a capacidade de mobilizar grande número de pessoas; colocam em relevo o papel do compartilhamento de informações que são de interesse coletivo e evidenciam a necessidade de se pensar a localidade a partir novos elementos. MBL e Movimento Vem pra Rua foram criados em 2014 e o Movimento Contra Corrupção foi criado em 16 de janeiro de 2013.

<sup>260</sup> A expressão “casa do impeachment de Dilma”, atribuída à assessoria da Fiesp é um exemplo da relação entre meios e fins que ocorreu entre esse agente do campo econômico e outros segmentos da sociedade, como o MBL. <http://www.valor.com.br/politica/4486600/fiesp-oferece-file-mignon-manifestantes-pro-impeachment-napaulista>

746/2016, publicada no Diário Oficial do dia 22 de setembro de 2016 encontrou forte resistência por parte do segmento estudantil, denominado Movimento dos Secundaristas, que realizou ocupações nas escolas de ensino médio. Por parte dos educadores a MP foi considerada um retrocesso para a última etapa da educação básica, bem como uma proposta de formação falaciosa e arbitrária para os jovens brasileiros, especialmente para os alunos das escolas públicas estaduais. A proposta foi aprovada nas votações no Congresso Nacional e no dia 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada pelo Presidente da República Michel Temer, pela Lei nº 13.415/2017.

A situação observada no campo educacional, nas suas relações com os campos político e econômico, no governo Temer, não se circunscreve às questões voltadas para o ensino médio. No entanto, pelo recorte desta pesquisa, essa observação se reporta apenas a esta etapa da educação, que mais uma vez, foi contemplada com um “novo” projeto formativo, dessa vez apresentado sob a forma de Medida Provisória, que resgatou e aprimorou o projeto de ensino médio que esteve oficialmente em curso até o ano de 2002.

Nesse sentido, passado, presente e futuro, de certo modo, desenham “novos” rumos para o ensino médio no cenário pós 2014. Em tempos de crise aguda no campo político, essa tríade temporal dá conotação a uma espécie singular de crise, que também atinge o ensino médio, no sentido gramsciniano, ou seja: “A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparecem”. (GRAMSCI, 1971, p.275-276). Nesse ínterim, com pouco mais de dois anos decorridos desde 2014, tendo em vista o recorte da pesquisa, é possível afirmar que muitas são as nuances que se materializam e que foram pausadas e há morbidez, apesar de ter havido um projeto de travessia, que certamente deixou suas marcas no campo educacional, em meio aos limites e possibilidades de um momento histórico, que somente o tempo dirá acerca da extensão, dos avanços e dos limites que marcaram o período de 2003 a 2014.

A investigação sobre a correlação atual entre os campos econômico, educacional e político no período de 2003 a 2014 também aguçou o olhar da pesquisadora sobre alguns aspectos que se materializaram e se materializam no espaço social e que são indicadores do que estava latente no período correspondente à pesquisa e já indicavam que o campo do poder sofria alterações, embora a dimensão desse processo ainda não estivesse tão clara.

Esse sucinto quadro, sobre um breve período posterior ao recorte da pesquisa, sob o risco da leitura equivocada dos acontecimentos, pois são fatos ainda em ebulição, pretendeu

apontar alguns elementos que corroboram com a seguinte premissa: a relação entre os campos econômico, político e educacional, em prol da definição de um projeto de formação para a juventude brasileira é histórica e as estratégias e disputas ocorrem com os mesmos e outros agentes, conforme a singularidade de cada tempo. Há um interesse bem demarcado pelo ensino médio, em face do tempo da vida que contempla os sujeitos de ensino médio, ou seja, por esse segmento se constituir como a força de trabalho na ativa e em potencial e, portanto, esse segmento é considerado elemento importante para o projeto de desenvolvimento econômico hegemônico. Assim, o projeto de ensino compatível com esse modelo e suas facetas encontra respaldo do campo econômico, assim como um projeto que não tenha o viés econômico como premissa norteadora tende a encontrar resistência no campo social, mas como lembra Florestan Fernandes: “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.”(1977, p. 5). A disputa pelo projeto de ensino médio continua.

Nesse sentido, mais uma vez reporto a Gramsci e encerro as considerações desse trabalho. Entre os intelectuais há os criadores, os organizadores e os divulgadores e esse conjunto se fez presente em forma de agentes importantes nas disputas e nos jogos travados dentro e fora dos campos estudados. As estratégias de legitimação do campo econômico contaram, em boa medida, com a colaboração dos agentes criadores, organizadores e divulgadores que transitavam nos campos econômico, político e educacional, sendo que parte desses vieram do campo educacional. Esse é um dos aspectos que muito chamou a atenção no contexto de 2003 a 2014.

Para os anos seguintes, em face das novas disputas que se desenham, além de estar atento e forte, é pertinente aos agentes empenhados em manter o debate vivo de um ensino médio de formação integral, alicerçado no tripé trabalho, cultura e ciência que, além das estratégias empreendidas nas disputas por concepções, será preciso delinear boas estratégias nas disputas em prol da resistência ao projeto de ensino médio, ora materializado na Lei nº 13.415/2017, bem como na definição de estratégias para traçar novos e necessários rumos em prol de um projeto de ensino médio que considere os que vivem do trabalho, nesse caso o público majoritário da última etapa da educação básica, é preciso elevar o capital simbólico dos agentes educacionais dispostos a refutar os rumos delineados pela atual reforma do ensino médio e entrar na disputa seja por dentro ou por fora da gestão governamental.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, R.C.R. **A nova proposta curricular do Estado de São Paulo (2008) – vivências nas escolas pública paulista: desafios da ação gestora.** 2011. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

ABRANCHES, Sérgio Henrique Hudson de. Presidencialismo de Coalizão: o dilema institucional brasileiro. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 31, no 1, pp. 3-55, 1988.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e Sociedade.** São Paulo, Xamã, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Depoimento sobre a nomeação revogada de conselheiros do CNE**, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/marcia-angela-aguiar-depoimento-sobre-nomeacao-revogada-de-conselheiros-do-cne>

\_\_\_\_\_. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **Ensino Médio integrado à educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?** 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

ALMEIDA, Mansueto. O Complicado debate sobre a desindustrialização. **Radar.** IPEA, 2012 [http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/radar/120913\\_radar21\\_cap5](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/radar/120913_radar21_cap5).

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do ensino médio inovador: Proposta do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ANPED. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Anped. GT Trabalho e Educação.** Brasília, 2003.

AROSA, Armando de Castro Cerqueira. **A produção acadêmico-científica sobre política educacional no GT - 5 da Anped (2000 a 2009).** 2013, 264 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Faculdade de Educação, 2013.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educ. Soc.** [online] vol.22, n.77, pp. 49-70. 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L. F. A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação. In: **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** v.1. p. 1-12, Porto Alegre: Editora da UFRG, 2007.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. P. (orgs.) Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. Rio de Janeiro, n. 5/6, 1997.

BALTAR, Paulo; LEONE, Eugenia. Perspectivas para o mercado de trabalho após o crescimento com inclusão social. **Estudos Avançados.** V. 29, nº 85, São Paulo, set-dez, pp. 53-67, 2015.

BARRETO, Pedro Henrique. **História-Bretton Woods.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em:[http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23](http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23)

BARROSO, João. **Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BELLE, H. B. M. **Escola de civismo e cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás.** 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2011.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e seus projetos político-pedagógicos: na mira (gem) da politécnica e da (des) integração.** 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Goiás: Goiânia, 2013.

BID. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil.** Brasília, 2010.

BIRD, Banco Mundial. **Os desafios para o ensino de segundo grau nos anos noventa.** Washington: The World Bank, 1989.

BOAVENTURA, G. A, R; ESPERANÇA, M.E.F. A importância da Teoria de Bourdieu no entendimento do processo de Ifetização da rede federal de educação profissional e tecnológica. In: **IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica,** Belo Horizonte, 2014.

BOBENY, Helena; PRONKO, Marcelo. **Empresários e educação no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BOITO JR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo, 2012.

BOITO JR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Rev. Sociol. Polít.** v. 21, n.47, pp 31-38, 2013.

BONETI, Lindomar Wessler. O Positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa**, v. 9, n.2, pp 395-418, 2014.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia** de Pierre Bourdieu. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, L. O. **O significado do trabalho e a socialização organizacional**. Brasília, 1998. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. O campo político. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n.º.5 Brasília Jan./July 2011.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. O campo econômico. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** V. 4 n.º.5 Brasília Jan./July 2005.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

**BRASIL Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI).** Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7478, 12 de maio de 2011. **Nomeia os membros da sociedade civil para compor a CGDC.** Brasília. 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 5, de 24 de janeiro de 2012. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dossiê da PEC 415/2005.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Rio de Janeiro, 1931.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996.** Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Empresários, o Governo do PT e o desenvolvimentismo.** Curitiba, REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA V. 21, Nº 47: 21-29 SET. 2013.

\_\_\_\_\_. **Estado e subdesenvolvimento industrializado.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda.** Washington: The World Bank, 2012.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2000.

CAETANO, Maria Raquel. **A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no Século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem.** Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010).** 303 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CANO, Wilson. SILVA, Ana Lúcia Gonçalves. **Política Industrial do Governo Lula.** IE/UNICAMP, Campinas, n. 181, julho 2010.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino Médio integrado à educação profissional: limites possibilidades.** 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais: Caxambu, 2008.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade.** 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Ceará, 2007.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da Anped: de instituída a instituinte **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CEA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado.** 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais: Caxambu, 2006.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

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

CNTE. **Educação, Desenvolvimento e Inclusão Social.** Caderno de resoluções do 32º Congresso Nacional da CNTE. Brasília/DF/2014.

\_\_\_\_\_. **O PNE na visão dos/as trabalhadores/as da educação.** Caderno de resoluções do 31º Congresso Nacional da CNTE. Brasília/DF/2011.

\_\_\_\_\_. **Pague o Piso.** Caderno de resoluções do 30º Congresso Nacional da CNTE. Brasília/DF/2008.

\_\_\_\_\_. **Educação como prioridade para o desenvolvimento.** Caderno de resoluções do 29º Congresso Nacional da CNTE. Brasília/DF/2005.

CORTI, Ana Paula. **Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990.** *Educ. Real.* vol.41 no.1 Porto Alegre jan./mar. 2016

COSTA, Claudio Fernandes da. Princípios de integração do ensino médio não profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro: entre o Proemi/Solução Educativa e as DCNEM. In: **Marx e o marxismo 2015: Insurreições, passado e presente.** Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2015.

COUTO, Ronaldo Costa. **A história viva do BID e do Brasil.** Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002a.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v.32 n.2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAVIS, M. D. **Teoria dos jogos**. São Paulo: Cultrix, 1973.

DAYRELL, J.T. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. in: **Educ. Soc**, Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p.1105-1128, 2007.

DEITOS, Roberto Antônio. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

DIAP. **Radiografia do novo Congresso: legislatura 2011-2015**. Série “Estudos Políticos” – Ano V. Brasília/DF, Outubro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Radiografia do novo Congresso: legislatura 2007-2011**. Série “Estudos Políticos” – Ano IV. Brasília/DF, Outubro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os cabeças do Congresso Nacional**. Brasília/DF, 2003

\_\_\_\_\_. **Radiografia do novo Congresso: legislatura 2003-2007**. Série “Estudos Políticos” – Ano II. Brasília/DF, Outubro, 2002.

DINIZ, ELI. Empresariado industrial, representação de interesses e ação política: trajetória histórica e novas configurações. **Política & Sociedade**, Dossiê. 9(17), 2010.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: Naura S. C. Ferreira e Márcia Angela S. Aguiar. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2006, v. , p. 281-293.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. Tese (Doutorado em Educação), 1999. 221 fl. Unicamp, 1999.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010.

FONSECA, Marília. **Perspectivas para a gestão de financiamento do ensino médio**. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Editora Plano, 2002.

FORTUNATO, Maria Lucinete. **O coronelismo e a imagem do coronel: de símbolo a simulacro do poder local**. Campinas/SP: Unicamp. Tese de doutorado, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. v 16, n 46 jan-abr, pp 235-274, 2011.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. (orgs). Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do decreto no 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo:Hucitec, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FURIATI, Nídia Maria de Ávila. **Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional de Juventude no Governo Lula**. 2010. 340f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GALINDO, M. A. **“O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente”**. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo (Fe/USP), São Paulo, 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa; VIRIATO, Edaguimar. **Integração curricular: o ensino médio. Integração curricular: o ensino médio integrado e o Proeja**. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais: Caxambu, 2009.

GRECO, F. A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino da Geografia nas escolas-referência de Uberlândia**. 2012. 238 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Universidade Federal de São Paulo (Fe/Usp), São Paulo, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal carcere**. Torino: Einaudi Editore, 1975.

\_\_\_\_\_. **Selections of the Prison Notebooks**. International Publishers: New York, 1971;

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Polícia para o Ensino Médio e a educação profissional**. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2005.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCar; São Paulo, FAPESP, 2008.

HORTA, José Silverio Baía. **A educação no congresso constituinte de 1966-67**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2º Ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2007.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. **Educação versus indignação**. São Paulo: Folha de São Paulo/Mercado. 25 de junho de 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2506200610.htm> Acessado em 09/08/2015.

JORNAL OPÇÃO. **Um goiano na linha de frente da indústria**. Edição 1973 de 28 de abril a 4 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/um-goiano-na-linha-de-frente-da-industria->

JUNIOR, E.J.S. **Direito social à educação escolar obrigatória: os limites da (não?) efetividade.** 2011. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2011.

JUNIOR, João dos Reis Silva; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: Profissionalização e privatização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011.

KISSLER, Léo; HEIDEMANN, Francisco. Governança Pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-499, maio/jun. 2006.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014a.

\_\_\_\_\_. Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo.** 33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Goiânia. 2013. Disponível:

\_\_\_\_\_. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná –NUPE/UFPR.** Volume 6, número 12 –Julho/Dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.** vol.41, n.144, pp.752-769, 2011.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas de educação nos anos 90.** Tese (Doutorado), 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

\_\_\_\_\_. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica.** Curitiba, 2003

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAMOUNIER, Bolívar. **A democracia brasileira no limiar do século XXI.** Série Pesquisas, nº 5. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1996.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a.

\_\_\_\_\_. LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; Reis, Juliana Batista do. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011b.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo de Lula da Silva:** a ruptura que não aconteceu. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização.* São Paulo: Cortez 2003.

LIMA, Licínio C. **Privatização da educação no contexto da (s) “Terceira(s) via(s): uma caracterização em análise.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIMA, Ana Luce. Girão. S. de e PINTO, Maria Marta Saavedra: .Fontes para a história dos 50 anos do Ministério da Saúde. **História, Ciências, Saúde** . Manguinhos, vol. 10(3): 1037-51, set.-dez. 2003.

LIMONGI, A. C. F; FIGUEIREDO, F. M. P. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional.** São Paulo: FGV, 2001.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política.** 16º Ed.- São Paulo: Brasiliense, 2004.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz, Loquui, 2008.

MAINARDES, Jeferson. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos.** Curitiba, XI Anped Sul, 2016.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson; TELLO, César. **A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal**: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

MANCUSO, Wagner Pralon. O empresariado como ator político no Brasil: balanço da literatura e agenda de pesquisa. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **28**, p. 131-146, jun. 2007

MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. **O papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) no cenário educacional do país**. CIBEC, Brasília: DF, 2002.

MARTINS, Érika Moreira. **“Movimento Todos Pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Campinas, 2013. Dissertação de Mestrado.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; JÚNIOR, William Pessoa da Mota. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MELÃO, W. S. **O Enem e os professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular**”. 2012. 119. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICELI, S. **Os intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MILHOMEM, Celma Mendonça. **As fundações estatais no direito brasileiro**. 2008 Dissertação (Mestrado em Direito) – UFRGS, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Geralda Luiza. A delegação aos líderes partidários na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. **Rev. Sociol. Polít.** vol.18 no.37 Curitiba Oct. 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan/abr. 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Educação e Política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.02, n.11 ago. 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SIVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1.157-1.080, out.-dez. 2015.

MULLER, Gustavo. **Existem lógicas no recrutamento para as comissões? Um estudo comparado para as Comissões Permanentes da Câmara dos Deputados entre as legislaturas de 1991/1994 e 1995/1999** (Tese). Doutorado em Ciência Política. Porto Alegre: UFRGS. 2007.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

NOSELLA, Paolo. Ensino médio; unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. Juventude negra e Ensino Médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.02, p. 309-330, abr/jun. 2015.

OLIVEIRA, Antônio Marcos Alves de. **A (des)articulação do ensino médio com a educação profissional no Senai/PE/Sesi/PE através do projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional)**. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais: Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Momento Lenin. In: **A era da indeterminação**. OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. Os limites do FUNDEB no financiamento do Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, Ramon; PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia**. 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Pernambuco: Porto de Galinhas, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007

Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O “projeto de vida” e a formação do habitus discente no ensino médio integral. In: **XVII Endipe: Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. Ceará: Fortaleza. ISBN: 978-85-7826-294-5, 2014a.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás: formação de um novo *habitus*? In: **XII de Pesquisa em Educação da Anped**. Goiânia, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro**. 33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Goiânia. 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/gt05\\_2939\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf)

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e o novo ensino médio no governo FHC: o Projeto Escola Jovem**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFG, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.

PEREIRA, Ulisséia Ávila; FRANÇA, Magna. **Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET/RN**. 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Norte: Natal, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PERONI, Vera. Maria. Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Revista de Educação Pública – UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

POCHMAN, Marcio. **O trabalhador no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.  
PONT, Juarez Varallo. **Estado e empresariado industrial no Brasil: corporativismo e representação de interesses: 1990-2010**. Curitiba, UFPR. 2012. Tese de Doutorado.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campo de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RACHED, Gabriel. **As políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das transformações internacionais**. 271 fl. (Tese). Doutorado em Economia. Instituto de Economia, UFRJ, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

REDUCA. **Declaração constitutiva da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação**. Brasília, 2011

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

RICCI, Paolo. **O conteúdo da produção legislativa brasileira: Leis Nacionais ou políticas paroquiais?** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 4, 2003.

ROBERTSON, S.L.; VERGER, A. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p. 1693-2018, out/dez. 2014.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 22, nº 76, p.232-257, Out.2001.

RODRIGUES, José. **A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis Vozes, 1978.

SALVINO, Francisco Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg. Macrocâmbios como proposta de integração e inovação curricular no programa Ensino Médio inovador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p. 2019-2042, out/dez. 2014.

SANDER, Benno. **Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação.** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos\\_01.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf)

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio. **Currículo sem Fronteira**, v.13, n.03, p. 497-513, set/dez. 2013.

SANTOS, Manuel Leonardo W. D. **O parlamento sob influência: o lobby da indústria na Câmara dos Deputados.** (Tese) Doutorado em Ciência Política. Recife: UFPR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia. **O Sistema Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua construção no Brasil.** 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú, 2008.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil - O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** São Paulo: Unesp, 1990.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia da Ciência e Educação: reflexões sobre a Sociologia no Ensino Médio sob o idioma da coprodução. **Educação Unisinos**, v.19, n.03, p. 335-344, set/dez. 2015.

SEVERO, M. F. S. W. **Levante sua bandeira! O Estatuto da Juventude no Brasil: teoria e prática no contexto juvenil (2004-2011).** (Tese). Doutorado em Sociologia, Araraquara: Unesp, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos

pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Andreia Ferreira. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de políticos de privatização da educação superior no Governo FHC. **Inter- Ação: Rev. Fac. Educ.** v.30, Goiânia, 2005.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro. **O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais**. Curitiba, XI Anped Sul, 2016.

\_\_\_\_\_. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Unisinos**, v.14, n.01, p. 17-26, jan/abr. 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, out/dez. 2014.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul.-set. 2014.

SILVA, José Humberto de. **Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, 2012.

SOUZA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, set-dez., 2003.

STIGLITZ, Joseph. A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais. São Paulo: Editora Futura, 2002.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012.

TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-31, mar. 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2016.

\_\_\_\_\_. Todos Pela Educação: **5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras**. São Paulo, Todos pela Educação, 2012.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para o debate. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, nº 24, 2003.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Percepções do novo contexto de implementação do ensino médio politécnico no RS**. 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

ZANARDINI, Isaura Monica; ROSA, Marcia Sabina; HOTZ, Karina Griggio. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. *Educação Unisinos*, v.15, n.01, p. 22-31, jan/abr. 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A proposta pedagógica para o Ensino Médio: a interlocução entre a formação por competências e as práticas pedagógicas cotidianas. *Educação Unisinos*, v.05, n.09, p. 129-156, jul/dez. 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. *Gestão de inovações no ensino médio*: Argentina, Espanha

Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial-Out. 2005.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C.; TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D. M. L., FERRETI, C., TARTUCE, G. L. B. P. (Orgs) **Gestão de Inovação no Ensino Médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber, 2006.

\_\_\_\_\_. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A - Produções Qualis A1, por ano de publicação (2003-2016)**

<b>Periódico</b>	<b>Referências</b>	<b>Ano</b>	<b>Qte</b>
Cadernos Cedes	<p>ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.</p> <p>GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal: História, Práticas e sentidos em construção. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.</p>	2004	2
	<p>BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.</p> <p>LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; Reis, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.</p> <p>LOPES, Doraci Alves; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; Costa, Rafael Fernando da. Sociologia no ensino médio em um mundo em mudanças: a questão da “confluência perversa”. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 425-446, set.-dez. 2011.</p> <p>MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.</p> <p>PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.</p> <p>SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina; PIMENTA, Melissa de Mattos. Sociologia no ensino médio: Escrevendo cadernos para o projeto <i>São Paulo faz escola</i>. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011.</p>	2011	7
Cadernos de Pesquisa	KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 169-202, novembro/2003.	2003	1
	FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; Tartuce, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.	2004	1
	ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. Cadernos de Pesquisa, V. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005.	2010	1

	ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; Tartuce, Gisela Lobo B. P.; Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.	2006	1
	SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.	2009	1
	RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.	2010	1
Revista Brasileira de Educação	OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 47-60, jan/fev/mar/abr. 2003.	2003	1
	ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 24-37, jan/fev/mar/abr. 2005.	2005	2
	MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 88-108, maio/jun/jul/ago. 2005.		
	JULIO, Josimeire M. Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 505-604, set/dez. 2009.	2009	1
	MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan/abr. 2012.	2012	1
	SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul.-set. 2014. CARBONAI, Davide; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Papeis sociais do ensino médio uma análise baseada na teoria das redes. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n.58, p. 671-689, jul.-set. 2014. SILVA, Roberto Rafael Dias da. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, p. 945-966, out/dez. 2014.	2014	3
	NOSELLA, Paolo. Ensino médio; unitário ou multiforme*? Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015.	2015	1
	MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SIVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1.157-1.080, out.-dez. 2015.	2015	1
Revista	ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? alguns	2005	1

Educação e Sociedade	anteriores e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial-Out. 2005.		
	KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.	2010	1
	FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.	2011	8
	JUNIOR, João dos Reis Silva; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: Profissionalização e privatização. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011.		
	KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.		
	MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011.		
	PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; Castro, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.		
	RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.		
	LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; Reis, Juliana Batista do. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.		
CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e ensino médio: uma análise de contexto. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul.-set. 2013.	2013	1	
KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.	2014	1	
Total		37	

**Apêndice B - Produções Qualis A2, por ano de publicação (2003-2016)**

<b>Periódico</b>	<b>Referências</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de textos</b>
Currículo sem fronteiras	OLIVEIRA, Ramon de. Os limites do FUNDEB no financiamento do Ensino Médio. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008.	2008	2
	SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio. Currículo sem Fronteira, v.13, n.03, p. 497-513, set/dez. 2013.	2013	
E-curriculum (PUC/SP)	MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.02, n.11 ago. 2013.	2013	4
	OLIVEIRA, Ramon de. Juventude negra e Ensino Médio: uma discussão para a agenda das políticas afirmativas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.02, p. 309-330, abr/jun. 2015.	2015	
	ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p. 1693-2018, out/dez. 2014.	2014	
	SALVINO, Francisco Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg. Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no programa Ensino Médio inovador. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03, p. 2019-2042, out/dez. 2014.	2014	
Educação (PUC/RS)	DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v.32 n.2, p. 185-191, maio/ago. 2009.	2009	1
Práxis Educativa	-	-	-
Revista Unisinos	SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia da Ciência e Educação: reflexões sobre a Sociologia no Ensino Médio sob o idioma da coprodução. Educação Unisinos, v.19, n.03, p. 335-344, set/dez. 2015.	2015	5
	SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. Educação Unisinos, v.14, n.01, p. 17-26, jan/abr. 2010.	2010	
	SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. Educação Unisinos, v.19, n.01, p. 68-76, jan/abr. 2015.	2015	
	ZANARDINI, Isaura Monica; ROSA, Marcia Sabina; HOTZ, Karina Griggio. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. Educação Unisinos, v.15, n.01, p. 22-31, jan/abr. 2011.	2011	
	ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A proposta pedagógica para o Ensino Médio: a interlocução entre a formação por competências e as práticas pedagógicas cotidianas. Educação Unisinos, v.05, n.09, p. 129-156, jul/dez. 2004.	2004	
<b>TOTAL</b>			<b>12</b>

**Apêndice C - Trabalhos apresentados na Anped, por ano e Reunião (2003 a 2015)**

<b>Autor/es</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>GT</b>	<b>Reunião/ Ano</b>	<b>Qte</b>
SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos.	FIOCRUZ/E PSJV	Trabalho e educação no “novo Ensino Médio”: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital.	9	26ª/2003	1
ZIBAS, Dagmar.	FCC	A reforma do Ensino Médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade	5	27ª/2004	
ANDRADE, Flávio Anício.	UNESA.	(Con)formação para um trabalho competente: a reforma do Ensino Médio no Brasil (1998-2002)	9		
GUIMARÃES, Edilene Rocha	CEFET-PE	Política para o Ensino Médio e a educação profissional	5	28ª/2005	3
CARVALHO, Celso	UNINOVE	Os PCN para o Ensino Médio: possibilidades e limites	5		
COAN, Marival.	UFSC	Análise da categoria trabalho: sua abordagem nos livros didáticos de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio	9		
GUIMARÃES, Edilene Rocha	CEFET-PE	Participação, resistência e crise de identidade: política para o Ensino Médio e educação profissional	5	29ª/2006	2
CÊA, Georgia Sobreira dos Santos	UNIOESTE	A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos	9		
OLIVEIRA, Ramon	UFPE	Possibilidades do Ensino Médio integrado diante do financiamento público da educação	9	30ª/2007	1
OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de	UFPE	A (des) articulação do Ensino Médio com a educação profissional no senai-pe/sesi-pe através do projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional)	9	31ª/2008	2
CARDOZO, Maria José Pires Barros	UFMA	Ensino Médio integrado à educação profissional: limites e Possibilidades	9		
VIRIATO, Edaguimar Orquiza GOTARDO, Renata Cristina da Costa	UNIOESTE	Integração curricular: o Ensino Médio integrado e o Proeja	9	32ª/2009	1
MELO, Savana Diniz	UFMG	O Ensino Médio e a educação	5		

Gomes		profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente		33ª/2010	1
COSTA, Gilvan Luiz Machado	Unisul	O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente	5	34ª/2011	3
COSTA, Ana Maria Raiol.	UFPA	Ensino Médio integrado: o que dizem as pesquisas?	9		
FRANÇA, Magna PEREIRA, Ulisséia Ávila	UFRN CEFET-RN	Políticas de educação profissional e de Ensino Médio no CEFET/RN (1998-2008)	9		
WELLER, Wivian ZARDO, Sinara Pollom	UNB	Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta.	5	35ª/2012	2
OLIVEIRA, Ramon de; PONTES, Ana Paula Furtado Soares.	UFPE UFPB	O Ensino Médio integrado: a materialização de uma proposta em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia.	9		
OLIVEIRA, Valdirene Alves de.	UEG	Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio brasileiro	5	36ª/2013	2
BEZERRA, Daniella de Souza BARBOSA, Walmir.	IFG IFG	Ensino Médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da politecnicidade e da (des)integração	9		
GIOVINAZZO-JR, Carlos Antônio.	PUC/SP	Formação no Ensino Médio, escola e juventude: preparar para quê?	5	37ª/2015	5
SILVA, Iara Augusta da.	SED/MS	O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo Estado brasileiro no início do século XXI	5		
ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de.	UFES	Ensino Médio integrado a educação profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado?	9		
ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. ALVES, João Paulo da Conceição. RODRIGUES, Doriedson do Socorro.	UFPA	Análises de indicadores educacionais do Ensino Médio na Amazônia brasileira	9		
ZAMBON, Luciana Bagolin.	UFSM	Percepções do novo no contexto de implementação do Ensino Médio politécnico no RS.	9		

**Apêndice D- Temáticas relacionadas ao Ensino Médio, por Periódico, Qualis A1, publicadas eletronicamente de 2003 a 2016**

<b>Temáticas</b>	<b>Periódico</b>	<b>Nº de textos</b>
Reforma do Ensino Médio no Governo FHC	Cadernos de Pesquisa	4
	Revista Brasileira de Educação	1
Filosofia/Sociologia no Ensino Médio	Cedes	4
	Revista Brasileira de Educação	1
Perspectivas de formação no Ensino Médio	Educação e Sociedade	3
	Revista Brasileira de Educação	1
Juventude e Ensino Médio	Cedes	2
	Educação e Sociedade	1
	Educação & Realidade	13
Regime de colaboração/ Universalização do Ensino Médio/Financiamento	Cedes	1
	Educação e Sociedade	2
Formação de professores do Ensino Médio	Revista Brasileira de Educação	1
	Educação e Sociedade	1
Protagonismo Juvenil no Ensino Médio	Caderno de Pesquisa	2
Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	Revista Brasileira de Educação	2
Plano Nacional de Educação e Ensino Médio	Cedes	1
	Educação e Sociedade	1
Formação Integrada no Ensino Médio	Revista Brasileira de Educação	1
Ensino Médio Inovador e propostas do legislativo federal	Cedes	1
Ensino Médio e o empresariado	Educação e Sociedade	1
Currículo do Ensino Médio em suas diversas modalidades	Educação e Sociedade	1
Avaliação do Ensino Médio	Educação e Sociedade	1
Ensino Médio e Educação Superior	Educação e Sociedade	1
<b>Total</b>		<b>47</b>

Fonte: Sites das Revistas Eletrônicas *Qualis A1*, sistematização da autora.

## Apêndice E

**Temáticas relacionadas ao Ensino Médio, publicadas de 2003 a 2016, em revistas da área da Educação, versão on line, Qualis A2**

<b>Revista</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Nº de textos</b>
Currículo Sem Fronteiras	Financiamento do Ensino Médio	1
	Políticas Curriculares para o Ensino Médio	1
E-Curriculum (PUC/SP)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 1998 e 2012	1
	Programa Ensino Médio Inovador	1
	Exame Nacional do Ensino Médio	1
	Juventude Negra e Ensino Médio	1
Educação (PUC/RS)	A Reforma Francisco Campos	1
Revista Unisinos	Currículo e formação por competências	2
	Reestruturação produtiva e reforma do Ensino Médio	1
	Sociologia no Ensino Médio	1
	Docência inovadora no Ensino Médio	1
<b>Total</b>		<b>12</b>

Fonte: Sites das Revistas Eletrônicas *Qualis A2*, sistematização da autora.

## Apêndice F

**Temas contemplados nos trabalhos dos GTs 5 e 9 da Anped (2003-2015)**

<b>Temas</b>	<b>GT 5</b>	<b>GT 9</b>
Reforma do Ensino Médio no Governo FHC	3	2
Integração do Ensino Médio e a Educação Profissional	1	10
Livro Didático	1	1
Trabalho Docente	3	-
Formação da juventude e Ensino Médio	1	-
Inclusão	1	1
Financiamento		1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>25</b>

Fonte: Site da Anped, sistematização a autora.

## Apêndice G – Roteiro de entrevista

**Título do projeto de Pesquisa: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: DISPUTAS E TRAVESSIAS?**

**Orientanda:** Valdirene Alves de Oliveira

**Orientador:** João Ferreira de Oliveira

**Entrevistado/a:**

### **Informações e esclarecimentos iniciais para os entrevistados sobre:**

- Os objetivos da pesquisa e finalidade da entrevista.

A escolha do seu nome para a realização dessa entrevista, em consonância com a revisão bibliográfica e documental, levou em consideração a sua:

- Atuação no Ministério da Educação, especialmente em função/cargo ligado ao Ensino Médio;

- Participação direta e indireta na definição de políticas educacionais para o Ensino Médio no período delimitado pela pesquisa

### **Roteiro de Entrevista**

1. - Quando você chegou ao MEC: Quais eram os principais problemas, limites e desafios a serem enfrentados? Quais eram os principais problemas para a elaboração de uma política para o Ensino Médio?
2. - O que mais avançou ou que aspectos mais avançaram na política para o Ensino Médio no período 2003 a 2014? E o que não avançou tanto?
3. - É possível afirmar que as políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014 foram marcadas por disputas? Se sim, quais disputas você destacaria como mais significativas?
4. - Que consensos e dissensos foram mais marcantes na revogação do Decreto 2.208/1998 e na publicação do Decreto 5.154/2004?
5. A Semtec, durante a sua permanência no Mec, conseguiu elaborar uma proposta político pedagógica voltada para o ensino médio, oferecido nas redes estaduais de educação?
6. Na sua opinião, o Proemi (Programa Ensino Médio Inovador) trouxe contribuições para o Ensino Médio? Que aspectos você considera mais relevantes na definição e na implementação desse programa?
7. Qual sua avaliação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2012, em comparação com as anteriores?

8. Quais suas considerações sobre o Pacto Nacional pela Melhoria do Ensino Médio?
9. - Em sua opinião, quais foram os agentes ou atores (institucionais ou individuais) que mais buscaram influenciar na definição da política de ensino médio no período 2003 a 2014? O que esses agentes mais defendiam ou queriam?
10. - Os agentes externos ao campo educacional conseguiram influenciar efetivamente na definição da política de ensino médio no período 2003 a 2014? Em quais aspectos ou fatores mais influenciaram?
11. No decorrer do período de 2003 a 2014 ocorreram algumas alterações na estrutura organizacional do MEC, como a extinção da Semtec e Departamento de Políticas. Qual a sua avaliação sobre as pretensões que se tinha com essas mudanças na organização do MEC? Qual o impacto dessas alterações para a elaboração das políticas para o Ensino Médio?
12. - Na sua avaliação, qual foi sua maior contribuição para as políticas de Ensino Médio no período 2003 a 2014, enquanto atuou na Coordenação Geral do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica/MEC?
13. - Os motivos pelos quais você se afastou do MEC podem ser socializados? O que você poderia registrar sobre o seu desligamento e que poderia ser importante para o desenvolvimento dessa pesquisa?
14. Qual a sua avaliação sobre a proposta do PL 6.840/2013, em tramitação no Congresso, com mudanças importantes para o Ensino Médio? Como você avalia a articulação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio?
15. - Você acha que o ensino médio está no rumo certo atualmente? Poderia explicar?
16. - Quem atuou no MEC, no período de 2003 a 2014, e que você indicaria para também ser entrevistado, tendo em vista a participação e colaboração com as políticas educacionais para o Ensino Médio?

Agradecemos a colaboração!