

Maria Vieira Silva
Samara de Oliveira Silva
Organização



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO:

Olhares transversais sobre Minas Gerais e Piauí

**Maria Vieira Silva
Samara de Oliveira Silva
Organização**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA O ENSINO MÉDIO:
olhares transversais sobre
Minas Gerais e Piauí**



**UESPI
2021**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Rosineide Candeia de Araújo
Vice-Reitora

Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Gustavo Oliveira de Meira Gusmão
Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

Ailma do Nascimento Silva
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior
Pró-Reitor de Administração

Geraldo Eduardo da Luz Júnior
Pró-Reitor Adj. de Administração

Raimundo Isídio de Sousa
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI



José Wellington Barroso de Araújo Dias Governador do Estado
Maria Regina Sousa Vice-governadora do Estado
Evandro Alberto de Sousa Reitor
Rosineide Candeia de Araújo Vice-Reitora
Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Gustavo Oliveira de Meira Gusmão Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação
Ailma do Nascimento Silva Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Pedro Antônio Soares Júnior Pró-Reitor de Administração
Geraldo Eduardo da Luz Júnior Pró-Reitor Adj. de Administração
Raimundo Isídio de Sousa Pró-Reitor de Planejamento e Finanças
Joseane de Carvalho Leão Reitora Adj. de Planejamento e Finanças
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários
Marcelo de Sousa Neto Editor da Universidade Estadual do Piauí
Autores Revisão
Editora e Gráfica UESPI e-book

P766 Políticas educacionais para o ensino médio [recurso eletrônico]: olhares transversais sobre Minas Gerais e Piauí / Organizado por: Maria Vieira Silva, Samara de Oliveira Silva. – Teresina: FUESPI, 2021. E-book.

ISBN: 978-65-89616-22-1

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino médio.
I. Silva, Maria Vieira. II. Silva, Samara de Oliveira. III. Título.

CDD: 379.81

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região/1188

Fundação Universidade Estadual do Piauí - FUESPI
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida.

(Ellen Wood)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Maria Vieira Silva (UFU)	
Samara de Oliveira Silva (UESPI)	
PARTE I - PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	14
CAMINHOS METODOLÓGICOS: LENTES TEÓRICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	15
Leonice Matilde Richter (FACED/UFU)	
Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis/PPGED)	
Vilma Aparecida de Souza (FACED/UFU)	
PARTE II - ENSINO MÉDIO E CONTEMPORANEIDADE	27
MUTAÇÕES DO ESTADO CONTEMPORÂNEO E CORROSÕES DOS DIREITOS SOCIAIS.....	28
Vilma Souza (UFU-FACED)	
CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO TEMPO PRESENTE	58
Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)	
Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis)	
Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis)	
AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA BNCC	85
Deive Bernardes da Silva (UFNT-Tocantinópolis/Polis)	
Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis)	

PARTE III - DIMENSÕES MICROSSOCIAIS DO ENSINO MÉDIO 110

OLHARES TRANSVERSAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO NA REALIDADE MINEIRA E PIAUIENSE.....111

Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)

Samara de Oliveira Silva (UESPI)

AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS E A CARREIRA DOCENTE.....114

Fernanda Felício Mizael Ferraz

Leandro Ferraz Pereira

Ryhã Henrique Caetano e Souza

CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ (2006-2018)..... 136

Samara de Oliveira Silva/ UESPI

Lucine Rodrigues V. B. de Almeida/SEDUC-PI

Carmen Lúcia de Sousa Lima/ UFPI

Marina Gleika Felipe Soares/ UESPI

INDICADORES DO ENSINO MÉDIO EM UBERLÂNDIA/MG E PICOS/PI: TRISTES TÓPICOS..... 151

Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis)

Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis)

Silvani A. R. Paiva (PUC-MG/Polis)

PARTE IV - VOZES DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO 197

REFORMAS EDUCACIONAIS, TRABALHO DOCENTE E DESEMPENHO DISCENTE NO ENSINO MÉDIO: PANORAMA DE PROCESSOS EXCLUDENTES 198

Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)

SÍNTESE DOS AUTORES..... 213

APRESENTAÇÃO

Maria Vieira Silva (UFU)

Samara de Oliveira Silva (UESPI)

Recentemente, presenciamos, de forma perplexa, várias informações veiculadas pela imprensa reportando o fechamento, a fusão e o remanejamento de turmas do ensino médio noturno¹.

Essas efemérides não são localizadas, tampouco têm ocorrido de forma sazonal, mas são efeitos de complexas questões de natureza estrutural, contíguas a essa etapa de escolarização na realidade brasileira, que revela problemas ainda mais agudizados quando o seu funcionamento ocorre no turno noturno.

O ensino médio tem-se configurado como um dos principais desafios da educação básica, em razão de problemas endógenos e exógenos ao sistema escolar, os quais, vias de regra, reverberam em abandono e repetência escolar.

A propósito, indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam avanços nas últimas décadas, no que tange ao acesso e à permanência nessa etapa de escolarização. No entanto, tais evoluções ainda são tênues, sobretudo em estratos empobrecidos da população brasileira.

A precariedade da dinâmica de funcionamento do ensino médio apresenta configurações multifatoriais com variantes que se agrupam nas esferas micro e macrosocial. Embora tais categorias guardem conexões de forma orgânica, a pesquisa coletiva – que originou este livro – propôs-se ao desafio de desenvolver sínteses

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2019/11/01/pais-e-professores-protestam-contrafechamento-de-turmas-em-escolas-no-sul-de-mg.ghtml>; https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2019/11/26_visita_educacao_pindorama.html<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/11/21/governo-do-parana-anuncia-remanejamento-de-turmas-do-ensino-medio-noturno-para-diurno-a-partir-de-2020.ghtml>; <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/mp-investiga-fechamento-de-vagas-de-ensino-noturno-no-parana/>. Acesso em: 22 de junho de 2021.



analíticas a partir de uma perspectiva relacional, apreendendo as mútuas determinações entre os sistemas de ensino e aquelas engendradas na sociedade brasileira na contemporaneidade.

Vários fatores compõem o mosaico de desafios a serem enfrentados pelas políticas e práticas educacionais voltadas para o ensino médio. As análises sobre essa etapa educacional revelam a complexidade da questão e incitam a recusar a naturalização do modus operandi que subtrai direitos de adolescentes e jovens à escolarização e lutar, por meio de variadas estratégias, em prol de escolas democráticas, inclusivas/includentes e com qualidade socialmente referenciada.

Mediante abordagens oriundas de pesquisadores/as de Minas Gerais e do Piauí, no âmbito do Grupo de Pesquisa Polis – Educação, Políticas e Cidadania (Universidade Federal de Uberlândia), entre os anos 2019 e 2021, esta obra pretende contribuir para o fomento de debates sobre o ensino médio.

A grave crise sanitária que tem marcado o tempo presente em escala mundial instou o grupo a reconfigurar alguns procedimentos empíricos que dependiam da coleta de dados in loco. Por outro lado, os estudos potencializaram dois outros importantes recursos metodológicos: a análise de documentos e legislações brasileiras sobre o ensino médio; o exame e a sistematização – de forma original – de indicadores educacionais sobre a situação do ensino médio em Minas Gerais e no Piauí, e o perfil de docentes e discentes, elucidando distintas variantes que envolvem essa etapa de escolarização.

Com efeito, a presente obra colocará em relevo aspectos concernentes às atuais configurações do ensino médio brasileiro, enfocando dimensões identitárias dessa etapa educacional; desempenho acadêmico do segmento discente, a partir de indicadores de evasão e repetência; caracterização do corpo docente; atividades laborais e elementos que evidenciam a precariedade do trabalho docente; processos privatistas nas políticas curriculares do ensino médio; e especificidades dessa etapa educacional no turno noturno.



Tais elementos são abordados a partir de uma perspectiva dialética, tendo em vista o entrelaçamento de elementos constituintes e constitutivos da esfera macrossocial. Buscamos apreender a predominância de paralelismos entre a desigualdade social e a desigualdade escolar que se substantiva no ensino médio e, em específico, o ensino médio noturno – fato que corrompe a democratização da oferta educacional em razão das assimetrias de oportunidades.

Assim, referenciando-nos nas antinomias e nos paradoxos da democracia, presentes no tecido social contemporâneo, desenvolvemos análises a partir de quatro eixos que compõem os capítulos deste livro: abordagens teórico-metodológicas que sustentaram a investigação; perspectivas conceituais acerca das mutações do Estado contemporâneo e corrosões dos direitos sociais; dimensões do ensino médio noturno na realidade brasileira, no tempo presente; enredamentos dos mecanismos de exclusão escolar no ensino médio noturno, em Minas Gerais e no Piauí.

Os pressupostos que nortearam o presente trabalho problematizaram colapsos da democratização da oferta educacional a partir das dimensões relacionais entre o ascenso da matriz neoliberal no tecido social e os processos excludentes da escolarização de jovens empobrecidos, os quais, por consequência, são desprovidos tanto de bens materiais quanto de bens sociais, como a educação escolar.

Nessa perspectiva, o livro está dividido em quatro partes. A primeira consiste na discussão metodológica, com um artigo que traz discussões sobre os aspectos investigativos atinentes ao ensino médio a partir de indicadores educacionais, intitulado Caminhos metodológicos – percurso e procedimentos da pesquisa, elaborado pelas autoras Leonice Matilde Richter (FACED/UFU), Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis/PPGED) e Vilma Aparecida de Souza (FACED/UFU).

A segunda parte compõe-se de três capítulos: o capítulo dois, Mutações do Estado contemporâneo e corrosões dos direitos, de autoria da Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU), Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis) e Vitor Sergio de Almeida



(UEMG-Ituiutaba/Polis); o capítulo três, Configurações do ensino médio brasileiro no tempo presente, dos autores (as) Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU), Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis) e Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis); o capítulo quatro, nomeado de Relações público-privadas na reforma do ensino médio por meio da BNCC, de autoria de Deive Bernardes da Silva (UFT-Tocantinópolis/Polis) e Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis).

Ainda na segunda parte, dois capítulos versam sobre Olhares transversais sobre o ensino médio na realidade mineira e piauiense, a partir da análise e discussão dos dados da pesquisa nacional desenvolvida na rede estadual de Minas Gerais e do Piauí, ressaltando, ainda, o contexto educacional do ensino médio nos municípios de Uberlândia (MG) e de Picos (PI).

Nesse ensejo, o capítulo cinco, de autoria de Fernanda Felício Mizael Ferraz (FACED/Polis/UFU), Leandro Ferraz Pereira (FACED/Polis/UFU), Ryhã Henrique Caetano e Souza (FACED/Polis/UFU), e Úrsula Adelaide de Lélis (FACED/Polis/UFU), discorre sobre o Ensino médio na realidade mineira: entraves e avanços para a garantia do direito à educação.

Na sequência, o sexto capítulo, de Samara de Oliveira Silva (UESPI/NUPPEGE), Lucine Rodrigues V. B. de Almeida (SEDUC-PI/NUPPEGE), Carmen Lúcia de Sousa Lima (UESPI/NUPPEGE), Marina Gleika Felipe Soares (UESPI/NUPPEGE) e Lucineide Maria dos Santos Soares (UESPI/NUPPEGE), retrata o Ensino Médio na realidade piauiense: entraves e avanços para a garantia do direito à educação.

Já o capítulo sete, Indicadores do ensino médio em Uberlândia/MG e Picos/PI: tristes tópicos, tem como autores Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis) Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis) e Silvani A. R. Paiva (PUC-MG/Polis).

A quarta parte contém o capítulo oito, nomeado Vozes dos sujeitos da educação, de autoria da Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU), no qual se promove a discussão dos resultados da pesquisa, com ênfase nos dados apresentados no decorrer deste livro, como



resultados da pesquisa sobre o ensino médio em Minas Gerais e no Piauí, em relação à democratização do acesso “a escolarização de adolescentes e jovens pobres: se por um lado, obtivemos expressivas conquistas em relação ao acesso, por outro lado, a permanência e o sucesso escolar seguem sendo desafios para os princípios da inclusão e democratização”(VIEIRA, 2021, grifo nosso).



PARTE I

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS



13 DE MARÇO

CAMINHOS METODOLÓGICOS: LENTES TEÓRICAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Leonice Matilde Richter (FACED/UFU)

Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis/PPGED)

Vilma Aparecida de Souza (FACED/UFU)

Referenciando-nos em perspectivas do Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvemos, no presente trabalho, análises atinentes às políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio, apreendendo as contradições e limitações que as atravessam e as envolvem, e como se consubstanciam nas condições de acesso e permanência dos jovens nessa etapa da educação básica.

Em nossa perspectiva epistemológica, ancorando-nos nos contributos da referida matriz teórica para analisar o “concreto dado” e as “múltiplas determinações” que constituem a dinâmica de funcionamento do ensino médio, buscamos realizar mediações entre as dimensões macro e microsociais que vão desse as estruturas sociais às interações dos sujeitos dessa etapa de escolarização e das interações destes com as estruturas sociais.

Na obra *Ideologia alemã*, Marx e Engels (2008) travam críticas à produção do conhecimento com base nos princípios do idealismo e defendem a ciência real, que se produz no confronto com a realidade. Igualmente, criticam a perspectiva dos empiristas que “são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como para os idealistas”, pois criaram uma visão positiva acerca da realidade que, em si, é abstrata e distante da própria realidade (MARX; ENGELS, 2008, p. 20).

Como se observa no excerto abaixo, os referidos autores defendem o confronto com a materialidade, com a empiria enquanto condição para a produção da ciência, em um movimento que vai da “terra ao céu”.



Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 2008, p. 19).

As assertivas acima evidenciam que o método dialético não foi definido em elucubrações apartadas do confronto com a realidade da produção do conhecimento científico. Por isso, não identificamos uma obra específica dedicada ao método, mas reflexões construídas em relação e como parte da análise concreta da transformação do modo de produção, que era campo da investigação dos susoditos autores.

Como avalia Vázquez (1977, p. 152), a elaboração do conhecimento, nesse caso, inclusive sobre o método, dá-se na relação do sujeito com a realidade, porquanto “[...] o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade” que o constitui.

Em *O Capital*, no prefácio da segunda edição de Livro 1, Marx (2011, p. 25), ao analisar a repercussão da obra entre os seus críticos, tece avaliações sobre o método materialista e afirma que “ninguém pode criticar seus defeitos literários mais severamente do que” ele mesmo.

Assim, tomando como referência as próprias apreciações de seus críticos, o supracitado autor sistematiza uma relevante base do método: mais importante do que conhecer a lei dos fenômenos é conhecer a lei de sua transformação. Por isso, Marx (2011, p. 28) caracteriza o método dialético opondo-se à fenomenologia hegeliana:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa.



Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

A análise da perspectiva dialética hegeliana, mais aceita no contexto vivido por Marx (2011, p. 29), evidencia a conjuntura de disputa no campo da ciência e sua relação com as forças produtivas, na luta pela manutenção ou transformação do modo de produção capitalista, de modo que

A dialética mistificada tornou-se moda na Alemanha, porque parecia sublimar a situação existente. Mas, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica revolucionária.

A resistência burguesa à dialética materialista reside em sua crítica revolucionária, que reconhece a realidade existente simultaneamente à negação e à necessidade de sua destruição. A transformação da realidade, como campo de luta de classe, faz do materialismo um adversário contundente da burguesia diante do interesse burguês em conservar as condições materiais existentes.

Por isso, para Marx (2011, p. 25), o conteúdo presente em *O capital* representa a voz de uma classe que tem como missão “histórica derrubar o modo de produção capitalista e abolir, finalmente, todas as classes: o proletariado”. Por conseguinte, entende-se a preocupação dele para que a obra chegasse à classe trabalhadora (MARX, 2011, p. 31).

Na obra *Contribuições à crítica da economia política* (MARX, 2008), podemos compreender o fundamento materialista do método ao abstrairmos o “desenvolvimento histórico, a concepção dialética e materialista sobre a história da humanidade” (CARCANHOLO, 2008, p. 16).

Assim, Marx (2008, p. 47) sintetiza os resultados de suas investigações:



[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política.

Conclui, ainda, que

[...] os homens na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciências. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sobre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (MARX, 2008, p. 47-48).



No fragmento descrito estão alguns dos fundamentos centrais da visão materialista que, como avalia Carcanholo (2008), por ser registrada de forma reduzida, permite a muitos fazer uma leitura mecanicista e determinista, mas a verificação atenta e o estudo profundo permitem desfazer tal interpretação.

Destacam-se tais pontos, pois a consciência do método deriva da produção real do conhecimento de Marx acerca do concreto e uma leitura mecanicista de sua obra afrontaria a própria dialética, que é inerente ao método. Além disso, ressalva-se a necessária coerência entre o emprego do método e as bases teóricas que sustentam a pesquisa.

Destarte, ao mesmo tempo em que o campo empírico, dialeticamente, sustenta a produção do conhecimento, os conhecimentos historicamente produzidos edificam e ampliam a nossa consciência, a fim de expandir as possibilidades de problematização e análise da realidade.

A produção do conhecimento deriva de um movimento dialético que tem como engrenagem a contradição enquanto dimensão inerente à realidade. De tal modo, a pesquisa envolve um processo de definição e afirmação de tese, confronto com a realidade que produz a negação (antítese) e, nesse cotejo e oposição, provoca-se a síntese, o novo conhecimento.

Esse movimento não cessa. Ao contrário: faz parte da história. Por isso, a teoria não é um exercício de mera abstração, ela tem de manter relação com a materialidade concreta, assim como não pode ser uma camisa de força na qual se busca apenas encontrar a teoria na materialidade.

Isso posto, o movimento dinâmico da produção científica não pode se eximir do confronto com a realidade concreta, sob o risco de tornar-se mero dogma, ou seja, uma teoria não se sustenta sem esse movimento dialético.



Sem embargo, conforme os princípios do materialismo, o método não estrutura/engessa a realidade investigada. Contrariamente, é no confronto com ela que se estruturam as categorias de análise, construídas como dimensões inerentes à produção do conhecimento acerca da realidade investigada.

Dessa forma, o método materialista é um caminho para o confronto da tese que, diante da antítese, permite a produção de novos conceitos e novas categorias. A tese anunciada, sustentada pela construção histórica concernente ao tema, quando confrontada com a realidade, provoca a produção de antítese, permitindo a edificação de nossas sínteses.

Contudo, como afirma Richter (2010), os fatos, a materialidade, a realidade, não se apresentam por si mesmos: é necessário interrogá-los e interpretá-los em um movimento dialético entre aparência e essência.

Logo, deve-se superar a imediaticidade, a evidência fenomênica, ou seja, é cogente a problematização a partir do diálogo crítico, em um esforço de compreender a coisa em si e chegar à essência. Trata-se “em geral, do movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSÍK, 2010, p. 37).

Deveras, é forçoso o confronto crítico na produção do conhecimento, uma “crítica verdadeiramente filosófica”, *ontogenética*, que demanda compreender a “gênese” e a “necessidade” das contradições existentes, e não uma “crítica vulgar”, na qual a análise se assume diante da “realidade empírica com uma atitude arrogante, altiva, pretensiosa”, que “expõe as contradições apenas para desprezá-las como algo pertencente à massa, isto é, ao mundo humano, o mundo da prática sensível, sobre a qual paira a imaculada esfera puramente teórica do Espírito” (ENDERLE, 2010, p. 13).



Dessa forma, a totalidade, materialidade, historicidade, dialética e contradição são categorias constitutivas do método materialista, dinâmicas, interligadas e estão em movimento como parte da própria produção do conhecimento.

Como destaca Kosik (2010, p.18),

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

Portanto, na pesquisa, é relevante perceber que a essência “não se apresenta imediatamente; ela é mediata ao fenômeno que ao mesmo tempo a revela e a esconde. Para captarmos a essência, é necessário analisar o fenômeno, entender como a coisa em si se manifesta nele” (RICHTER, 2015, p. 29).

Então, o fenômeno e a essência não são a mesma coisa, mas pela manifestação do fenômeno, em suas contradições, por meio da pesquisa, podemos apreender a essência (unidade de contrários).

Diante das particularidades e configurações do ensino médio, considerando as dinâmicas e relações entre os aspectos micro e macrossocial, delimitamos como objeto de investigação a análise das políticas educacionais concernentes a essa etapa da educação básica, bem como o desempenho discente e o trabalho docente, intentando problematizar as configurações dessa etapa educacional a partir de olhares interpretativos acerca de seus indicadores educacionais, tendo como parâmetro amostral os municípios de Uberlândia (MG) e Picos (PI).

Assim, ao considerarmos tais localidades, desenvolvemos uma investigação em paralelo sobre as referidas realidades, apreendendo as particularidades, idiosincrasias e regularidades manifestadas nesses contextos.



Os dados e indicadores de cada município foram analisados tendo como referência circunscrições sociais, econômicas e históricas, com o cuidado de não incorrer em comparações alegóricas e classificações descontextualizadas, naturalizando processos hierárquicos que, ao desconsiderar as marcas históricas, podem reforçar as desigualdades entre as regiões.

Por cúmulo, não utilizamos parâmetros de comparação seguindo configurações ortodoxas da pesquisa comparativa entre Uberlândia (MG) e Picos (PI), mas desenvolvemos abordagens calcadas em estudos históricos comparados, considerando singularidades e determinantes sociais de cada município.

Na análise dos dados quantitativos, colocamos em relevo indicadores do estado de Minas Gerais e do Piauí tencionando confrontar realidades distintas, em termos de arrecadação fiscal e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Na averiguação das políticas educacionais para o ensino médio pós-Constituição, destaca-se a aprovação da Lei 13.415, de 2017, que altera os principais dispositivos legais ao estabelecer mudanças na LDB (9394/96), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (11.494/2007) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

No que alude aos dispositivos jurídicos, adotou-se a análise documental como parte da metodologia desta pesquisa, pois como afirma Cellard (2008, p. 295), os documentos permitem “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”.

Tendo em vista que a análise documental seja efetiva no campo metodológico, o pesquisador precisa ater-se a diversas questões, como a seleção dos documentos, a credibilidade, a natureza e a análise.

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade das informações, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (CELLARD, 2008, p. 305).



Para Ludke e André (1986), é muito vantajoso o uso de documento em pesquisas qualitativas. Para as referidas autoras, qualquer registro escrito humano é considerado um documento e pode ser analisado para fins de pesquisa.

Ademais, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. A análise de um documento trata-se de um complexo exercício por parte do pesquisador que deve, a partir da orientação teórica da pesquisa, criar categorias de análise e formas de sínteses comunicativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dentre os dispositivo legais perscrutados, soblevam-se, também, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Complementarmente, realizamos a crítica da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Percursos investigativos sobre o ensino médio a partir de indicadores educacionais

No processo analítico das configurações do ensino médio, realizamos incursões em dados quantitativos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tais como: Censo Escolar; Infográfico da Educação Básica; Sinopses Estatísticas da Educação Básica; Indicador de Média de alunos por turma; Censo dos Profissionais do Magistério da Educação.



Além disso, trabalhamos com os dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O método estatístico diz respeito a um meio técnico da investigação e pode ser muito útil no auxílio de pesquisas sociais (GIL, 2008). Para Prodanov e Freitas (2013), sua importância justifica-se por permitir uma descrição em bases quantitativas, ao considerar a sociedade como um todo organizado.

Segundo Gil (2008, p. 17), “há que considerar, porém, que as explicações obtidas mediante a utilização do método estatístico não podem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas dotadas de boa probabilidade de serem verdadeiras”.

Destarte, o levantamento de dados estatísticos é meritório no sentido de reforçar as conclusões obtidas no exame de determinada realidade, juntamente com outras técnicas de pesquisa. Dessa forma, no âmbito da pesquisa, ao nos dedicarmos à aproximação com a realidade dos municípios de Uberlândia (MG) e Picos (PI), avaliamos diferentes dimensões sobre o número de matrículas de estudantes do ensino médio; o desempenho acadêmico dos/as discentes, a exemplo de indicadores de aprovação, retenção, evasão e distorção idade/série; indicador de nível socioeconômico dos/as estudantes.

Além disso, promovemos a análises de documentos, visando a apreender aspectos de caracterização do corpo docente, da carreira de professores e gestores no estado, do vencimento dos/as docentes, do piso salarial profissional nacional e do Plano de Carreira da Educação Básica.

Para o diagnóstico da esfera macrossocial, referenciamos em aportes teóricos clássicos e contemporâneos, com vistas a problematizar os nexos entre as reformas educacionais para o ensino médio e a predominância de paralelismos entre a desigualdade social e a desigualdade escolar. Tal mecanismo produz colapsos no processo de democratização da oferta educacional nessa etapa de escolarização, em razão das assimetrias estruturais presentes na sociedade.



Na seção que se segue, apresentaremos sínteses analíticas sobre as mudanças do Estado e a questão dos direitos sociais, com o escopo de contribuir com a análise sobre os determinantes estruturais da sociedade contemporânea.

Referências

- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão popular, 2008.
- MARX, Karl. *O capital – Livro 1 – O processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RICHTER, Leonice Matilde. Clássico Marxista: “Dialética do concreto”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 236-248, 2012. (Resenha da obra de: KOSIK,



Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

_____. *Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal*. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



PARTE II

ENSINO MÉDIO E CONTEMPORANEIDADE



MUTAÇÕES DO ESTADO CONTEMPORÂNEO E CORROSÕES DOS DIREITOS SOCIAIS

Vilma Souza (UFU-FACED)¹

Na presente seção, enfocaremos aspectos concernentes ao contexto de redefinição do papel do Estado na contemporaneidade, evidenciando a relação deste com a sociedade e com o mercado. Partimos do pressuposto de que o Estado moderno constitui uma instituição-chave de intervenção para a manutenção da produtividade do sistema e que as crises estruturais do capital interferem diretamente em todas as instituições do Estado e em suas formas de governo.

Sob esse prisma, tomamos como ponto de partida a análise dos aspectos da ordem da reprodução sociometabólica do capital, a qual implementa estratégias para o enfrentamento das fases de crise e recessão. A bem-sucedida autorreprodução do capital diz respeito à capacidade de administrar as crises, apresentando-se como um remédio fundamental para evitar “grandes tempestades”, considerando a contradição insuperável que faz parte da estrutura do sistema do capital.

Tal “remédio” fez com que, ao longo do último século, o capital invadisse e subjugassem diferentes partes do planeta, indo além das fronteiras, conduzido por uma lógica global expansionista. Ironicamente, esse mesmo remédio trouxe como efeito colateral desdobramentos destrutivos, porquanto a penetração do capital em partes “subdesenvolvidas” só intensificou os problemas. Ao contrário da “modernização” anunciada, após décadas de “[...] intervenção trombeteada em alto e bom som, só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural” (MÉSZÁROS, 2011, p. 92).

1 As reflexões presentes nesta seção são derivadas da tese de doutoramento intitulada O Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente, defendida na Universidade Federal de Uberlândia (2014).



E como parte dessa satisfatória autorreprodução do capital, o *slogan não há outra alternativa* aos imperativos da ordem vigente foi inculcado ideologicamente para excluir qualquer questionamento e enfrentamento das rédeas capitalistas que deixaram esse legado desanimador.

Entretanto, o capital não pode ser compreendido como uma condição inalterável e inquestionável, mas pelo ponto de vista do trabalhador, deve ser entendido como um movimento dinâmico que, apesar de suas estratégias de autorreprodução e administração de crises, está suscetível à superação e precisa ser vislumbrado como um sistema de transição.

Nessa lógica, Mészáros (2011, p. 96) salienta que o capital não pode ser compreendido como uma “entidade material” e um mecanismo neutro de mercado, como querem fazer crer seus apologistas. Ao contrário: trata-se de “[...] uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura *totalizadora* de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’”.

Logo, é um sistema que submete aos seus imperativos a saúde, o comércio, a educação, a agricultura e a arte, subjugando todas as esferas à sua lógica e aos seus critérios de viabilidade, adentrado “[...] desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

Assim, para manter-se como uma “estrutura totalizadora de controle”, o capitalismo rege-se por um conjunto de estratégias e mecanismos de autorregulação que assumem características específicas de acordo com cada momento histórico, apresentando uma capacidade de autoconstituição que, na ausência de uma alternativa de superação, fortalece e aperfeiçoa seu modo de reprodução sociometabólica no processo de administração de suas crises.



O que está em jogo é o movimento de autoconstituição circular do capital e sua capacidade de autorreprodução ampliada, o que se pode observar acompanhando os últimos episódios de reestruturação produtiva e ajuste global.

Na década 1970, a crise do padrão monetário internacional e os choques do petróleo, ao lado de um processo de reorganização das relações entre o centro hegemônico do capitalismo e os demais países do mundo capitalista, originaram um novo movimento de ajuste global. Paralelamente, assistiu-se a uma derrota política do chamado socialismo real – que desemboca em uma generalização das políticas neoliberais.

Pelas análises de Antunes (2002), após um longo período de acumulação capitalista, durante o período do taylorismo e do fordismo, com o Estado de bem-estar social, o capitalismo, a partir dos anos 1970, adentrou em um momento de crise de acumulação que teve como traços evidentes:

- a. a queda da taxa de lucro, dada pelo aumento do preço da força de trabalho, levando a uma redução dos índices de produtividade do capital;
- b. o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, devido à dificuldade de responder à redução do consumo, como resultado do desemprego estrutural que se iniciava;
- c. o aumento do capital financeiro, com a nova fase do processo de internacionalização do capitalismo;
- d. a crise do welfare state ou Estado de bem-estar social;
- e. as privatizações crescentes, como também uma tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.



A denominada *crise do fordismo ou estado de bem-estar social* representa a crise estrutural do capitalismo, uma manifestação do sentido destrutivo de sua lógica. Essa crise estrutural, dentre um amplo leque de consequências, provocou um abrangente processo de reestruturação do capitalismo, com o objetivo de recuperar o seu ciclo produtivo.

Tal recomposição implantou-se como uma resposta capitalista superficial, em uma dimensão “fenomênica”, sem abalar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Foi uma alteração do padrão produtivo na tentativa de repor os patamares de acumulação, por meio da utilização de novos e velhos mecanismos de acumulação.

A crise de acumulação do capitalismo, que se adensou nos anos 1970, mediante a combinação de uma profunda recessão, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, conduziram à reconfiguração do fordismo-taylorismo e do estado de bem-estar social. Em resposta à crise, um processo de reestruturação do capitalismo implementou-se, com vistas a resgatar o ciclo produtivo. Esse processo teve como traços efetivos, como parte de um amplo sistema de reorganização ideológica e política de dominação: o advento do neoliberalismo; a privatização do Estado; a desregulamentação dos direitos trabalhistas; a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2002).

O neoliberalismo apresentou-se, então, como a ideologia própria dessa fase do capitalismo, cuja lógica está na maximização da liberdade individual e no livre movimento do mercado. Nesse cenário, o papel do Estado na sociedade viu-se redefinido, e a ideologia neoliberal apregoou que o mercado deveria ser deixado livre para estabelecer suas próprias regras. O termo *neoliberal* é utilizado aqui como expressão da economia política de uma sociedade global, forjada na luta contra o estatismo e o socialismo, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica (IANNI, 1993).



Esse movimento é impulsionado pelos pressupostos teóricos do liberalismo, retomando as teses defendidas por Hayek e Friedman.² Com isso, tem-se a estruturação de um projeto neoliberal como saída da crise, a partir da retomada dos preceitos clássicos do liberalismo, adaptados ao momento histórico em questão. Como efeitos desse projeto, assiste-se ao enxugamento da estrutura do Estado, em uma combinação entre redução de investimentos sociais e processos de privatização. A lógica predominante passa a ser definida em favor do mercado, tendo como justificativa sua suposta eficiência para administrar e gerenciar momentos de crise.

Dessa forma, a crise de acumulação dos anos 1970 constituiu terreno propício para o processo de “neoliberalização”, que trouxe como receituário a desregulamentação do mercado, o processo de centralização do capital sob a forma financeira, imprimindo um cenário de “mundialização do capital”.

No tocante à mundialização, Chesnais (1995, p. 34) a define como

[...] resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

A expressão “mundialização do capital”, segundo Chesnais (1995), exprime um novo cenário de “liberdade quase total” do capital que permite o seu desenvolvimento pela adoção de políticas desreguladoras que favoreceram a sua expansão sob a forma financeira. Nesse processo de reestruturação do capital, o modo de produção do capitalismo passou por uma readequação de suas

² A teoria neoliberal alcançou respeitabilidade acadêmica, quando Hayek, primeiro, e Friedman, em seguida, recebem o Prêmio Nobel de Economia, em 1974 e 1976, respectivamente.



formas, sendo que o Estado passou a ser visto como um entrave à sua expansão transnacional, na medida em que essa instituição pode determinar políticas restritivas e protecionistas ao mercado interno.

Com isso, para o neoliberalismo, o papel do Estado precisa ser alterado tendo como propósito “[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [livres mercados e livre comércio]; o Estado tem de garantir [...] a qualidade e a integridade do dinheiro”. Outrossim, de acordo com a doutrina neoliberal, “[...] se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social [...]), estes devem ser criados, se necessário, pela ação do Estado” (HARVEY, 2008, p. 12). Ou seja, o Estado precisa assegurar as estruturas legais para a garantia da propriedade privada e o funcionamento dos mercados.

Em relação ao processo de redefinição do papel do Estado, Bóron (2001) ressalta que sua atuação na condução da economia, nos moldes do neoliberalismo, passa a ser intensa a partir das privatizações, das liberações de mercados internos e dos ajustes no sistema financeiro. Nesse sentido, a tão propalada tese de “Estado mínimo” como saída da crise, de acordo com os preceitos neoliberais, aplica-se apenas ao setor das políticas sociais, e a reforma do Estado sempre serviu de instrumento para consolidar e assegurar o crescimento da economia, respondendo às transformações ocorridas no mundo do trabalho e ao processo de reestruturação da economia mundial.

Os governos conservadores de Thatcher, na Grã-Bretanha, e Reagan, nos Estados Unidos, imprimiram uma notável visibilidade à doutrina neoliberal, traduzindo a ofensiva do capital como um programa político de ataque ao movimento sindical e desregulamentação dos direitos sociais, em prol da mundialização do capital. Nesses países, no contexto da propagação do ideário neoliberal, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) assumiram uma atuação efetiva no processo de disseminação e consentimento da população, por meio do financiamento de projetos de cunho assistencial. Como resultado dessa intervenção, estudos apontam que, no período de 1982 a 1986, foram concedidos inúmeros



empréstimos de ajustamento de ordem fiscal, com destaque no âmbito da educação básica, evidenciando a influência de tais organismos internacionais sobre as políticas educacionais, consolidando um processo de consentimento político e legitimação da doutrina neoliberal (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Talvez por isso, Bóron (2001, p. 17) tenha afirmado que o êxito do neoliberalismo aconteceu no âmbito político e ideológico, e bem menos no terreno econômico, em face do forte enraizamento de um novo senso comum que passou a disseminar a tese da “[...] rarefação do espaço público que os obrigou [os cidadãos] a transferir suas demandas da ágora para o mercado”, reconvertendo, em decorrência da lógica mercantil, os direitos sociais – como a educação, a saúde, a segurança social – em bens ou “serviços” comercializáveis, de acordo com as regras do mercado.

Esse processo de “neoliberalização”, sustentado por um movimento de consentimento, deu-se por meio de estratégias diversas, a exemplo dos meios de comunicação e demais aparelhos privados de hegemonia,³ como universidades, escolas, associações profissionais etc. Nesse movimento, a estrutura do Estado foi utilizada por meio de estratégias de persuasão para a construção do consentimento necessário à manutenção de uma nova sociabilidade, adequada a esse processo de “neoliberalização”.

Esse regime de mundialização do capital e de hegemonia do liberalismo econômico teve como marco decisivo o Consenso de Washington, em novembro de 1989, evento em que se reuniram, em Washington (capital estadunidense), economistas do governo dos Estados Unidos, do FMI, do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para avaliar as diretrizes das reformas econômicas em países em desenvolvimento, tendo em vista a implantação das políticas neoliberais como condição para conceder “ajuda” financeira.

3 O termo hegemonia é utilizando aqui na perspectiva gramsciana, entendida como o domínio de uma classe social sobre as outras. Em termos ideológicos, em especial, da burguesia com as classes de trabalhadores.



O Consenso de Washington, por meio da aplicabilidade de um receituário,⁴ em especial nos países latino-americanos, instaurou um ajustamento macroeconômico e preparou o terreno para a hegemonia capitalista neoliberal, que passou a “[...] a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 13).

Nesse pacote de reformas neoliberais, resultado de uma articulação estratégica que combina a redefinição do papel do Estado, a disseminação de um novo consentimento e a implementação de diretrizes para assegurar a mundialização do capital, estão inseridas as reformas no âmbito da educação, nomeadamente nos países da periferia do capitalismo.

Em tais reformas, a atuação dos organismos internacionais submete a educação às exigências da lucratividade do capital internacional, por meio de um projeto hegemônico que expressa as condicionalidades impostas como parte de um processo de ajuste estrutural aos países periféricos. Esse processo de ajustes e condicionalidades traz como concepções: a) a educação como um “bem/serviço público”, o que justifica a alocação de recursos públicos para instituições privadas e a utilização de recursos privados para o financiamento de atividades acadêmicas em instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado, e inaugurando

4 As propostas do Consenso de Washington podem ser resumidas em dez medidas principais, a saber: 1. ajuste fiscal – o Estado limita seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2. redução do tamanho do Estado – limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública; 3. privatização – o Estado vende empresas que não se relacionam à atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas, e de implementar políticas sociais; 4. abertura comercial – redução das alíquotas de importação, com estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia; 5. fim das restrições ao capital externo; 6. abertura financeira – fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país, com a redução da presença do Estado no segmento; 7. desregulamentação – redução das regras governamentais para o funcionamento da economia; 8. reestruturação do sistema previdenciário; 9. investimento em infraestrutura básica; 10. fiscalização dos gastos públicos (BATISTA et al., 1995 apud NOVAES, 2008).



a noção de público não estatal; b) as instituições de ensino como prestadoras de serviço, produtoras de força de trabalho e exército industrial de reserva para atender às demandas do capital; c) um projeto de sociabilidade burguesa que naturaliza o processo de mercantilização e empresariamento da educação (LIMA, 2005).

Como legado, o projeto neoliberal trouxe a regressão nas condições de vida da população, de forma mais intensa nos países da América Latina. A propósito, Bóron (2001, p. 58) assegura que “[...] tanto nos capitalismo desenvolvidos como na periferia a reestruturação neoliberal se fez à custa dos pobres e das classes exploradas e [...] as desigualdades econômicas e sociais não se atenuaram”.

Partindo dessa análise, pode-se inferir que as sociedades produzidas pelo neoliberalismo, ao longo desses anos, são marcadas por ameaças econômicas, trabalhistas e sociais.

Diante dessa estagnação econômica e intensificação das desigualdades econômicas e sociais, Lima e Martins (2005) afirmam que os intelectuais do capital passaram a avaliar a necessidade do “pós-Consenso de Washington” e da configuração de um Estado voltado para o “alívio” da pobreza, e preocupado com as tensões sociais. Essa avaliação encontra, como saída para a crise de legitimação da hegemonia do capital, uma nova face, “[...] envernizada do projeto burguês que mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

Por conseguinte, o projeto da Terceira Via coloca-se como proposta político-econômica de legitimação do consenso em torno da sociabilidade burguesa, fiel aos limites do capitalismo, representando um significativo instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia.

Antunes (2002) contextualiza a Terceira Via como uma alternativa inglesa dentro da nova configuração do capitalismo contemporâneo, diante dos acontecimentos e das transformações no Partido Trabalhista Inglês. Segundo o autor, a Inglaterra passara por extenso domínio do Partido Conservador, desde 1979, com Margareth Thatcher e John Major, que implementaram uma reforma



neoliberal radical que desmantelou o Estado de bem-estar inglês. Diante das enormes consequências para a classe trabalhadora inglesa, em decorrência da vigência do projeto neoliberal, a resistência e a confrontação ao neoliberalismo pareciam ser a saída para as condições de precarização do trabalho.

No entanto, o *New Labour* distanciou-se dos sindicatos, aproximando-se cada vez mais do empresariado britânico e, a partir de 1994, foi selado, no interior do partido, o compromisso com a economia de mercado. Traçou-se um caminho alternativo que preservava alguns traços da social-democracia, em combinação com os pressupostos essenciais neoliberalismo, quais sejam: a economia de mercado; a flexibilização do trabalho; as desregulamentações; a economia globalizada; aspectos preservados da “[...] fase clássica do neoliberalismo” (ANTUNES, 2002, p. 97).

Posteriormente, Blair passa a denominar esse “caminho” utilizando a expressão *Terceira Via*, respaldado, intelectualmente, por Anthony Giddens.⁵

Esse projeto da Terceira Via, também denominado social-democracia modernizadora ou, em uma perspectiva crítica, social-liberalismo, representa um projeto político concebido em meados dos anos 1990 que, ante os efeitos negativos do neoliberalismo e da social-democracia europeia, pleiteia para si a reforma do capitalismo, por meio de mudanças na política e na economia.

A Cúpula da Terceira Via (denominada pela mídia por Cúpula da Governança Progressiva) promove reuniões periódicas com a participação de governantes de diversos países, as quais, até o ano de 2002, contaram com a presença do presidente brasileiro, Fernando Henrique Cardoso e, em 2004, reuniu os seguintes dirigentes: Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil); Tony Blair (Grã-Bretanha); Gerhard Schröder (Alemanha); Thabo Mbeki (África do Sul); Néstor Kirchner

⁵ Anthony Giddens, sociólogo britânico, nascido em 1938, foi assessor do ex-primeiro-ministro inglês, Tony Blair, tornando-se um dos mais importantes articuladores políticos do novo trabalhismo inglês e da Cúpula da Governança Progressiva. Em 1996, passou a ocupar o cargo de reitor da London School of Economics, “maior centro formulador do pensamento liberal europeu” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44).



(Argentina); Ricardo Lagos (Chile); Jean Chrétien (Canadá); Vladimir Spidla (República Checa); Leszez Miller (Polônia); Meles Zenawi (Etiópia); Helen Clark (Nova Zelândia); e Bill Clinton (ex-presidente dos Estados Unidos) (LIMA; MARTINS, 2005, p. 44).

A participação de Lula na reunião de 2003 foi noticiada pela mídia, em reportagem no jornal Folha de São Paulo:

Lula e Tony Blair estarão juntos na 4ª Conferência de Cúpula da “Terceira Via” (rebatizada para “Governança Progressista”), o movimento criado pelo líder britânico como um caminho intermediário entre o liberalismo puro e duro e as tendências estatizantes da social democracia convencional. O antecessor de Lula, Fernando Henrique Cardoso, foi o único governante dos países em desenvolvimento a participar de todas as três cúpulas anteriores, sob fogo cerrado do PT e de Lula, que criticavam acidamente a “Terceira Via”. Mudou Lula? Mudou Blair? Ou mudaram ambos? (ROSSI, 2003, [s.p.]).

As respostas para tais indagações já podem ser respondidas e remetem a um estratégico deslocamento da “direita para o social” e da “esquerda para o capital”, artifício para suprimir a potencial resistência à hegemonia capitalista (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Na seção a seguir, passa-se a analisar os pressupostos desse projeto a serviço dessa nova configuração do capitalismo contemporâneo, a partir da retomada de sua trajetória.

Pressupostos e mecanismos da Terceira Via

A expressão *Terceira Via* é utilizada por Giddens (1999) para se referir à “renovação social-democrática”, associada à política de Tony Blair e ao Novo Trabalhismo, tendo como intenção materializar uma nova faceta do projeto de sociabilidade dominante que propõe uma espécie de “humanização do capitalismo”.

As teses recebem notoriedade com a vitória de Blair na Inglaterra, em 1997, período histórico em que múltiplos segmentos de esquerda, em várias partes do mundo, atribuíram a esse episódio



o fim do neoliberalismo inglês e a derrota da era Thatcher, com o retorno ao poder do *New Labour*,⁶ antigo *Labour Party* (Partido Trabalhista).

De acordo com Antunes (2013), quando Blair ganhou as eleições, no início de 1997, as classes dominantes britânicas já haviam realizado mutações no interior do Partido Trabalhista, um processo de “modernização” operado em seu interior que o levou a abandonar seu passado trabalhista-reformista, convertendo-se em uma espécie de Partido Democrático inglês, apoiado pelos novos extratos da burguesia. Essas transformações foram uma estratégia para buscar, na “esquerda”, as condições necessárias para a continuidade da política vigente na fase do neoliberalismo.

Esse processo de mutação do *Labour Party* em *New Labour* substituiu a retórica socialista e a prática trabalhista e reformista anteriores por uma apologia à economia de mercado, combinando princípios do liberalismo com traços da “moderna” social-democracia, dando formato a uma nova vertente política, batizada por Blair como *Terceira Via*.

A política da Terceira Via do *New Labour* deu prosseguimento ao projeto de “modernização” do Reino Unido, dentro da nova configuração do capitalismo contemporâneo, aprofundando o processo de flexibilização e desregulamentação do mercado de trabalho, herdado do governo de Thatcher.

Mas com a política neoliberal de flexibilização, a precarização do trabalho e as privatizações foram “amenizadas” com propostas como o reconhecimento dos sindicatos no interior das empresas, o estabelecimento de níveis mínimos de salário, a assinatura da Carta Social da União Europeia, dentre outras medidas defendidas pelo primeiro-ministro britânico no início de seu mandato.

6 Tony Blair promoveu o processo de conversão do Labour Party em New Labour, pretendendo não só maior distanciamento diante do conteúdo trabalhista anterior, mas também limitar, ao máximo, os vínculos com os sindicatos, além de eliminar qualquer vestígio anterior que pudesse lembrar sua designação “socialista” que, ao menos como referência formal, permaneceu até 1994 nos estatutos do Partido Trabalhista (ANTUNES, 2013, p. 205-206).



Em outras palavras, na tentativa de evitar que governo de Blair fosse visto como uma continuidade integral em relação ao período dos conservadores, foi preciso “dar-lhe um verniz social-liberal”, no essencial. Não obstante, a Terceira Via configurou-se como “[...] continuidade da fase thatcherista, uma vez que, dado o enorme desgaste que o neoliberalismo acumulou ao longo de quase 20 anos, acabou sendo fragorosamente derrotado eleitoralmente por Tony Blair” (ANTUNES, 2013, p. 206).

O partido que emergiu vitorioso no processo eleitoral de 1997, despido de seus vínculos com o seu passado reformista-trabalhista, converteu-se no *New Labour* pós-Thatcher, um partido “moderno”, que passou a defender a “economia de mercado”, a flexibilização do trabalho, as desregulamentações da “economia globalizada e moderna”, ou seja, todos os preceitos fundamentalmente estruturados na fase clássica do neoliberalismo. E nessa “nova” proposta política, a sustentação de Anthony Giddens foi um dos principais referenciais teóricos utilizados.

A Terceira Via apresenta, pois, o tripé necessário para a “harmonização/coesão social”, de acordo com a teoria de Giddens (2001), constituído pela combinação governo – sociedade civil – mercado. Nessa “coesão social”, não há espaço para os sujeitos políticos coletivos que defendem a superação dessa “ordem” burguesa.

Nessa perspectiva, a Terceira Via incentiva novas formas de organização social, tendo como bandeiras o trabalho voluntário, a responsabilidade social, as causas de organizações não governamentais. Com isso, são estabelecidos “consensos” e um “[...] contrato social adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andem lado a lado” (GIDDENS, 2001, p. 167).

Na verdade, o que está em jogo, quando a Terceira via propõe um “contrato social” e uma “coesão social”, é a anulação da luta de classes. Isso denota o interesse na abolição do conceito “luta de classes”, considerado por esse projeto político como obsoleto, e no fim da sociedade bipolar, capitalismo *versus* socialismo. Ao propor



um “contrato social” e uma “coesão social”, propõe, na verdade, a ocultação do caráter explorador do capital, despolitizando e fragmentando a luta de classes.

Considerando essa proposta de “harmonização/coesão social”, Bresser-Pereira (2007, p. 528), embasado nos pressupostos da Terceira Via, denominada por ele de *Nova Esquerda*, defende que a reforma do Estado significa reconstruí-lo no sentido de dar às “[...] organizações da sociedade civil um papel maior, seja na produção de serviços sociais ou científicos, seja exercendo controle social”.

Para tanto, o referido economista propõe uma reforma gerencial que crie mecanismos de transferência dos serviços sociais ao setor público não estatal ou setor não lucrativo. Com isso, abre brecha para uma reforma em nome da “descentralização e da transferência” de serviços sociais, mas com mecanismos de “[...] controle de resultados” por parte do Estado e “[...] controle social por parte da sociedade civil” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 529).

A partir desses pressupostos políticos e econômicos, Antunes (2000, p. 51, grifos do autor) acentua que o projeto da “Terceira Via é essencialmente um ideário que se assume como de ‘esquerda’, mas que pratica o que a direita gosta [...] que tenta consertar alguns dos estragos do neoliberalismo, preservando sua engenharia econômica básica”.

Na verdade, a proposta política da Terceira Via busca dar uma nova roupagem às teses neoliberais, a fim de torná-las mais atraentes, por meio de um abrandamento discursivo. Mesmo autodenominando-se como uma alternativa entre a social-democracia do Estado de bem-estar social e o Neoliberalismo, para Antunes (2000), muitas medidas políticas tomadas durante a primeira fase do governo de Tony Blair não rompem com o essencial do projeto neoliberal. Na prática, Blair efetivou poucas modificações de natureza político-institucional de relativo impacto, preservando o desenho essencial da “modernização” capitalista realizada no período thatcherista.



Nesse viés de análise, pode-se compreender que a reforma do Estado, proposta pelo neoliberalismo do tipo Terceira Via, tem como principal premissa redefinir as relações entre Estado e sociedade civil, de acordo com os valores e princípios do capitalismo.

Para Giddens (1999, p. 138), a reforma do Estado deve ser efetivada rumo a um *Welfare* positivo, um Estado de investimento social em que o dispêndio com *welfare* “[...] será gerado e distribuído não através de todo o Estado, mas pelo Estado que trabalha em combinação com outras instituições, inclusive as empresas”.

Nesse processo de redefinição das relações entre Estado, sociedade civil e capitalismo, a proposta da Terceira Via vale-se de um conjunto de estratégias para a instauração do “consenso” necessário, principalmente, por meio de discursos que trazem novas palavras de ordem para o campo da gestão, entre outras que ocultam o projeto de ajuste fiscal do Estado e de liberalização da economia, pressupostos centrais do neoliberalismo, tais como: “democratização da democracia”; “descentralização administrativa”; “transparência”; “eficiência administrativa”.

Além da reforma do governo e do Estado, a proposta giddensiana traz uma concepção de sociedade civil com um contorno bem definido, para adequar-se aos seus pressupostos políticos. O teórico propõe uma “renovação da sociedade civil”, tendo como eixos norteadores os aspectos destacados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Concepção de sociedade civil de acordo com a política da Terceira Via

Renovação da sociedade civil
<ul style="list-style-type: none"> - Governo e sociedade civil em parceria; - Renovação comunitária por meio do aproveitamento da iniciativa local; - Envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias; - Proteção da esfera pública local; - Prevenção do crime baseada na comunidade; - A família democrática.

Fonte: Giddens (1999, p. 89).

A defesa de uma sociedade civil ativa aparece como elemento básico na política da Terceira Via, e o governo ocupa um importante papel na “renovação da sociedade civil”. Coadunando os pressupostos



da Terceira Via, Estado e sociedade civil devem atuar em parceria, tanto para facilitar a ação de cada um quanto para controlá-las. Assim, propõe-se uma flexibilidade entre as fronteiras que separam governo e sociedade civil, sendo que o primeiro não pode se abster de se envolver diretamente na “arena civil”, principalmente nas comunidades mais pobres (GIDDENS, 1999).

Ademais, essa atuação do governo passa pelo incentivo de empreendimentos econômicos como meio de produzir uma renovação cívica mais ampla, “[...] encorajando formas de tomada de decisão de baixo para cima e de autonomia local. [...] O governo pode fornecer capital de uma maneira direta, mas também criar investimentos para que empresas privadas façam investimentos cívicos” (GIDDENS, 1999, p. 94).

Nessa direção, o supracitado sociólogo sugere a isenção de impostos sobre o ganho do capital para as empresas que investirem em negócios voltados para o desenvolvimento local.

Essa relação entre Estado e sociedade civil, ditada pela Terceira Via, representa um mecanismo de transferência das funções sociais do Estado, isto é, uma alternativa à privatização dos serviços sociais proposta pelo neoliberalismo clássico. Dessa forma, propõe, nessa nova relação Estado e sociedade civil, a publicização⁷ de serviços públicos, como educação, saúde, assistência social, por meio de “parcerias” com empresas, associações, organizações não governamentais da sociedade civil, consolidando a esfera pública não estatal ou terceiro setor, destituindo o Estado do papel principal de provedor das políticas sociais, passando a exercer a função de regulador e avaliador das políticas desenvolvidas (PERONI, 2011).

⁷ De acordo com Bresser-Pereira (1997, p. 8), a publicização a seria a “[...] descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Significa ‘transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal’.



Ao contrário da proposta de privatização, defendida pelo neoliberalismo clássico, a Terceira Via aposta na publicização destes serviços, em outros termos, garante que o investimento público seja administrado pelos mecanismos de mercado.

Esse novo ideário, orquestrado pela Terceira Via, dentro do conjunto de estratégias de repasse das funções sociais do Estado, passa a difundir novos significados e novas concepções acerca dos conceitos de democracia, descentralização, sociedade civil, entre outros, assumindo novos sentidos, coerentes com os mecanismos do mercado.

Giddens (1996) define a democracia como democracia dialógica, que se relaciona diretamente com a autonomia e a solidariedade, devendo ser desencadeada na área pessoal, em movimentos sociais e grupos de autoajuda. Nessa esteira, a proposta de “democratização da democracia” acaba por desvincular esta das instituições governamentais e anular a existência da disputa pelo poder no âmbito do Estado, ao remetê-la para o âmbito pessoal.

De acordo com essa lógica, a democracia, distante da arena do Estado e à parte da sociedade civil organizada, é entendida como um fenômeno que se estende a outras esferas que não da política formal. Com isso, traz como corolário a tese de que o campo em que se luta e institui a democracia não é mais o partido político, mas em grupos de autoajuda, sendo nomeada pela teoria giddensiana de “democracia das emoções” (GIDDENS, 1996, p. 25).

Já o sentido de renovação da sociedade civil vincula-se à necessidade de renovar a esfera pública, que não precisa, necessariamente, mais ser estatal e gratuita, sendo bem-vindo o envolvimento com o terceiro setor. Consoante esse movimento de ressignificação, o Estado deve promover a descentralização – leia-se desconcentração – de obrigações para a sociedade civil.

Assiste-se, pois, a uma nova roupagem do projeto neoliberal vindo à tona, no contexto macro de controle e reprodução sociometabólica do sistema capitalista globalmente dominante, como ressaltado no início deste capítulo. A proposta política denominada Terceira Via configura-se mais como uma estratégia



de autorregulação que assume características específicas de acordo com o momento histórico. São discursos que têm como propósito não inibir as iniciativas do mercado e, ao mesmo tempo, permitir a participação da sociedade civil, nos moldes da lógica do capital.

Para culminar, a Terceira Via advoga para si a identificação política como de esquerda, mas seu arcabouço teórico apresenta um conjunto de críticas ao pensamento socialista (LIMA, 2005).

Uma dessas avaliações refere-se à concepção de homem, reconhecido pelo socialismo como sujeito revolucionário, capaz de transformar a sociedade e os rumos da história. Ao contrário disso, a Terceira Via forja uma ideia de homem “reflexivo”, que deve se adaptar à sociedade, e uma apreciação a-histórica que concebe que o “[...] mundo em que vivemos hoje não está sujeito ao rígido controle humano [...]. Quase ao contrário, é o mundo de perturbação e incerteza, um mundo ‘descontrolado’” (GIDDENS, 1996, p. 11).

Tais concepções de homem, de história e de mundo são essenciais ao processo de disseminação do consenso para a consolidação do projeto de sociabilidade burguesa e “concertação” social, capaz de conciliar as reivindicações divergentes de grupos de interesse.

Uma análise dos fundamentos desses argumentos mostra que a Terceira Via implementa um movimento teórico coerente com o pensamento neoliberal ao:

1. apresentar uma concepção de homem a-histórico e apolítico, destituindo-o da capacidade de transformar o movimento do real, na medida em que afirma que a realidade não está acima do controle humano. Tais pressupostos negam a condição histórica do homem e deslocam-no da história, condição necessária para a manutenção do *status quo* e reprodução das condições materiais de existência;
2. negar a condição de classe social por meio do processo de individualização dos sujeitos;



3. naturalizar o capitalismo, concebido a partir de uma ideia de que não há outra alternativa possível, tendo em vista a “morte” do socialismo. Então, a única alternativa é a “humanização” e reforma do capitalismo;
4. reforçar os aspectos principais da crítica neoliberal ao Estado de bem-estar social, tais como os problemas fiscais para o seu financiamento, acomodação dos indivíduos ante as políticas sociais, burocratização do Estado (LIMA, 2005).

Na proposta da Terceira Via, os organismos internacionais assumem papel decisivo na política, e passam a utilizar, em seus discursos, os conceitos atribuídos à teoria do capital humano.

Corroborando Lima e Martins (2005), a Terceira Via recupera duas categorias importantes para as estratégias de dominação capitalista: a teoria do “capital humano” e a noção de “capital social”. A primeira, “capital humano”, reduz o homem a um tipo de capital e nega a existência de classes sociais, ao propor que todos os homens são capitalistas: uns proprietários dos meios de produção e outros, do capital humano (trabalhadores). Já a segunda categoria, “capital social”, vem sendo empregada pelos organismos internacionais para “[...] designar a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local, na busca de solução de seus problemas mais imediatos” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 62).

Fundamentado nessa linha de raciocínio, o projeto político da Terceira Via procura ajustar toda a sociedade civil às demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo, um programa comprometido com o projeto capitalista de sociedade.

A partir do desvelamento desses pressupostos e dessas estratégias, a Terceira Via, é designada por Giddens (1999, p. 36) como “[...] uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas”, daí



porque deve ser, na verdade, interpretada como mais uma faceta do neoliberalismo, que traz de modo latente princípios e diretrizes coerentes com o projeto de sociabilidade burguesa.

Nessa perspectiva, a combinação entre a categoria “capital humano” e a noção de “capital social” justifica a necessidade de articulação entre organismos internacionais, países e sociedade civil, para que sejam asseguradas as condições adequadas para o desenvolvimento global.

Nesse panorama, a educação passa a ser elemento fundamental na articulação dessas ações, para contribuir na promoção de um novo pacto social, na conformação de novos sujeitos políticos coletivos e na disseminação de valores dessa doutrina.

Gewirtz (2002) aponta que as consequências educacionais da implantação da política da Terceira Via no sistema educacional inglês evidenciam o processo de renovação das linhas orientadoras de tipo empresarial/gerencial. Segundo a susodita autora, o governo do *New Labour* na Grã-Bretanha, em consonância com as perspectivas da Terceira Via, em relação à governação do setor público, trouxe como principais modificações para o sistema educacional: o acirramento dos processos de mercadorização da educação; a ampliação da privatização, por meio da expansão da Iniciativa do Financiamento Privado (*Private Finance Initiative – PFI*), e por meio do aumento das oportunidades de negócio na gestão das escolas e no fornecimento de serviços das autoridades educacionais locais (*Local Education Authority – LEA*); a intensificação do managerialismo⁸ na educação, ou seja, a adoção de práticas de gestão empresariais à gestão das escolas.

Exemplo disso são as políticas para promover o estabelecimento de metas e o monitoramento do desempenho nas escolas, por meio do pagamento referido ao desempenho e ao desenvolvimento da utilização da competição como mecanismo para distribuir recursos às escolas; a “economização” do currículo escolar, articulando-o

8 Paradigma que insiste na necessidade de agilizar a Administração Pública, substituindo os processos e métodos administrativos por modelos de gestão empresarial (MADUREIRA, 2006).



às supostas necessidades da economia; maior controle central do ensino e da aprendizagem, como se evidencia na “[...] introdução de estratégias nacionais relativamente à literacia e à numeracia e na promoção do estabelecimento de aptidões nas escolas” (GEWIRTZ, 2002, p. 123).

Essa educação com vistas ao mercado de trabalho, conforme orientação da Terceira Via, remete à noção de formação de “capital humano” para o sistema de acumulação capitalista. Para Giddens (2001), o elemento-chave para o desenvolvimento do capital humano é a educação, que deve ser um dos principais investimentos para impulsionar a eficiência, a eficácia e efetividade econômica e social. Nesse contexto, a interferência de organismos internacionais direciona a formação humana a partir dos pressupostos definidos pela política da Terceira Via.

A educação assume, pois, papel efetivo no processo de adaptação de indivíduos, ao fornecer a formação e os conhecimentos coerentes com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para as atividades empregatícias a bem do serviço do capital.

Nessa concepção, para Giddens (2001, p. 78), a educação constitui a principal alavanca no desenvolvimento de capital humano, devendo ser reconhecida como um “[...] investimento público que pode estimular a eficiência e a coesão social”. Dessarte, a educação precisa ser redefinida de maneira a desenvolver nos indivíduos as aptidões necessárias, sendo a aprendizagem essencial para o trabalho na economia do conhecimento.

Para cumprir essa “prescrição”, a teoria giddeniana aponta que o governo deve tomar as providências necessárias para o estímulo “da cultura empresarial”, pois “[...] uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica [...] o impulso e a criatividade necessários no setor público, e na sociedade civil, são os mesmos de que se precisa na esfera econômica” (GIDDENS, 2001, p. 80).



Tais encaminhamentos remetem à atuação mais direta da sociedade civil na implementação de políticas sociais e abre brecha para o terceiro setor, que se insere no espaço do “não estatal”, ou seja, privado, porém voltado para o atendimento às demandas públicas.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) ressaltam que para a Terceira Via, a sociedade civil é compreendida como a “parcela bem-sucedida no mercado” e cabe ao Estado incentivá-la para assumir as políticas sociais, por meio do “empreendedorismo civil”, característica de uma “sociedade civil modernizada”.

Diante disso, a teoria giddensiana defende que o governo ofereça apoio financeiro e assegure recursos a tais iniciativas. As supracitadas autoras enfatizam que tal orientação fez com que a discussão das políticas sociais se distanciasse da materialização de direitos sociais e, com isso, as lutas pelos “[...] direitos universais deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado ‘em crise’ não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 766).

Nesse processo, propõe-se modificar as relações institucionais no interior do próprio Estado e incentivar as parcerias com a sociedade civil, limitando-se o papel do Estado ao financiamento e à avaliação de políticas.

Em face dessa realidade, Krawczyk (2005) observa uma reconceitualização do público, exemplo paradigmático do processo de descentralização para o mercado, uma forma de privatização da educação, por meio de reformas que buscam aproximar as decisões políticas às “decisões do mercado”, criando um quase mercado em educação, ou seja, implantando, na gestão do sistema e da escola, formas de financiamento, fornecimento e regulação importadas das regras do mercado.



Trata-se de uma “[...] estratégia sutil para tentar gerir a tensão resultante das exigências pelo cumprimento dos direitos sociais – historicamente conquistados – com a crescente diminuição de receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal” (KRAWCZYK, 2005, p. 811).

Segundo a referida autora, essa saída propõe reconfiguração das fronteiras entre o setor público e o setor privado, e a descentralização para o mercado por duas vias, que tendem a consolidar o espaço de quase mercado na educação. A primeira via busca descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e de regulação educacional, enquanto a segunda aponta para a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo.

A primeira via defende a constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais por meio da adoção da lógica da oferta e da demanda na gestão da educação. Com essa lógica, os direitos sociais de educação do cidadão são subsumidos a direitos individuais do consumidor. Para a supracitada autora, essa lógica alimenta propostas radicais de privatização da educação.

Um exemplo concreto dessas propostas é o sistema de vouchers ou vale-educação, destinado à distribuição de recursos para as escolas públicas e privadas. O vale-educação corresponde a créditos em dinheiro que podem ser utilizados pelas famílias para matricular seus filhos em uma escola do sistema de ensino, pública ou privada.

Esses créditos são subsídios dos governos, financiados por intermédio de impostos, na maioria dos casos, entregues às escolas selecionadas, de acordo com a quantidade de alunos matriculados. Essa proposta acaba por estimular a competição entre as escolas que, nesse movimento competitivo, são induzidas a oferecer diferentes “pacotes educacionais” para atrair a preferência dos pais, com vistas a receber mais recursos, acirrando o processo de mercantilização da educação.

Outro exemplo de constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, a partir da adoção da lógica da oferta e da demanda na gestão da educação, são as escolas cooperativas



e as escolas *charters* (*charter schools*). A *charter schools*, modelo de gestão privada das escolas públicas que vem crescendo a largos passos nos Estados Unidos, geralmente, são geridas por entidades privadas e financiadas pelo sistema público, cujo funcionamento é autorizado mediante a apresentação de um projeto pedagógico, financeiro e administrativo.

Nos Estados Unidos, *charter schools* são estabelecidas de acordo com as leis de cada estado, as quais dispõem sobre a criação e o funcionamento desse tipo de escola. Essas instituições recebem recursos do fundo público reservado para o seu financiamento, representando a institucionalização do setor privado na educação pública e a desresponsabilização do Estado pela educação básica.

A segunda via de descentralização para o mercado, em conformidade com Krawczyk (2005), refere-se à transferência de funções e responsabilidades para a comunidade, por meio do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola. Essa proposta, que pode ser identificada em muitos países, a exemplo de Brasil e Chile, propaga o pressuposto de que a responsabilidade pela educação deve ser assumida por todos, e constituir um dever exclusivo do Estado. Assim, são defendidas formas de colaboração entre os diferentes setores da sociedade, filantrópicos e empresariais, “[...] sob slogans do tipo ‘amigo da escola’, ‘responsabilidade social’, ‘empresa cidadã’, entre outros” (KRAWCZYK, 2005, p. 813).

Nessas propostas de descentralização para o mercado, encontram-se os pressupostos da Terceira Via que defendem, em uma nova relação Estado-sociedade civil, a publicização de serviços como educação, por meio de parcerias com empresas, organizações não governamentais e associações da sociedade civil, consolidando o terceiro setor e retirando do Estado o papel protagonista de provedor das políticas sociais. Nessa lógica, a alternativa para transcender os desafios da sociedade atual é o repasse das responsabilidades do Estado para a sociedade civil: “[...] com os direitos vêm as



responsabilidades. Temos de descobrir como cuidar de nós mesmos, porque agora não podemos mais confiar que as grandes instituições o farão” (GIDDENS, 2001, p. 12).

Os pressupostos da Terceira Via defendem uma economia mista, com a participação da iniciativa privada e das organizações da sociedade civil, por meio do terceiro setor. Com a participação deste, que se compõe especialmente por organizações não governamentais, instala-se um novo modelo de administração estatal que estimula a criação do público não estatal, pressupondo-se a parceria entre Estado e mercado na oferta de serviços públicos à população. Dessa forma, o “público não estatal” compreenderia os serviços destinados à sociedade, mas não de responsabilidade exclusiva do Estado. Nessa configuração, remete-se à sociedade civil, por meio do terceiro setor (organizações filantrópicas e comunitárias, ONGs e instituições do gênero), o provimento dos serviços sociais. Por conseguinte, a sociedade é convocada a atuar onde o Estado deixou de atuar (PERONI, 2009).

Nesse movimento teórico, a Terceira Via defende novos rumos para a educação, a partir da alteração do papel do Estado em relação às políticas sociais, marcada pela racionalização de recursos e pelo repasse quanto à responsabilidade pela execução das políticas sociais para a sociedade, por meio da instituição do público não estatal.

Os pressupostos da Terceira Via influenciaram o Plano de Reforma do Estado no Brasil, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Reforma do Estado, Bresser Pereira, filiados ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e considerados pela referida autora como intelectuais orgânicos da Terceira Via.

O Plano de Reforma do Estado tem como fundamentação teórica uma combinação de teses neoliberais (como a crença no mercado e o diagnóstico acerca da crise ser originada no Estado) com aspectos da Terceira Via, como a proposta de um Estado que se isenta da execução de políticas sociais mas permanece responsável



pelo financiamento (o arranjo do público não estatal), e o que continua sob a sua responsabilidade passa a lógica de mercado na gestão (ideia de quase mercado).

A Reforma do Estado, proposta pelo governo do PSDB, que teve como base os pressupostos um “neoliberalismo de Terceira Via”, implementa um conjunto de medidas, como o estabelecimento de novas formas de relação com a sociedade civil e a fundação do “novo estado democrático” (LIMA; MARTINS, 2005).

Nesse modelo, a estratégia central da reforma estatal teve como característica central a substituição de uma cultura burocrática por uma cultura gerencial. De acordo de Bresser Pereira (1997, p. 66), em apologia à lógica gerencial,

[...] temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. [...] Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase mercados.

Em consonância com essa lógica, presencia-se um movimento de reconfiguração do papel do Estado, mediante mecanismos de publicização,⁹ privatização e terceirização, os quais modificam as fronteiras entre os setores públicos e privados, com a prerrogativa de reduzir os custos com o aparelho estatal, com vistas a assegurar maior eficiência na gestão dos serviços públicos.

O gerencialismo traz à tona novas relações entre o Estado e o mercado, modificando consideravelmente a forma de conceber e implementar as políticas públicas. No âmbito da educação, o

⁹ Bresser-Pereira (1997) utiliza esse termo para denominar o processo que implica a transferência para o setor público não estatal (Terceiro Setor) dos serviços sociais e científicos que o Estado presta.



modelo gerencial introduz diretrizes gerenciais, advindas na gerência empresarial e da gestão do setor privado, na organização e na gestão da educação.

Como parte da reforma gerencial do Estado, no que alude às políticas educacionais, também se vislumbrou um novo discurso hegemônico, que passou a disseminar “soluções empresariais” para problemas sociais e educacionais. Nesse contexto, as agências internacionais de financiamento tiveram atuação efetiva na difusão desse novo modelo de gestão, exercendo forte influência nas agendas governamentais dos países em desenvolvimento, tanto pela concessão de empréstimos quanto pela abrangência de sua atuação, passando a defender diretrizes neoliberais de ajuste estrutural.

A vista disso, a constituição de redes aparece como uma das estratégias utilizadas para operacionalizar tais propostas, representando uma nova forma de governança. As relações em rede traduzem uma nova capacidade de governar, por meio de uma “legitimidade” fabricada, validando novos discursos e novos atores nas políticas. Com as redes de políticas, os discursos fluem e propiciam novas formas de influência, as quais, nas análises de Apple (2006 apud BALL, 2013, p. 180), levam a provocar um processo de colonização, em certos aspectos, dos espaços abertos pela crítica de organizações, ações e atores. Aliás, nos processos de reforma do ensino médio, assim como a elaboração da Bases Nacionais Comuns Curriculares, presenciam-se redes de agentes que atuaram de forma tácita ou explícita/articulada.

Nas seções que se seguem, realizaremos recomposições históricas dos mecanismos que ensejaram substantivas mudanças nessa etapa de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A “Terceira Via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. *Revista Outubro*, [s.l.], n. 3, p. 31-52, 2000.



ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Inglaterra e Brasil: duas rotas do social-liberalismo em duas notas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 204-212, maio/ago. 2013.

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIM, Luís Armando. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

BORON, Atilio. Os “novos leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-67.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A nova esquerda: uma visão a partir do Sul. In: GIDDENS, A. (Org.) **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: UNESP, 2007, p. 497-538.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado nos anos 1990: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, n.1, jul. 1997.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1995.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.) **Direita para o capital e esquerda para o social**: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” no New Labor. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2002, p. 121-139.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.



- GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 799-819.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva**. 2005. 469 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- MADUREIRA, César; RODRIGUES, Miguel A **Administração Pública do século XXI: aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa**. **Comportamento Organizacional e Gestão**, [s.l.], 2006, v. 12, n. 2, p. 153-171.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NOVAES, André. **Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico**. *Revista Ensaios*, [s.l.], v. 1, n. 1, ano 1, 2008.
- PERONI, V. M. V. **As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais**. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, [s.l.], v. 4, n. 7, p. 139-160, 2009.
- PERONI, V. M. V. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privada**. In:



PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre. (Orgs.) **Políticas educacionais em tempos de redefinição do papel no Estado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: PPGEduc UFRGS; Pelotas: UFPel, 2011, p. 23-41.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

ROSSI, Clóvis. Ortodoxia leva Lula à reunião da Terceira Via. **Folha de São Paulo**, 06 de julho de 2003.



CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO TEMPO PRESENTE

Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)

Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis)

Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis)

Presenciam-se, no atual contexto, mudanças substantivas na estrutura do ensino médio, após a sanção da Lei 13.415, de 2017. O referido dispositivo legal deriva-se de um processo gestado durante o governo Michel Temer, com início no dia 12 de maio de 2016, quando, na condição de vice-presidente da República, assumiu interinamente o cargo de presidente da República brasileira (após o afastamento temporário da presidenta Dilma Rousseff, em consequência do provimento do processo de impeachment pelo Senado Federal). Concluído o processo, no dia 31 de agosto do mesmo ano, Temer assumiu o cargo de forma definitiva, atuando até o dia 1º de janeiro de 2019.

Três anos após a sanção da mencionada Lei, a maioria dos estados da federação não conseguiu ampliar a estrutura, o financiamento e os recursos materiais visando a garantir condições objetivas fundamentais para a reconfiguração dessa etapa de escolarização e, conseqüentemente, êxitos no processo ensino-aprendizagem. Antes de adentrar nos aspectos correlatos à atual configuração do ensino médio, apresenta-se uma síntese de seu formato normativo em contextos anteriores.

A consolidação do ensino médio brasileiro é fruto de um longo processo, constituído a partir de múltiplas determinações, com componentes singulares em diferentes contextos históricos. Enfocam-se, para efeitos de sua caracterização, breves elementos da institucionalização desse processo a partir da década 1970.



Naquele cenário, um dos principais marcos da reforma educacional foi a Lei 5.692, de 1971, que aumentou os anos de escolarização obrigatória para 8 anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos, instituindo a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos que cursassem 2ª grau.¹

Conforme Germano (2011), a reforma educacional do regime militar foi particularmente perversa para com o ensino do 2º grau público, pois destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas.

Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória, que visava a atender às determinações do sistema produtivo que se encontrava em franca expansão.

Segundo Cunha (2014, p. 914),

Essa política consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino.

Em 1982, a Lei 7044/82 revogou a compulsoriedade da profissionalização no segundo grau, uma vez que substituiu a proposição de “qualificação do trabalho” por “preparação para o trabalho”, propugnando a formação geral, propedêutica.

De acordo com Cunha,

A profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições. Para uns, esse nível de ensino passaria a ter uma finalidade própria, ultrapassando o papel de mero preparatório para os

¹ Nomenclatura utilizada para o atual ensino médio no período anterior à Lei 9.394/96.



cursos superiores. Para outros, entretanto, a reforma contrariava seus interesses. Cabe, assim, destacar as rejeições mais importantes que foram feitas a essa política. Antes de tudo, é preciso dizer que não é tarefa fácil identificar essas resistências, por causa das práticas autoritárias, inclusive o controle das manifestações políticas e a censura à imprensa, desestimulavam a formulação e a disseminação de ideias contrárias às do governo. (CUNHA, 2014, p. 914)).

O termo qualificação para o trabalho foi substituído por preparação no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, conforme o parecer do Conselho Federal de *Educação* (CFE). Contudo, ainda no entendimento de Cunha (2014),

Em lugar da retomada explícita da dualidade, no 2º grau, o texto da lei foi ao mesmo tempo tímido e eufemístico. A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar. Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Lei n. 7.044/82, art. 76, grifo do autor). Essa representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau na forma definida por sua antecedente de 11 anos antes. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficaram valendo integralmente. Num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente.

A partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, concebe-se um novo marco regulatório na educação brasileira. Segundo o discurso oficial, a educação possui uma função estratégica e deve ser tomada como uma questão nacional, daí porque exige a consolidação do Sistema Nacional de Educação, de modo que venha restabelecer a responsabilidade dos entes federativos e viabilizar que a União, em regime de colaboração, realize sua função de “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e



exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 2019, p. 11). A nova Lei enseja, também, reconfigurações específicas no ensino médio.

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, no Art. 35, são finalidades do ensino médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo

a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 13).

A referida Lei define ainda em seu artigo 36, o formato do currículo do Ensino Médio:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.



§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Outros tópicos referentes ao currículo definem que, como parte da educação básica, ele deve ter uma Base Nacional Comum, devendo, ainda, oferecer formação em História do Brasil, Português, Matemática, Artes e uma língua estrangeira moderna. A Educação Física também é obrigatória, exceto nos cursos oferecidos no período noturno. A LDB prevê, inclusive, um mínimo de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 1996).

No contexto pós-promulgação da Lei nº 9.394/96, o ensino médio figura como a terceira e última etapa da escolarização básica, garantido e ofertado pelo Estado. De acordo com Oliveira (2006, p. 9),

O que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a opção política pela formação geral, enfrentando, ainda que no papel, a indefinição histórica vivida por essa etapa da escolarização. Essa nova condição para o Ensino Médio representa um avanço, pois, ao se admitir este como parte da Educação Básica, abre-se como perspectiva a introdução de sua compulsoriedade, permitindo, com isso, a incorporação de grandes parcelas da população, até então excluídas da escolarização.

Assim, o ensino médio passou a ter uma identidade própria, a configurar-se como etapa final da educação básica, assegurando a possibilidade de integrar-se com a profissionalização, ao prever que



“o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2019, p. 28).

A LDB 9.394/96 contribuiu, pois, para diluir segmentações presentes nas fases de escolarização em legislações anteriores, e propicia a constituição da educação básica como polo agregador comum das diferentes etapas e modalidades de ensino: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2019, p. 17).

Na década posterior à promulgação da LDB 9.394/96, o ensino médio obteve uma conquista importante, relativa ao financiamento da educação. Trata-se da inclusão dessa etapa educacional no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Deveras, alguns estudiosos do financiamento da educação avaliam que a dotação de recursos financeiros específicos para essa etapa educacional contribuiu para a expansão de matrículas.

O ensino médio é abordado na Meta 3 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, a qual apresenta um arrojado desafio: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2004, p. 4).

Para viabilizar o preconizado na referida meta, o PNE propõe as seguintes estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e



laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;



3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;



3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. (BRASIL, 2014, p. 4-5).

O PNE foi institucionalizado juridicamente por meio da Lei nº 13.005/2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências), com vigência por dez anos, a contar de sua data de publicação, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal (CF).

Não obstante, seis anos após a sanção da supracitada Lei, essa etapa de escolarização ainda enfrenta crônicos problemas. As estratégias para materialização da Meta 3 estão distantes de se concretizar e não há uma efetiva política de desenvolvimento do ensino médio.

Em 2013, novas conquistas relacionadas à ampliação do acesso ao ensino médio foram definidas, por força da Lei nº 12.796, de abril de 2013. Tal dispositivo legal ajustou a LDB à Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, promovendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, e estabeleceu o prazo-limite até 2016 para que municípios e estados estruturassem suas redes e oferecessem vagas suficientes para atender a todos os adolescentes que ainda não frequentassem a escola.

Dados atuais, que serão apresentados em seções posteriores, revelam que são tênues os avanços concernentes ao acesso e à permanência de adolescentes e jovens no ensino médio, sinalizando, em certa medida, a obsolescência de algumas políticas públicas, uma vez que as agendas governamentais se apresentam inoperantes para as implementar.

Na seção a seguir, apresenta-se uma síntese analítica sobre a Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415), sancionada em 2017, buscando interfaces com a CF, colocando em relevo os dispositivos constitucionais correlatos ao direito à educação.



As antinomias da reforma do ensino médio sob o prisma da CF de 1988

A promulgação da Constituição de 1988 inaugura um novo momento histórico, político-jurídico e social no Brasil, uma vez que ratifica a democracia brasileira após décadas reinantes da ditadura militar (1964 a 1985), prevendo uma série de novos contornos de desenvolvimentos não apenas democráticos, mas no bojo da justiça socioeconômica e na qualidade de vida.

Nesse contexto, um ponto nevrálgico para qualquer análise de atos estatais, a partir de sua promulgação, é a necessidade de compatibilidade do ato – seja administrativo, legislativo ou jurisdicional – de todas as instâncias e entes federativos com as normas constitucionais. Isso decorre do fato de a CF vigente, face ao princípio de sua supremacia, ser parâmetro de validade dos atos estatais.

Dito de outro modo, todas (sem exceção) as ações do Estado necessitam ser compatíveis e presumidas nos ditos constitucionais, sob pena de inconstitucionalidade, o que tende a resultar na invalidação do ato.

Torna-se relevante ressaltar o papel de uma Carta Magna e como ela atua na conformação estatal. Sendo assim, assevera-se que a partir da modernidade e das revoluções burguesas (no final do século XVIII e início do século XIX), com o escopo de elidir o arbítrio das monarquias absolutistas, sob influência das ideias iluministas e do racionalismo, tem-se a elaboração de um texto normativo que define a concepção de Estado, os seus poderes e, posteriormente, até mesmo os direitos dos cidadãos.

Então, por meio desse documento, assegura-se que a atuação do governante seja delimitada e moderada, e não ilimitada e centralizadora. Nesse sentido, propugna-se a ideia de elaboração de uma Constituição escrita que trate da organização da sociedade política, tendo como primeiros exemplos as diretrizes dos Estados Unidos da América, de 1787, e da França, de 1791 (BONAVIDES, 1998, p. 63-73).



A partir delas, a elaboração de cartas formais e supremas consagra-se na maioria dos países ocidentais, tratando, dessa maneira, da organização do Estado e do poder, dos direitos fundamentais, formalizando o pacto social entabulado quando de sua elaboração, preferencialmente, democrática.

Ainda que a ideia de poder e sua materialização em dada sociedade não se limitem ao exposto em uma norma, a Constituição de um País, em especial, em uma nação democrática e de envolvimento popular, expressa a decisão dos seus cidadãos sobre as bases em que se funda a construção político-jurídica e social.

Por consequência, a ideia do tipo de sociedade que se pretende desenvolver a partir da promulgação de uma carta deve permear a construção da atividade estatal que, por sua vez, necessita envidar esforços para a manifestação dessa concepção e da abstenção de respeitá-la e ressignificá-la.

No caso brasileiro, a CF de 1988 estabelece um pacto social fundado em princípios direcionados para a consolidação da democracia, principalmente da promoção da igualdade, mas não em seu sentido meramente formal, de tratamento equânime por parte da lei, mas na vertente material, no âmbito de realizar a equidade, combater as desigualdades em todas as dimensões.

Essa pretensão é disposta já no início do texto constitucional, no preâmbulo, que informa a motivação de sua elaboração:

Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988).

Tal ideário é ressignificado no artigo 3º da CF, que expõe as finalidades do Estado brasileiro, sendo elas:



Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Percebe-se que a atividade dos poderes que compõem a democracia republicana federativa brasileira deve se pautar pela implementação das finalidades descritas na citação anterior, mediante respeito e controle da constitucionalidade.

Sinteticamente, pode-se dizer que o controle de constitucionalidade é um mecanismo de fiscalização de compatibilidade das leis e dos atos do poder público, uma vez que a Constituição, em face de sua supremacia normativa, torna-se parâmetro de validade para toda a atuação estatal, permitindo ao Poder Judiciário declarar a inconstitucionalidade de atos contrários ao texto constitucional.

Um das formas de promover o controle da constitucionalidade, tendo em vista o atendimento dos princípios previstos no Art. 3º da CF, é a utilização de um princípio implícito e reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como mecanismo de verificação técnica da constitucionalidade de um ato do poder público, denominado Princípio da Proporcionalidade ou da Razoabilidade (BARROS, 2000).

O Princípio da Proporcionalidade ou da Razoabilidade impõe ao poder público uma coerência interna na elaboração dos atos públicos, como ocorre na edição de uma lei, de um ato administrativo ou no desenho de uma política pública. Nesse sentido, para a edição de atos do poder público, torna-se necessária uma relação direta entre os motivos da prática do ato, os meios usados e os fins que se pretende atingir, os quais, por sua vez, devem ser constitucionais. Isso significa que o poder público não está autorizado a escolher aleatoriamente os mecanismos de solução de problemas públicos ou para materializar políticas públicas, visando a estabelecer a proporcionalidade ou a razoabilidade – termos usados como sinônimos no Brasil (BARROSO, 1999, p. 215).



Com esse intuito, deve-se eleger meios capazes de atingir o fim desejado constitucionalmente (adequação), de modo que gerem os menores prejuízos, comparados com as outras alternativas possíveis (exigibilidade) e, ainda, que os prejuízos ou restrições existentes sejam inferiores às vantagens (proporcionalidade em sentido estrito).

Nesses termos,

O princípio da razoabilidade é um mecanismo de controle da discricionariedade legislativa e administrativa. Ele permite ao Judiciário invalidar atos legislativos ou atos administrativos quando: (a) não haja relação de adequação entre o fim visado e o meio empregado; (b) a medida não seja exigível ou necessária, havendo meio alternativo para chegar ao mesmo resultado com menor ônus a um direito individual; (c) não haja proporcionalidade em sentido estrito, ou seja, o que se perde com a medida é de maior relevo do que aquilo que se ganha. [...] O princípio da razoabilidade faz uma imperativa parceria com o princípio da isonomia. À vista da constatação de que legislar, em última análise, consiste em discriminar situações e pessoas por variados critérios, a razoabilidade é o parâmetro pelo qual se vai aferir se o fundamento da diferenciação é aceitável e se o fim por ela visado é legítimo. (BARROSO, 1999, p. 234).

Em síntese, para desenhar qualquer política pública – entendida como toda e qualquer medida que vise a solucionar um problema (ou que venha a ser um problema) que seja de interesse coletivo, podendo ser uma lei, uma medida provisória, um ato administrativo –, não se pode escolher um meio que não seja o mais adequado para realizar o fim (SECCHI, 2014).

Em outras palavras: devem ser capazes de realizar o fim a que se propõem, em obediência ao texto constitucional, promovendo o menor prejuízo possível e proporcional, vale dizer, trazendo mais vantagens do que desvantagens à promoção dos direitos dos quais abarca (BARROSO, 1999).

No tocante ao desenho de políticas públicas que derivem de direitos sociais, como é o caso do direito à educação, deve ter como parâmetro as finalidades do Art. 3º da CF, sob pena de não serem proporcionais ou serem carentes de razoabilidade, provocando uma possível inconstitucionalidade.



Isso deve-se ao fato de os direitos sociais, com o é caso da educação, ligarem-se diretamente à ideia de promoção da igualdade material, fim que deve ser perseguido pelas políticas públicas educacionais, por imperativo constitucional.

[...] Como ponto de partida, podemos tomar aqui a já anunciada tarefa dos direitos sociais (aqui considerados em sentido amplo), na condição de elementos de realização da igualdade e liberdade reais, podendo, neste sentido, ser considerados fatores de consecução da justiça social, na medida em que se encontram ligados à obrigação da comunidade para como o fomento ativo da pessoa humana. O Estado social de Direito, também denominado de Estado do bem-estar, distingue-se justamente por ter avocado para si a tarefa da realização da justiça social, de tal sorte que, juntamente com os direitos sociais, pode ser considerado ao mesmo tempo produto, complemento, corretivo e limite do Estado liberal de Direito e dos clássicos direitos de defesa de matriz liberal-burguesa. (SARLET, 1998, p. 202).

Diante das reflexões trazidas acima, tem-se que a reforma do ensino médio, ou qualquer outra política pública educacional, deve ter entre suas finalidades a promoção da igualdade material, ou seja, deve ampliar oportunidades educacionais e ofertá-la de maneira que gere igualdade de condições de fruição a todos, promovendo mecanismos de acesso, permanência e exercício em igualdade de oportunidade. Além disso, deve abster-se de acirrar desigualdades, sob pena de violar o Princípio da Igualdade, as finalidades do Art. 3º da Constituição e a própria estrutura de direito social dada à educação, como se verá adiante.

Caso uma política pública educacional que verse sobre qualquer etapa educacional, como ocorre com a reforma do ensino médio, use meios que causem maiores desvantagens para alguns grupos, gerando distanciamentos e usufrutos desiguais do mesmo direito, denota-se uma ofensa clara ao Princípio da Igualdade, mas também ao da Proporcionalidade, uma vez que não se escolheu o meio que traz mais vantagens do que desvantagens, mas sim, aquele cujos prejuízos superam os benefícios, ofendendo fins constitucionais e, portanto, será considerada inconstitucional.



À vista disso, a CF vigente institui um pacto social em que a principal finalidade é a consecução de uma sociedade socialmente justa e equânime e, para tanto, traz mecanismos materializadores, como: a previsão de uma série de direitos, em especial os sociais, voltados para a redução de desigualdades: mecanismos de controle democráticos, como a declaração de inconstitucionalidade de um ato contrário às suas previsões; a tomada de decisões políticas com a participação popular, fortalecendo o caráter democrático de seu texto, como ocorre na competência precípua do Congresso Nacional em elaborar as normas, uma vez que nele estão os representantes do povo, eleitos para esse fim.

A educação como direito social presente na CF de 1988 e algumas dissonâncias constitucionais na reforma do ensino médio

Os dois pontos principais de condução para a análise do texto da reforma do ensino médio e a sua compatibilidade com a CF são a elaboração normativa via Medida Provisória (MP), em um primeiro momento, e a adequação da reforma com o Princípio da Igualdade, principal vetor dos direitos sociais, assim como dos princípios constitucionais específicos à educação.

A elaboração de políticas públicas, seja em forma de leis ou atos normativos, ou como atos administrativos, necessita estar em consonância com o texto constitucional e, por suposto, não podem representar retrocesso social, mas avanços e ampliação de direitos.

Não se pode perder de vista que a educação se relaciona diretamente com os próprios objetivos do Estado brasileiro, insculpidos no Art. 3º da CF de 1988, tais como: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

O cumprimento de tais objetivos constitucionais, postos para a República Federativa do Brasil, é indissociável da discussão sobre como a educação, em qualquer nível, é e será ofertada e



organizada, garantindo, assim, a justiça social e, conseqüentemente, a diminuição das desigualdades em todas as suas dimensões, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como disposto no Art. 3º.

Nesse bojo, ressalta-se que a educação consiste em um direito social, como preconiza o Art. 6º, evidenciando a importância do direito ao ensino no aspecto formativo e constitutivo de um cidadão.

A previsão do direito à educação como prerrogativa social e fundamental traz conseqüências significativas na formulação de políticas públicas educacionais, seja em forma de lei ou por meio de atos administrativos, pois impõe a necessária compatibilidade entre os contornos constitucionais dados a esse direito e o ato infraconstitucional, devendo guardar conformidade com a CF de 1988, sob pena de restar eivado de vício insanável, ou seja, a inconstitucionalidade.

A educação, assim como os demais direitos sociais, estão a

Assegurar, mediante a compensação das desigualdades sociais, o exercício de uma liberdade e igualdade real e efetiva, que pressupõem um comportamento ativo do Estado, já que a igualdade material não se oferece simplesmente por si mesma, devendo ser devidamente implementada”. (SARLET, 1998, p. 199).

Discutir educação remete a debater como o Estado brasileiro cumpre e cumprirá os seus objetivos constitucionais, o que não pode ser decidido sem a participação intensiva da sociedade. Tanto é verdade que o Art. 205 (o primeiro de 11 artigos presentes na seção I, do capítulo II da CF, que trata exclusivamente da educação) estabelece entre os fins da educação o preparo para o exercício da cidadania, bem como, por meio dela, incentivar a colaboração entre a sociedade. Logo, entende-se como plausível promover a modificação estrutural de um nível da educação por meio de um amplo debate popular (BRASIL, 1988).

Ainda no Art. 205 da Carta Magna, denota-se que a educação visa a desnudar a plena evolução da pessoa, significando que o direito à educação é uma prerrogativa em si (de autoenvolvimento e desenvolvimento). Tal acepção está intimamente ligada à



dignidade do sujeito, princípio inscrito no Art. 1º, inciso III, como fundamento do Estado Democrático de Direito, uma vez que envolve a compreensão de si e do mundo no qual está inserido, permitindo, assim, autodeterminar-se (BRASIL, 1988).

A educação, enquanto direito, requer igual oportunidade a todos os indivíduos, ampliando suas condições de participar da vida política, social e econômica, o que confere à pessoa ter, igualmente, dignidade, perfazendo o conjunto de direitos que configuram a cidadania.

Nesse sentido, a formulação do ensino médio deve ter como escopo a ampliação de tais finalidades, e não a sua diminuição em relação à legislação anterior. Com isso, a modificação promovida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela Lei 13.415, de 2017, deve conferir melhores condições de acesso e permanência na escola, porquanto esses são princípios previstos no Art. 206 da CF (BRASIL, 1988).

Nessa amplitude, a previsão da possibilidade de criar itinerários formativos nas escolas de ensino médio, previsto no Art. 4º da Lei 13.415, de 2017, que altera o Art. 36 da LDB de 1996, suscita a possibilidade de oferta do ensino em situações mais desiguais do que as atuais, uma vez que permite a eleição² pelos sistemas escolares de diferentes arranjos curriculares, sendo, então, inconstitucional.

As escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, sendo obrigatório ao menos um dos itinerários, em consonância com as condições técnicas e profissionais dos contextos envolvidos. Isso faz com que os alunos tenham uma opção limitada de escolha da área do conhecimento, pautada, por exemplo, naquilo que é ofertado pela escola mais próxima da casa dele (ALMEIDA, 2019).

2 Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...] § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...] § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (BRASIL, 1996).



A título de exemplificação, uma escola pode oferecer a área profissional de Linguagens e Matemática, e não ofertar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nem Ciências da Natureza. Assim, os alunos “[...] com interesse em se aprofundar nas ciências humanas, ou da natureza ou ainda na formação técnica profissional tenham somente como opções as áreas de linguagem e de matemática [...]” (CNTE, 2017, p. 1).

Como efeito, os itinerários formativos facultados de acordo com as possibilidades de oferta da escola ou da rede de ensino, sem uma consulta popular, podem obrigar o estudante a se deslocar para outra escola (podendo ser longe de sua residência), caso a instituição próxima a ele não ofereça o itinerário que ele deseja cursar.

Então, na prática, a escolha do estudante fica condicionada à realidade da escola em que está inserido, ou seja, ao invés de promover a flexibilidade de opções, na realidade, há uma restrição do poder de escolha do estudante. Por cúmulo, vê-se que a ideia de flexibilização será da rede de ensino. Desse modo, rompe-se com o Art. 206, no íntimo do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, podendo enviesar e deturpar o previsto no Art. 214 sobre a promoção “humanística, científica e tecnológica”, uma vez que a formação será míope em determinadas áreas do conhecimento (BRASIL, 1988).

O aprofundamento da desigualdade na qualidade dessa etapa da educação básica, em virtude da criação dos itinerários formativos, reside no fato de que nem todas as escolas públicas conseguirão oferecer diferentes arranjos curriculares, em face das diferenças de capacidade de financiamento entre Unidades da Federação responsáveis, prioritariamente, por esse ensino. Sobreleva-se que a “qualidade do ensino” se faz presente em notórios momentos na CF de 1988, destacando-se o inciso VII, do Art. 206; o Parágrafo 1º do Art. 211; e o inciso III, do Art. 214 (BRASIL, 1988).

Outrossim, segundo os dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, apenas 15,8% das escolas de educação básica ofertavam o ensino médio (BRASIL, 2020). Ademais, dados



divulgados pelo jornal O Estado de São Paulo dão conta de que em 55% dos municípios brasileiros, existe apenas uma escola de ensino médio regular (TOLEDO, 2017).

Tais indicadores evidenciam que na maioria das cidades brasileiras, não existe quantidade de escolas ofertando o ensino médio de forma que permita ao discente eleger aquela que se adeque ao itinerário formativo que lhe atenda. Por certo, a maioria dos jovens brasileiros que frequentam a escola pública não tem como, efetivamente, realizar a escolha de itinerário formativo. Tal fato promove uma ofensa ao princípio da igualdade na oferta qualitativa da educação, afrontando o Art. 206, inciso I, da CF que determina que deve existir igualdade de acesso e permanência na escola.

Todavia, acesso e permanência não significam simplesmente estar matriculado. Além da matrícula, impõe-se uma aprendizagem em equidade de condições com os demais, determinação prevista, inclusive, no inciso VII do artigo supracitado, que trata da garantia de padrão de qualidade, ou seja, o mesmo parâmetro para todo o público usufruinte desse direito (BRASIL, 1988).

Em outros termos, os alunos do ensino público, em razão do exíguo número de escolas públicas de ensino médio existente em determinado município, cursarão o itinerário formativo ofertado pela única escola, enquanto aqueles que se encontram em municípios com mais de uma instituição de ensino médio, terão oportunidade de escolha. Além disso, acirra-se ainda mais a desigualdade entre os alunos da educação pública com os da educação privada que, de fato, podem exercer a preferência.

Permitir as diferenças entre as escolas de ensino médio impacta igualmente o acesso ao ensino superior, uma vez que nesse nível de ensino, permite-se a seleção por mecanismos meritocráticos para ingresso, os quais, historicamente, excluem os usuários de escolas públicas (CROSARA, 2018), bem como os pobres e os negros (esses últimos compondo a maioria dos alunos do ensino médio público), tanto que se fez necessária a utilização de cotas para tais grupos com vistas ao ingresso no ensino superior público, por força da Lei nº 12.711 de 2012 (CROSARA, 2018).



Por oportuno, tal exemplo é marcante, daí porque o debate pormenorizado das consequências da disposição escolar por itinerários formativos será desenvolvido no texto seguinte.

Acirram-se, pois, as assimetrias entre grupos, o que fere o Princípio da Igualdade, disposto no Art. 5º da CF e nos objetivos da República Federativa do Brasil, os quais são previstos no Art. 3º, referidos outrora, sendo que uma alteração legislativa na oferta de um direito social, que se constitui em direito público subjetivo, expresso no Art. 208, parágrafo 1º, não pode piorar o quadro de exclusão vigente, mas o melhorar, como impõe o Princípio da Proporcionalidade ou Razoabilidade, usado para verificar a constitucionalidade de leis e atos normativos (BRASIL, 1988).

Segundo esse princípio, uma lei ou ato administrativo somente pode ser adotado como resposta para a implementação de um direito fundamental se for o meio adequado, ou seja, capaz de atingir os fins a que se destina. É necessário, em outros termos, que produza os menores prejuízos possíveis, e seja proporcional, em sentido estrito, propiciando mais benefícios que prejuízos (BARROS, 2000; BARROSO, 1999).

No caso em tela, a criação de um itinerário formativo em um País com um federalismo assimétrico, em que os entes federativos têm diferentes capacidades de investimento na educação, permite o surgimento de diferenças discrepantes entre o ensino ofertado nos diferentes municípios e estados, dando a alguns mais possibilidades de escolha do que a outros, o que não só fere a igualdade de oferta da educação como traz prejuízos inconciliáveis para o desenvolvimento pleno da pessoa e preparo para a cidadania, previstos no Art. 205 do texto constitucional, contrariando, por essas razões, o Princípio da Proporcionalidade, pois não constitui medida que causa os menores prejuízos possíveis.

Fica claro aqui que a reforma não se funda na necessidade de ressignificar o ensino médio, no sentido de atender amplamente às finalidades do direito à educação e à emancipação dos indivíduos, limitando-se a uma tentativa reducionista, esvaziando essa etapa da educação da formação qualitativa.



O aligeiramento contido na MP 746

Além da dimensão substancial da análise da constitucionalidade, é igualmente relevante problematizar a origem normativa do que se denomina de “Novo Ensino Médio”. A reforma surgiu por uma MP, norma que implica a regulação de um tema por meio de ato normativo do chefe do Poder Executivo federal, com entrada em vigor imediata, o que somente é autorizado em casos de urgência e relevância.

A MP 746, de 2016, foi submetida ao processo legislativo de conversão em lei em 19 de outubro de 2016, transformando-se no Projeto de Lei (PL) 34, de 2016, sendo aprovada pelas duas casas do Congresso Nacional, entrando em vigor em 16 de fevereiro de 2017. O curto espaço de tempo para a aprovação do texto demonstra o seu caráter antidemocrático, em face da pouca discussão com a sociedade civil, resultando em apenas 21 dias de consulta pública e um texto que desde o seu nascimento até a sua conversão em lei, não retratou o que se espera da construção de uma política educacional, que requer, no mínimo, intensa manifestação popular (ALMEIDA; SOUZA, 2020).

Vale ressaltar que esteve em tramitação na Câmara o PL 6840, de 2013, tratando justamente da reestruturação do ensino médio. Sobre isso, o Ministério da Educação (MEC) afirma que tal projeto “[...] foi amplamente debatido. No entanto, a tramitação do PL no Congresso ficou aquém da urgência da reforma” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Além disso, o MEC alega que a MP instituída resgata vários pontos já discutidos no PL. Ao observar o tempo de discussão do PL, há mais de seis anos, entende-se que o caminho mais pertinente é a continuidade de seu debate e tramitação.

O imbróglio envolto nessa questão é que uma MP posterga a discussão de seu conteúdo por parte dos representantes eleitos pelo povo para legislar, já produzindo efeitos quando de sua edição e, portanto, antes de ser analisada pelo Poder Legislativo. Sendo medida excepcional, que reduz o debate democrático sobre o assunto



que veicula, deve ater-se a situações de extrema emergência, que não podem aguardar um debate social sólido e consistente, discussão essa que confere às leis, em geral, a legitimidade intrínseca a uma democracia. A tramitação de uma proposta por meio de MP implica caráter de urgência (até 120 dias) para aprovação e implantação. O MEC justifica o uso da MP citando outras leis que também foram criadas em regime de urgência, além de “relevância do tema [...] o fracasso do Ensino Médio brasileiro e o amplo debate acumulado no país nas últimas décadas [...]” (BRASIL, 2017b).

No caso de processos complexos, como a reforma do ensino médio, seria legítimo aguardar o trâmite legislativo ordinário para a edição de uma lei, o qual, embora moroso, tem uma dimensão democrática ancorada na participação popular, mesmo que indiretamente.

A propósito, Contaldo (2017, p. 1) afirma que “esta é a 16ª Reforma do Ensino Médio no país desde 1854 e que é impossível debater isso em 120 dias”, enquanto Travitzki (2017) assevera que a reforma foi aprovada a “toque de caixa”, ou seja, de modo rápido e impositivo.

Vale sublinhar que antes da edição da MP, por Michel Miguel Elias Temer Lulia (mandato presidencial de 31 de agosto de 2016 a primeiro de janeiro de 2019), a reformulação do ensino médio já vinha sendo discutida na Câmara dos Deputados, em razão dos trabalhos da Comissão Especial que atuou por 19 meses, promovendo 22 audiências públicas, resultando em um relatório que fundamentou o PL nº 6.840/2013, que previa:

A organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos, [...] uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).



A utilização da MP limita a discussão e o acesso, por parte da sociedade e das entidades educacionais, às decisões em torno da reforma. Na acepção de Castilho (2017, p. 17), foi um ato de “autoritarismo”, ou seja, gestores, professores, alunos, pesquisadores e várias entidades da área (os maiores envolvidos e interessados em qualquer readequação do ensino médio) não foram consultados.

Para Contaldo (2017, p. 1), “mais uma vez a educação escolar fica submetida ao jugo de razões econômicas [interesses governamentais] e serve de palanque para vozes dissonantes”. Por sua vez, Melo (2016, p. 1) sintetiza que o ensino médio “foi reformado a partir de simples ‘canetadas’, desconsiderando os processos de construção coletiva e democrática, mostrando, então, como serão os princípios e métodos que nortearão a educação pública”.

A edição da lei ensejou resistência por parte de estudantes ensino médio e do ensino superior, que ocuparam, em 2016, diversas escolas. Ainda que as pautas das ocupações fossem mais amplas e variassem conforme a localidade, a oposição ao modelo de ensino médio criado pela MP foi uníssona, marcando uma das maiores mobilizações estudantis do Brasil. A oposição baseou-se, precipuamente, na compreensão de que o texto da MP não trouxe avanços, mas retrocessos que podem causar o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo país por estudantes, de acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Ao todo, segundo a entidade, são 995 escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais. O movimento é contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, cujas discussões para votação em segundo turno na Câmara dos Deputados foram retomadas hoje (25). A PEC limita os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos. [...] Os estudantes também são contra a reforma do ensino médio, proposta pela medida provisória (MP) 746/2016, enviada ao Congresso. Para o governo, a proposta irá acelerar a reformulação da etapa de ensino que concentra mais reprovações e abandono de estudantes. Os alunos argumentam que a reforma deve



ser debatida amplamente antes de ser implantada por MP, que começa a vigorar imediatamente. (AGENCIA BRASIL, 2016, p. 1).

Nota-se, por oportuno, o caráter autoritário de sua formulação, pois sendo a educação, por si mesma, política pública de caráter social, e sua oferta, um dever do Estado, discutir a mudança na maneira como será organizada implica um debate acerca do próprio papel do Estado e de sua relação com as pessoas que o compõem.

Nesse sentido, reputa-se de suma importância a análise do texto normativo que veicula a mudança do ensino médio, tendo como paradigma o texto constitucional e, ainda, o caráter de direito social da educação nos termos constitucionais, com o intuito de compreender se as mudanças atendem às finalidades e à essência do direito à educação, e ao pacto social firmado quando da promulgação da CF de 1988.

Isso porque se concebe que a reforma do ensino médio enseja ofensas a princípios e normas constitucionais, porquanto sua materialização propicia o acirramento de desigualdades educacionais substantivadas na qualidade, na carga-horária e no conteúdo.

Referências

AGENCIA BRASIL. **Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-paistao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso em: 29 jul. 2020.

ALMEIDA, Vitor Sergio de. **Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2459>

ALMEIDA, Vitor Sergio de; SOUZA, Ryhã Henrique Caetano. Lei 13.415 de 2017: pontos e contrapontos da Reforma do Ensino Médio. *In*: ALMEIDA, Vitor Sergio de; ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO (org). **Políticas públicas educacionais: análise conceitual e das ações sistematizadas pelas instituições de ensino e pelos entes federados no Brasil**. Rio de Janeiro: Dicio, 2020. 221 p. DOI: <https://doi.org/10.35417/978-65-86953-07-7>.



BARROS, Suzana de Toledo. **O princípio da proporcionalidade e o controle de constitucionalidade das leis restritivas de direitos fundamentais**. 2. ed. Brasília, DF: Brasília Jurídica, 2000.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Lei 5.692 de 11 de ago. de 1971. Reforma do ensino: 1º e 2º Graus**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 set. 2017.



_____. **Lei nº 13.415/2017, de 16 fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do novo ensino médio.** 17 jul. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871:ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CNTE. **CNTE: Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnteanalise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CONTALDO, Sílvia. Novo ensino médio? **Revista PUC Minas**, Belo Horizonte, n. 15, 2017. Disponível em: <http://www.revista.pucminas.br/materia/novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142913>. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142913>.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.



MELO, Wallace. **As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas.** 2016. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/asreformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas>. Acesso em: 28 out. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Ensino médio noturno em Minas Gerais: democratização e diversidade.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006. 72 p.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-emfalta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Políticas de Educação. Entenda a Reforma do Ensino Médio e suas consequências.** 2017. Disponível em: <http://www.rizomas.net/politicas-publicasde-educacao/467-entenda-a-reforma-do-ensino-medio-e-suas-consequencias.html>. Acesso em: 11 out. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan. /jun. 2017.



AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA BNCC

Deive Bernardes da Silva (UFNT-Tocantinópolis/Polis)

Vitor Sergio de Almeida (UEMG-Ituiutaba/Polis)

As relações público-privadas no campo educacional consistem nos vínculos de mediação, cooperação, cooptação e/ou colaboração entre as esferas públicas (União, Distrito Federal, estados e municípios, bem como seus respectivos órgãos) e as esferas privadas (as empresas chamadas de “Segundo Setor”, bem como as organizações, associações e fundações, representativas do “Terceiro Setor”).

Diante desse contexto, objetiva-se problematizar como as relações público-privadas se manifestam na definição e implementação de políticas curriculares durante a Reforma do Ensino Médio. De maneira específica, busca-se apontar as mediações e influências do terceiro setor na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, disposta em 2017.

A BNCC é um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de ‘aprendizagens essenciais’ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

Como política educacional, a BNCC pretende ser referência para a construção dos currículos dos Sistemas de Ensino, das diretrizes para a formação de professores, dos critérios das avaliações externas, da confecção de material didático, entre outros. Além disso, almeja a superação da fragmentação das políticas educacionais, bem como enseja o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser a balizadora da qualidade da educação.



Por sua vez, a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu na BNCC o ensino médio como etapa final da educação básica, nos termos do Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE nº 2, de 2017, fundamentada no Parecer CNE nº 15, de 2017.

Homologada pelo Ministério da Educação (MEC), também em dezembro de 2018, a Resolução nº 4 estabelece a BNCC do ensino médio, ou seja, os conteúdos e objetivos de aprendizagem para os alunos desenvolverem habilidades e competências em todas as escolas brasileiras de ensino público ou privado.

Partindo dessa breve contextualização acerca da BNCC, concebe-se que a simbiose que ocorre entre o público e o privado é muito expressiva. Um exemplo de como os agentes privados estão adentrando na esfera pública é o movimento criado para a implementação da BNCC.

Esse movimento constitui-se por um grupo que se autodenomina “plural e suprapartidário”, formado por 66 pessoas físicas e 12 instituições. Dentre os atores que apoiam o movimento, estão institutos protagonistas na oferta de ações de responsabilidade social (área educacional) no Brasil e no exterior, como: Instituto Ayrton Senna; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundação Natura.

Consoante Freitas (2016), houve encontros financiados por grandes fundações entre agentes privados com gestores públicos, como do MEC, do CNE, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Dentre os privados, destaca-se a participação da Fundação Lemann, ligada a um grupo empresarial que controla, por exemplo, a cervejaria Anheuser-Busch InBev, e o fundo de participações 3G Capital (Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e Heinz).



Diante disso, Freitas (2016) propõe um questionamento intrigante: por que uma elite financeira está interessada em promover iniciativas na educação (inclusive na pública), em âmbito nacional?

A resposta para tal indagação leva à afirmação de que a iniciativa privada quer incorporar a lógica empresarial na educação pública brasileira, tornando a gestão da escola como uma gestão empresarial, mensurada e focada nos resultados, e, ainda instaurar uma ideologia de produtividade e controle.

Segundo essa lógica, desconsidera-se o que não pode ser medido por resultados, então

O imponderável fica de fora. O desejo por resultados e, por consequência, a competição podem acabar por sobrepor-se a elementos essenciais dos processos de aprendizagem. Os significados que atribuímos às coisas e aos fatos (de toda natureza), por exemplo, vão além das relações de causas e efeitos padronizáveis e mensuráveis. Não se mede a dor pela quantidade de sangue derramado, nem a alegria pela largura do sorriso. (FREITAS, 2016).

Diante desse panorama, percebe-se que as empresas privadas que fundam, mantêm e financiam grandes instituições (conglomerados) do terceiro setor se utilizam cada vez mais desse movimento social. Assim, passam a tangenciar as políticas educacionais por meio de mediações e influências, como na construção da BNCC do ensino médio. Enfim, o interesse é a difusão ideológica e o faturamento financeiro.

Para compreender se a atual conjuntura sócio-política brasileira, na qual institutos sociais ligados a empresas assumem o protagonismo relacionado a questões sociais – como a proposição de políticas públicas educacionais – remete-se à Reforma do Estado, de 1995.¹

1 O esforço oficial de uma reforma da sociedade política, econômica, social e do aparelho do Estado tomou bastante vigor, a ponto de criar e valorizar o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), e sua iniciativa, em 1995, de formulação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, a qual estabeleceu as propostas de uma reforma e definiu as bases técnicas e teorias. “Um dos princípios fundamentais da reforma de 1995-1998 é o de que o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado,



Essa reforma foi ensejada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (de mandato presidencial de 1995 a 2003), da qual emergiram várias formas de (re)configurações do dever estatal junto aos diversos campos da sociedade, a exemplo do educacional.

Nesse sentido, uma das consequências percebidas foi a intensificação das regulações por meio de novos dispositivos legais, articuladores de parcerias entre o setor público – por meio de seus órgãos institucionalizados (MEC, Secretarias de Ensino Estaduais e Municipais, Escolas Públicas) –, o setor privado e o terceiro setor.

A formação humana perde valor em relação aos interesses do capital. A nova organização escolar centra-se cada vez mais nas teorias mercadológicas de produtividade, eficiência e responsabilização, respeitando o que foi acentuado na Reforma do Estado de 1995 (GENTILI, 1996).

Em termos de funcionamento das escolas, a organização escolar transforma-se em um núcleo de execução e planejamento, enquanto o governo central determina, em forma de normatizações, os processos de execução e planejamento conforme a necessidade do capital.

As diretrizes e proposições norteadoras da Reforma do Estado foram sistematizadas no documento Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PR), com ampla divulgação na sociedade, estabelecendo conteúdos e direcionamentos que destacam, entre outras questões, o papel dos movimentos sociais.

Denominadas pelo PR como Organizações Não Governamentais (ONGs), essas entidades tiveram suas funções normatizadas e entraram a serviço do Estado em pretensiosa

que envolvem o emprego do poder de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado. Entre as tarefas exclusivas de Estado, porém, deve-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas. Todos os demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, mas devem ser contratados com terceiros”. (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 8).



substituição a órgãos estatais, seguindo a intencionalidade de reconfiguração do Estado na intensificação das parcerias com o setor social privado.

Em decorrência da parceria entre essas duas esferas – pública e privada –, consolidam-se, na realidade brasileira, diferentes formas de operacionalização financeira, sendo as mais comuns: financiamento público estatal para ONGs realizarem projetos sociais; investimento de empresas da iniciativa privada em projetos sociais da esfera privada e da pública, via fundações; e/ou repasse direto às instituições filantrópicas.

Contemporaneamente, passados mais de 25 anos do Plano de Reforma do Estado, que qualificou as ONGs como parcerias do Estado, as próprias entidades modificaram a sua forma de estar presente na relação. No atual contexto, os representantes do terceiro setor visualizam-se socialmente como atores mais apropriados a mediar proposição de políticas públicas educacionais em substituição, inclusive, a outras entidades representativas de classe ou de pesquisas, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Ademais, há movimentos sociais de influência nacional e caráter propositivo, como o movimento Todos pela Educação² e o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular³ que atuam frequentemente junto a órgãos governamentais, como o MEC, a Undime e o Consed, seja promovendo palestras ou produzindo

2 O Todos é um movimento social que se intitula de atuação suprapartidária e independente – sem receber recursos públicos –, com a missão de contribuir para melhorar da educação básica no Brasil. (Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos>. Acesso em: 24 mai. 2020).

3 O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013, atua para facilitar a construção de uma base de qualidade. Para tanto, promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, e investiga casos de sucesso em vários países. O grupo que compõe o movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 23 set. 2018).



documentos de referência, e até mesmo projetos de políticas públicas. Todas essas medidas dão-se consoante os dados projetados por especialistas ligados ao terceiro setor que prestam serviços de consultoria aos governos.

A perspectiva que se observa sobre essa nova dinâmica de constituição das parcerias do setor público com o setor privado, por meio das organizações sociais qualificadas pela lei, pressupõe que sua manifestação no plano concreto societal pode apontar intenções políticas e econômicas dissonantes com os interesses eminentemente sociais. Os referidos propósitos podem ser identificados desde a sua forma de atuação⁴ no campo educacional, por exemplo, até o próprio fato de sua existência.

Percebe-se a consubstanciação das políticas educacionais propostas pelo terceiro setor por meio das parcerias no Brasil, com ênfase na BNCC⁵ do ensino médio. Um dos movimentos que mais influenciou na construção da BNCC foi o Movimento pela Base Comum, que corresponde a um agrupamento de vários representantes do terceiro setor, de caráter não governamental, e de profissionais da educação e/ou agentes políticos e públicos, atuantes desde 2013, para facilitar a construção da base.

Segundo o próprio movimento, a realização de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, além da investigação de casos de sucesso em vários países, credencia-o a contribuir pela equidade na educação.⁶

4 Na promoção da marca de uma empresa, por exemplo.

5 A BNCC do ensino médio foi aprovada, via parecer, pelo CNE, em dezembro de 2018, e tornou-se Resolução, via MEC, no mesmo mês e ano.

6 Em abril de 2013, um grupo de especialistas em educação reuniu-se para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil. Para eles, isso era um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro. A criação de uma única base serve como uma “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 14 set. 2017.



Porém, a atuação do movimento pode proporcionar a instrumentalização de estratégias neoliberais de arrefecimento do dever constitucional do Estado enquanto provedor social, apresentando aspectos de hibridização entre o público e o privado, de maneira desresponsabilizadora do ente estatal e constituição do terceiro setor.

Ora, a relação entre esses grandes âmbitos sociais tem-se dado, inquestionavelmente, por meio de políticas de cunho neoliberal, ou seja, em síntese, com o afastamento do Estado das questões sociais e a efetivação de uma de suas principais características, que é o incremento de instituições de diferentes procedências atuando em setores sociais historicamente da competência do Estado.

No Brasil, as conotações específicas que destacam as organizações do terceiro setor vêm proporcionando uma relevante atividade no cenário educacional, visto que essas organizações assumem a educação como foco principal de atuação de seus programas sociais, influenciando diretamente por sua atuação nos órgãos elaboradores e colaboradores da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e na constituição da BNCC do ensino médio.

Tal planejamento atende aos preceitos das políticas neoliberais⁷ em franco desenvolvimento no País. O referido documento influencia decisivamente não apenas o novo rumo das políticas públicas educacionais, como intensifica a privatização e implementação da propalada publicização (divulgação – exposição maciça).

Segundo o Plano de Reforma,

A estratégia de transição para uma administração pública gerencial prevê, ainda na dimensão institucional-legal, a elaboração, que já está adiantada, de projeto de lei que permita a “publicização” dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, onde assumirão a forma de “organizações sociais”. (BRASIL, 1997, p. 60).

⁷ Para Saes (2001, p. 82), “será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (Welfare State), de instauração do pleno emprego (Keynesianismo) e de mediação dos conflitos socioeconômicos”.



O que se problematiza é que os movimentos sociais do terceiro setor, como o Movimento pela Base Nacional Comum, por mais que represente uma parte da sociedade brasileira, não contempla os interesses da maior parte da população, pois não conta com a ampla participação da comunidade escolar (docentes, técnicos, discentes, pais).

Muito pelo contrário: ao observar os integrantes do movimento, nota-se que a possível ideologia representada é a difundida pelo setor privado com fins lucrativos. Em outras palavras, das empresas que atuam no livre mercado (segundo setor), representando claramente os interesses de uma classe hegemônica capitalista.

Sob o estandarte de busca por uma educação de qualidade e equânime para a BNCC, a vertente ideológica que se apresenta ainda é a do capital humano com habilidades e competências voltadas ao empreendedorismo e à criatividade, com o mínimo de direitos sociais. Dessa forma, a influência do segundo setor (privado) nas políticas educacionais atuais, como na BNCC do ensino médio aprovada, faz-se representar por seus braços sociais atuantes por meio das ONGs, hoje aglutinadas em movimentos sociais e atuantes nas redes sociais.⁸

O Plano de Reforma do Aparelho do Estado adotado pelo governo brasileiro (em desdobramentos de execução, especialmente cultural) provoca mudanças na legislação que norteia a relação entre o público e o privado na educação, apresentando uma perspectiva de gestão e social diferente quanto ao dever do Estado de garantir o direito à educação,⁹ uma vez que ele aponta como melhor saída a transferência do cumprimento do dever direto do Estado para as parcerias com as entidades que integram o terceiro setor.

8 Ver site do Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 21 mai. 2020.

9 Entenda-se o direito de aprender a partir de um ensino de qualidade do educando brasileiro.



Com isso, pode-se comprometer o direito à estabilidade dos servidores públicos da educação, além de manter baixos salários e contratos de trabalho temporários em condições precárias e sem isonomia com os servidores estáveis. Consequentemente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem é afetada.

Com efeito, a partir dessas preocupações, tornam-se perceptíveis as relações que desvelam o cunho cultural, social e político-pedagógico que motivam muitas dessas políticas públicas fomentadoras da legislação voltadas às organizações parceiras de órgãos públicos no campo educacional, afetando os direitos sociais dos educadores, mudando e definindo os conteúdos curriculares da escola e a gestão das unidades na lógica privada.

O fomento de parceria requer a reforma das constituições e a construção de normas legislativas ordinárias para ajustes de conduta do Estado (em nível federal, regional e local), a exemplo da Reforma do Ensino Médio.

Mas isso não quer dizer que as comunidades escolares tenham autonomia para atender às demandas democraticamente verificadas. De modo contrário, cabe a elas apenas a execução, sendo as decisões centralizadas na cúpula dos governos, em conjunto com as entidades associativas de gestão (Consed, Undime) e os movimentos nacionais do terceiro setor, diante da educação.

Outrossim, não há como ignorar o movimento político neoliberal dentro da reconfiguração do Estado e de suas funções, como as parcerias das organizações não governamentais de interesse público na execução das funções antes do Estado e na articulação da propositura de políticas educacionais.

No viés do discurso neoliberal, a razão principal do insucesso da efetiva prestação e serviços públicos pelo Estado está na incapacidade deste em gerenciar os recursos para esse objetivo, seja pela burocracia que envolve o serviço público, tornando-o lento, seja devido à crise fiscal¹⁰ desse mesmo Estado.

10 A crise fiscal do Estado, como assinala Vacca (1991, p. 155), surge de “uma crescente dificuldade de financiar a demanda sempre mais difusa de serviços e de gastos públicos de caráter social. As arrecadações estatais se enrijecem e além de



Ora, uma solução imediata que se apresenta é a filosofia de mercado, pois a iniciativa privada conta com a experiência gerencial no cumprimento de metas e proposições, com base mensurável em índices de avaliação tão somente numéricos.

No modelo das parcerias, portanto, há uma saída “técnica” para que a qualidade do processo ensino-aprendizagem melhore conjuntamente com a gestão democrática de todo o sistema escolar, pela sua “natural” eficiência. Com isso, o Estado “desonera-se”¹¹ da tarefa direta que lhe compete promover.

A referendação da BNCC no ensino médio

O MEC instituiu, em 2015, a Portaria n° 592 e, conjuntamente, com o Consed e a Undime, tinha o intuito de preparar a redação da BNCC. Em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão da BNCC, conforme os parceiros MEC, Consed, Undime e governo federal, que contava com 302 páginas, ocorrendo no governo de Dilma Vanna Rousseff (2011 a 2016).

Sujeitando-se à consulta pública on-line a partir de outubro de 2015, a primeira versão esteve acessível à sociedade e obteve mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, entre gestores escolares, professores, organizações do terceiro setor e entidades científicas.

De março a maio de 2016, as contribuições foram sistematizadas por uma equipe de especialistas da Universidade de Brasília (UnB) e encaminhada para redatores.

Em nossa análise, argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento,

um certo limite não pode ser alimentadas. Tem lugar a crise fiscal do Estado”. No entanto, quando se constata que o rendimento de 1% da população mais rica corresponde a 40% da mais pobre nos Estados Unidos, números lembrados por Mézáros (2006, p. 29), e inaceitáveis até mesmo para os mais radicais apologistas do capital daquele país – não há como perseverar a dúvida de que a crise é do Estado, mas sim do sistema de produção capitalista.

11 As aspas aplicadas no verbo visam a relativizar o seu emprego, já que o Estado não deixa de prestar o serviço educacional direto por completo.



poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. Baseado nas teorias de Antonio Gramsci (1971) sobre relações Estado-sociedade civil, o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Em maio de 2016, o MEC divulga a segunda versão da BNCC, com as contribuições oriundas da consulta pública devidamente estruturadas. Novamente, de junho a agosto do mesmo ano, a segunda versão da BNCC contou com a colaboração de educadores de todo o País, por intermédio de rodadas de seminários estaduais, os quais foram organizados pelo Consed e pela Undime, resultando em mais de nove mil participantes, dentre eles: professores, gestores e alunos.

Vale sobrelevar que os seminários contaram, também, com o apoio e a participação de instituições do terceiro setor, via movimentos sociais, como o Movimento pela Base Comum Curricular, seus associados e apoiadores, além da Fundação Leman, Fundação Itaú e Fundação Bradesco.

A pesquisa de Megan Tompkin-Stange (2016), citada por Tarlau e Moeller (2020, p. 558), explicita que

Essa estreita parceria entre fundações e governo é o resultado de uma estratégia deliberada de fundações voltadas para resultados, com o objetivo de criar uma sequência coordenada de reformas educacionais, em parceria com o governo, para produzir o impacto mais concentrado possível” (TARLAU; MOELLER, 2020).

Em setembro de 2016, divulga-se o relatório elaborado a partir das contribuições dos seminários organizados, com as propostas para a redação do que seria a terceira e última versão da BNCC.



Os seminários estaduais contaram com uma metodologia comum, que permitiu a organização e sistematização dos dados na análise. No primeiro turno, foram apresentados a metodologia, pontos específicos sobre a estrutura da Base e análises críticas de especialistas. O segundo turno foi destinado a uma análise focada nos objetivos de aprendizagem, com os participantes divididos em grupos por etapas e componentes curriculares. O terceiro turno propunha uma análise sobre as etapas, com foco na coerência do documento. Em paralelo ao segundo e ao terceiro turno, foram discutidos os textos introdutórios em grupos específicos. Por fim, o quarto turno abriu espaço para a socialização das contribuições geradas nos turnos anteriores e fechamento em plenária. (Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em: 23 set. 2018).

Em abril de 2017, divulga-se a terceira versão da BNCC, com ênfase na educação infantil e no ensino fundamental. Apresentada ao CNE e acompanhada em cerimônia por gestores, professores e organizações do terceiro setor, nesse evento, apontaram-se as principais mudanças e alterações realizadas no documento, cabendo ao CNE realizar audiências públicas em todas as regiões do País.

As audiências públicas ocorreram entre junho e setembro de 2017, sendo que a sociedade ainda contribuiu, por meio de sugestões e percepções enviadas por e-mail. No entanto, torna-se oportuno notar que antes mesmo da aprovação da terceira (última versão) da BNCC, o Consed e a Undime lançaram um guia para a implementação da base, com o chamariz sustentado por gestores e para gestores.

Finalmente, em dezembro de 2017, o CNE aprova a nova BNCC. Dentre os conselheiros votantes, 20 votos foram favoráveis e três contrários, desmembrando-se, porém, a parte referente ao ensino médio, que somente foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC um ano depois, ou seja, em dezembro de 2018.



Por meio das citações seguintes, nota-se o envolvimento formal de representantes do terceiro setor¹² na construção e implementação da nova BNCC.

Na BNCC, cada Competências [sic] Geral é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para ajudar escolas e professores a inseri-las nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e também em processos de avaliação, um Guia da Base dedicado às Competências Gerais foi produzido pela Nova Escola.¹³

Além disso, o **Movimento Pela Base** deu apoio técnico à criação de um curso online, gratuito e com certificação sobre as Competências Gerais, que foi elaborado pela Nova Escola em parceria com a **Fundação Lemann**¹⁴ e o **Instituto Inspirare**.¹⁵ A ideia é orientar o planejamento de práticas pedagógicas que trabalhem com as Competências ao longo de toda Educação Básica.

12 Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas, diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando, assim, um novo paradigma de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (DRAIBE, 2003).

13 Nova Escola é uma marca da Associação Nova Escola, organização independente e sem fins lucrativos e é mantida pela Fundação Lemann. Além da revista, que tem mais de 30 anos de história, Nova Escola pública um site e possui perfis oficiais nas redes sociais.

14 A Fundação Lemann é uma organização brasileira, sem fins lucrativos, criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, à gestão, às políticas educacionais e à formação de jovens talentos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

15 O Inspirare é um instituto familiar, mantido pela família Gradin (com empresas no ramo da biotecnologia), que se declara contribuinte de uma educação que valorize os estudantes e a sua preparação para a vida (INSPIRARE, 2021).



O Movimento Pela Base preparou também, em parceria com a organização *Center for Curriculum Redesign*, a publicação “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”. Com orientações técnicas que trazem boas referências, o documento ajuda a definir alguns marcos, que permitem acompanhar a progressão das competências ao longo dos anos escolares e saber como elas evoluem. (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc>. Acesso em: 23 set. 2018, grifo nosso).

A presença do terceiro setor ainda se faz sentir na implementação da BNCC, como se percebe nos destaques acima, concebendo-se que a introdução da perspectiva empreendedora deve ser acompanhada de outras ações. Desta feita, torna-se necessário disponibilizar aos docentes um guia da base para que eles conheçam o que se deve entender por competências gerais.

Além disso, estão disponíveis cursos on-line, com certificação, e publicações para uma compreensão mais acurada acerca das competências gerais referidas pela BNCC, atendendo, assim, às perspectivas de qualificação de mão de obra para as novas demandas, com o uso de tecnologias (uma marca argumentativa das políticas de caráter neoliberal para garantir um mercado consumidor de tecnologias e empreendedor, o mínimo possível, por meio de empregos formais).

As faces e contrafaces da BNCC no ensino médio

Na reconfiguração do ensino médio, a formação geral básica deve ter carga horária máxima de 1.800 horas (60% do plano curricular), do total de 3.000 horas, sendo que as 1.200 horas restantes (40%) são destinadas às aulas dos itinerários formativos, com as quais as escolas têm autonomia para trabalhar, mediante o cumprimento das diretrizes (BRASIL, 2018b).

Explicita-se que essa base visa à homogeneização de conhecimentos. Inclusive o argumento para a persuasão é de que seja “[...] pública ou particular tem os mesmos direitos de aprendizagem [...] se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão” (BRASIL, 2018b, p. 1).



A BNCC entra para corrigir o que a igualdade de oportunidade, por si só, não dá conta, ou seja, tem a ver com a correção das desigualdades advindas do próprio sistema capitalista. Então, cada vez que [...] põe o Nacional, põe o cidadão, na intenção de significar o que é comum e igual para todos. (CURY, 2015, p. 915).

No regimento anterior à reforma, a carga de conteúdo compreendia 12 conteúdos, a saber: artes; biologia; educação física; filosofia; física; geografia; história; língua estrangeira; língua portuguesa; matemática; química; sociologia (BRASIL, 2008).

No campo da crítica, recorre-se a Nunes (2011, p. 57), para quem “[...] o currículo escolar do Ensino Médio precisa dialogar com as diversas realidades dos estudantes e com os vários projetos dos jovens que compõem a escola [...]”.

Isso justifica a argumentação de que os estudantes devem estudar a matriz básica e aprofundar conteúdos de interesse deles, o que pode ser mais prazeroso e ajudar na escolha da profissão e no ingresso no ensino superior. Diante dessa realidade, nota-se uma sobreposição de conteúdos considerados de formação geral e de formação específica, uma vez que tal processo não é sinônimo de integração, “assim como não é a adição de um ano de estudos profissionais a três de Ensino Médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

Além disso, excetuando a língua portuguesa e matemática, “que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 6), todos os outros campos do conhecimento são sobrepajados e podem até decorrer ao ostracismo.

A propósito, Castilho (2017, p. 14) cita o exemplo de Ciências da Natureza, que possui “uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história”. No entanto, o aluno que não seguir a formação em que ela está contida não terá uma formação básica sobre uma área essencial em sociedade.

A limitação de conteúdo também encontra oposição no Art. 3º, inciso III, da LDB de 1996, que trata do direito ao pluralismo de conteúdos e de concepções (BRASIL, 1996) – princípio que não é garantido em virtude da limitada escolha curricular. Observa-se,



ainda, o fato de a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática encontrar respaldo na tática de velada de melhorar o resultado dos estudantes brasileiros em avaliações externas, como o Pisa, o que consiste em uma conotação puramente quantitativa, contribuindo “[...] para a solidificação de um modelo de ensino antidemocrático [...]”, tecnicista e conteudista (MELO, 2016, p. 1).

Em termos de matriz curricular, a formação geral básica, de acordo com as DCN para o Ensino Médio (DCNEM), de 2018, é composta por:

I- língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II- matemática;

III- conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV- arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V- educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI- história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII- história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII- sociologia e filosofia;

IX- língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018b, p. 6).



Essa formação comum básica deve inserir-se nas seguintes áreas de estudo:

- 1- linguagens e suas tecnologias;
- 2- matemática e suas tecnologias;
- 3- ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4- ciências humanas e sociais aplicadas e
- 5- formação técnica e profissional (BRASIL, 2018b, p. 6).

A divisão curricular em cinco áreas do conhecimento associa-se a um suposto excesso de conteúdos curriculares visto como prejudicial à organização do ensino médio. Contudo, essa justificativa é contraditória, devido ao crescente número de componentes temáticos transversais e integradores expressos, em especial, nas DCNEM de 2018, ainda que não necessariamente como conteúdo de formação básica comum. Em outras palavras, prega-se a ideia de diminuir o número de itinerários escolares, porém, o número de temas a serem abordados é vasto.

Isso posto, concorda-se com Faria Filho (2016, p. 1), que adverte: “quando o currículo se torna o grande problema da qualidade [socialmente referenciada] da escola no Brasil [...] é porque não se quer enfrentar os verdadeiros problemas”.

Percebe-se que “[...] o conteúdo historicamente produzido pela humanidade para os filhos da burguesia, que em suas escolas de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos. Assim, legaliza-se o apartheid social da educação brasileira” (FRIGOTTO, 2016, p. 1).

A reforma afetará aos carentes financeiramente, submetida a um ensino meramente instrumental, supostamente exigido pelo mercado de trabalho, modelo que se opõe à concepção integral de conteúdo (FRIGOTTO, 2016).



Sobre tal perspectiva, Ferretti e Silva (2017, p. 400) consideram que os “interesses da economia capitalista” sobressaem, e atribuem a essa etapa “um caráter fortemente instrumental”.

Nota-se que os carentes financeiramente buscam acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história. Entretanto, o Estado brasileiro visa a secundarizar a escola, esvaziando-a (FRIGOTTO, 2016).

Contraditoriamente, por um lado, tal ação instaurou uma era quantitativa na educação escolar. Porém, o alunado tem acesso a um saber limitado e cerceado no que tange à quantidade, e a situação deteriora quando os aspectos formativos sociais são elencados. Isso não só reforça, como também legitima, a diminuição de uma formação ampla e geral, esvaziando a necessidade de um campo abrangente do saber.

Uma fundamentação da BNCC é promover melhora dos resultados quantitativos dos estudantes brasileiros nas notas do exame internacional do Pisa,¹⁶ iniciativa igualmente citada na Meta 7 do PNE 2014-2024, Lei 13.005 (BRASIL, 2014).

Sendo assim, as áreas de língua portuguesa e matemática tornaram-se ainda mais relevantes na BNCC, pois são dois conteúdos pilares do Pisa,¹⁷ minimizando o estudo das demais áreas. Tal fato destaca o valor perpassado pelo Estado brasileiro aos resultados meramente quantitativos não apenas das avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como também das internacionais.

16 Trata-se de uma iniciativa de avaliação externa aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do sétimo ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Ele é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o apoio de uma coordenação nacional em cada País participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. As avaliações acontecem a cada três anos no próprio ambiente escolar do participante. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação. (BRASIL, 2018c).

17 Além de linguagem e matemática, o Pisa também preceitua questões da área de ciências.



Isso contribui “[...] para a solidificação de um modelo de ensino antidemocrático [...]”, tecnicista e conteudista (MELO, 2016, p. 1). Melhorar a nota no Pisa significa que a cartilha internacional está sendo seguida, facilitando o acesso a crédito financeiro (ALMEIDA, 2019). Paradoxalmente, não ocorre a mesma ação na valorização e no aprofundamento de um ensino pautado na formação crítica.

A atual carga horária de, no mínimo, 800 horas por ano, será ampliada de modo progressivo até atingir, em 2022, 1.000 horas anuais, isto é, 3.000 horas de curso. Até 2024, a resolução demarca que o ensino médio deve possuir 1.400 horas por ano letivo, e 4.200 horas total de ensino (BRASIL, 2018b).

Entende-se que aumentar o tempo de permanência do estudante na escola, mediante a inserção de projetos pedagógicos, propicia mais condições para o processo ensino-aprendizagem. Contudo, o Estado, que já raciona investimentos financeiros, técnicos e infraestruturais na educação, não explicou a formatação do projeto escola integral, muito menos divulgou diretrizes de ação.

O aluno pode optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular e, no fim dos três anos – desde que tenha cursado a matriz obrigatória –, ele obtém os certificados de conclusão do ensino médio e de habilitação formação profissional técnica. Nas regras atuais, o estudante que almeja uma formação técnica em nível médio precisa cursar 2.400 horas no ensino médio regular, e mais 1.200 horas do técnico (BRASIL, 2008).

Assimila-se, pois, que existe uma “demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 395).

Na realidade brasileira, diferentes publicações têm apresentado pesquisas acerca das implicações e dos desdobramentos da relação entre as esferas pública e privada na oferta de políticas públicas sociais.



Tendo isso em vista, problematiza-se o direcionamento da educação atual em focalizar tão somente a formação do trabalhador para o capital, isto é, para atuação no segundo setor, com o menor poder crítico possível, sendo que esse desenho é uma face visível da BNCC do ensino médio.

Referências

ALMEIDA, Vitor Sergio de. **Políticas de avaliação externa no ensino médio: o Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2459>

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2017.



_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria n° 1189, de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n° 386 de 25 de março de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n° 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 56, 28 mai. 2009.

_____. Ministério da Educação. Parecer n° 11/2010, CNE/CEB. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 28, 9 dez. 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Inep, 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. **Portaria n° 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. DOU: seção 1, N° 114, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

_____. **Emenda Constitucional n° 95, de 15 dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Lei n° 13.415/2017, de 16 fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à



Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. 17 jul. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871:ministerio-vai-buscar-apoio-para-implmentar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/2017 CNE/CP**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 15/2017 CNE / CP**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Lei nº 13.632/2018, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 03/2018**. Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção: 1, ed. 224, p. 21, 22 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/2018**. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-r-cp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2018c. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 12 jul. 2018.



BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. (org.). **O público não-estatal. Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CASTILHO, Denis. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo Político**, v. 25, 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira. [Entrevista cedida a] Zenilde Durli, Vanessa do Socorro Silva Costa, Ana Lúcia Sanches. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 908 -922, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 18 mai. 2016.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social** [online], v. 15, n. 2, p. 63-101, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200004>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A MP do ensino médio – ponte para o passado**. 22 set. 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/blog/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado>. Acesso em: 29 out. 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Carta Capital**, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>. Acesso em: 17 set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de Temer legaliza o “*apartheid* educacional” no Brasil. **Tijolaco**, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos**. 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/duvidas/jorge-paulo-lemann>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo Antonio Amadeo (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

INSPIRARE. **O instituto**. 2021. Disponível em: <http://inspirare.org.br/instituto/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MELO, Wallace. **As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas**. 2016. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas>. Acesso em: 28 out. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 30 set. 2020.

NUNES, Leticia Bastos. **Ambientalização e ensino médio: um estudo das provas do novo Enem**. 2009. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais**. Realização: Consed, Undime com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum, 2015. vídeo (11 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NW9itH3AgC0>. Acesso em: 25 out. 2020.



TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020.

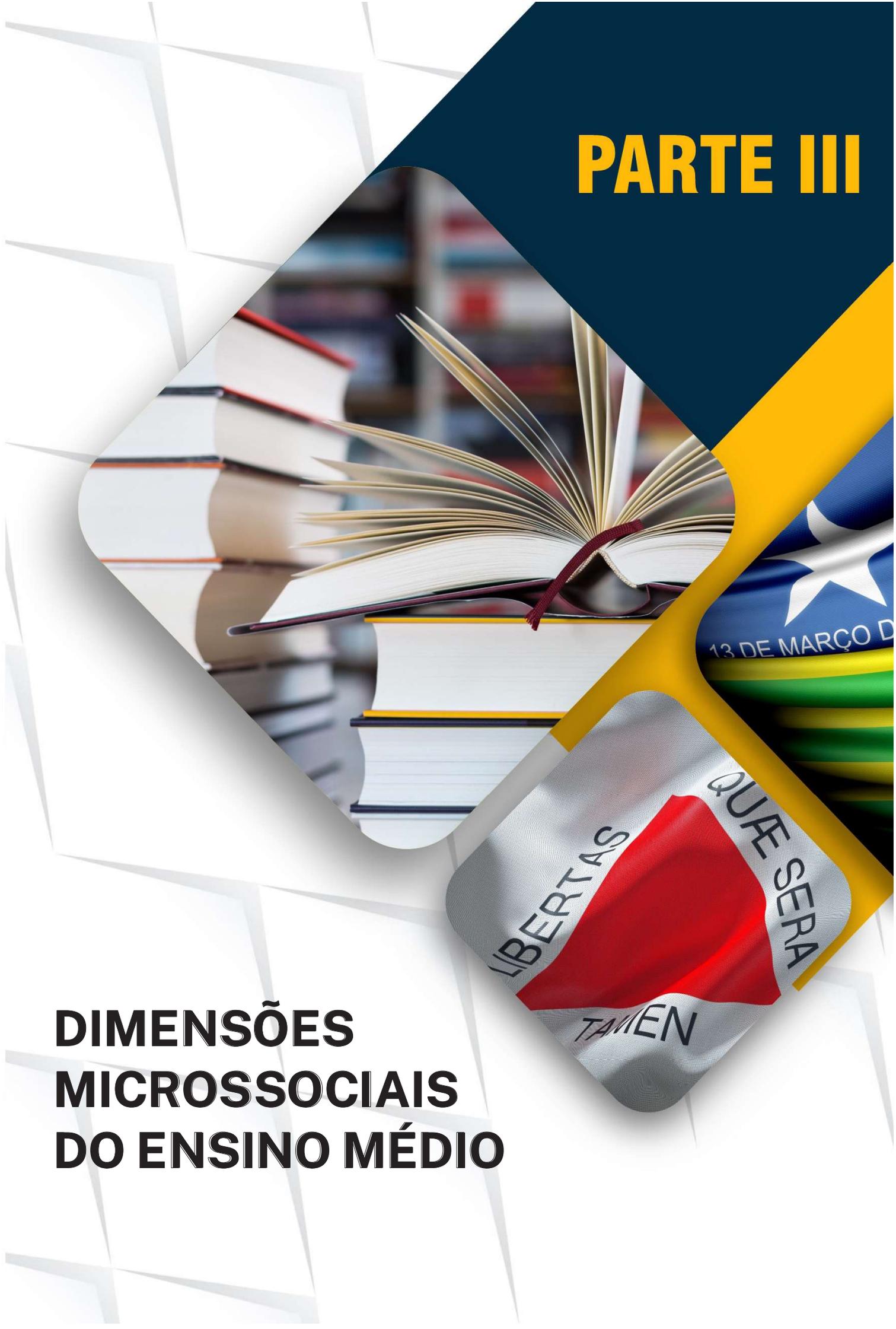
SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. *In: SAES, D. República do capital*. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 81-91.

VACCA, G. Estado e mercado público e privado. *In: Lua Nova*, n. 24, p. 151-164, set. 1991.



PARTE III

**DIMENSÕES
MICROSSOCIAIS
DO ENSINO MÉDIO**



OLHARES TRANSVERSAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO NA REALIDADE MINEIRA E PIAUIENSE

Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)

Samara de Oliveira Silva (UESPI)

Conforme ressaltamos no Capítulo 2, realizamos imersões em indicadores educacionais do estado de Minas Gerais e do estado do Piauí, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tais como o Censo Escolar, o Infográfico da Educação Básica, Sinopses Estatísticas da Educação Básica, o Indicador de Média de alunos por turma e o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação. Além disso, trabalhamos com os dados concedidos pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As análises de amostras de dois municípios situados em regiões substancialmente distintas, como o Sudeste e o Nordeste, possibilita-nos observar se as condições dos indicadores econômicos e sociais dessas unidades federativas reverberam melhores indicadores no âmbito educacional.

O estado de Minas, onde o município de Uberlândia se localiza, apresentou Produto Interno Bruto (PIB), em 2019, de 576.199.000 bilhões, ocupando a terceira posição no ranking dos estados brasileiros; já o PIB piauiense, no mesmo ano, foi de 45.359.000 bilhões, alcançando a vigésima primeira posição no ranking dos estados brasileiros.

Já o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Minas Gerais, no mesmo período, foi de 0,787, ocupando a sétima posição, enquanto do Piauí, de 0,697, chegando à 25ª colocação no ranking das unidades federadas. Tendo como referência essas



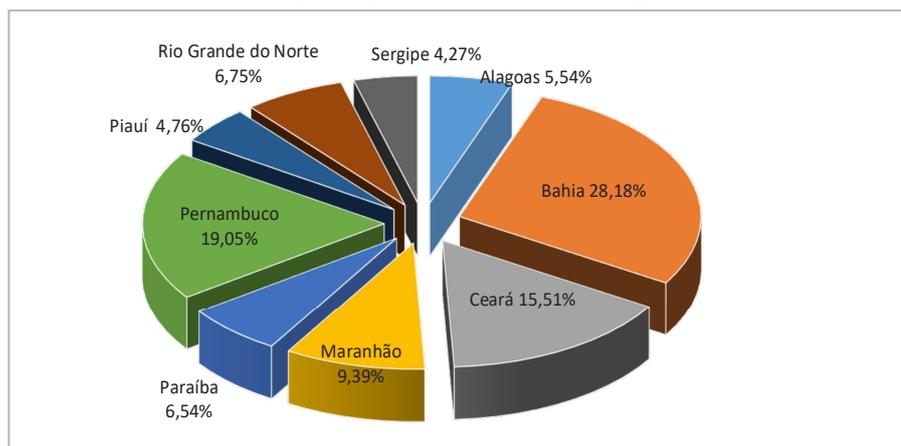
assimetrias no PIB e IDH, buscamos analisar as condições dos indicadores econômicos e sociais, estabelecendo suas correlações com a materialidade educacional em suas múltiplas dimensões.

O Estado do Piauí é, territorialmente, o terceiro maior Estado nordestino, menor apenas do que a Bahia e o Maranhão, e corresponde a 2,9% do território nacional (IBGE, 2018). A população do estado piauiense, conforme a Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), estimada para 2018, é de 3.264.531 habitantes (PNAD/ 2018).

Em relação ao padrão de vida no Piauí, o rendimento médio mensal domiciliar per capita, em 2018, foi de R\$ 817,00, um pouco superior ao dos estados de Alagoas, Maranhão e Amazonas, os menores do Brasil. Essa renda per capita representa apenas 59,50% da renda per capita do Brasil, que é de R\$ 1.373,00, e 33,2% da maior renda per capita do Brasil, a de Brasília-DF, que chega a R\$ 2.460,00 (IBGE, 2018).

A situação de pobreza do estado do Piauí encontra-se acima da média nacional, com percentual de 34,1%, representando mais que o dobro do País (IBGE/ SIDRA, 2018). A seguir, apresenta-se no Gráfico 1, o Produto Interno Bruto (PIB/PER CAPITA) do Piauí, observado em 2017.

Gráfico 1 - PIB/Per capita por estados da Região Nordeste¹ (2017)



Fonte: IBGE/EXPLICA/PIB (2017).

1 A divulgação do PIB dos Municípios ocorre com defasagem de dois anos. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 22 de abril de 2021.



A análise dos dados revelou que o PIB/*Per capita* do Piauí correspondeu ao percentual de 4,76, representando o menor valor dentre os estados da Região Nordeste. Considerando que o Estado do Piauí é um dos menores da Região, ressalta-se o PIB/*Per capita* do estado, para o ano de 2017, mesmo correspondendo ao menor entre os nordestinos, apresenta crescimento acima da média nacional.

O PIB do Piauí, em 2017, gerou R\$ 45,4 bilhões a preços correntes, valor 9,5% superior ao do ano anterior (R\$ 41,4 bilhões). Assim, o índice de volume do PIB teve variação positiva de crescimento de 7,7%, em comparação com o ano de 2016, obtendo o maior crescimento do Nordeste e o segundo maior do Brasil (CEPRO/PI, 2017).



AS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS E A CARREIRA DOCENTE

Fernanda Felício Mizael Ferraz

Leandro Ferraz Pereira

Ryhã Henrique Caetano e Souza

O ensino médio e as questões conjunturais

O ensino médio vem ostentando lugar de destaque no cenário educacional brasileiro há alguns anos. Discussões e debates acerca de seu papel, de sua função social e histórica, bem como da melhor forma de conduzi-lo e desenvolvê-lo suscitam inúmeras transformações em nossa política pública educacional ultimamente.

No entanto, essas novas perspectivas possuem uma história e um movimento de largada que acreditamos remeter aos anos 1990. Inicia-se ali, a nosso ver, uma série de proposições sobre o ensino médio. Essas novas concepções visam a formatá-lo não mais em atenção aos anseios populares ou à necessidade de formação de sujeitos autônomos e críticos, mas em detrimento das necessidades coletivas, procurando atender às demandas do mercado e do capital.

Tal afirmação pode ser afiançada pelo atual modelo de ensino médio, que tem como proposta de destaque a avaliação final para acesso ao nível superior. Historicamente, como aduzem Ferreira (2010) e Pinto (2002), o ensino médio é marcado pela precariedade e pela dicotomia entre formação emancipatória e formação para o mercado de trabalho.



Da década de 1990, as reformas estruturais¹ serviram para enfraquecer as instituições democráticas e a seguridade social. O projeto neoliberal^{2,3} a elas imbricado adentrou na esfera política no Brasil como grande redentor de toda a miséria, pobreza e corrupção provenientes do Estado. A flexibilização e precarização do trabalho ganharam força, e debates acerca da necessidade de rever, atenuar e/ou restringir direitos sociais começou a ser difundida.

Nesse período, surge o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que elaborou, em 1998, com o auxílio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid), um programa de modernização do Estado brasileiro. A proposta consistia em um conjunto de medidas em âmbito federal para aquilo que se chamava de modernização do Estado, com o auxílio de agentes externos.

É nessa macroconjuntura que a educação brasileira passa a ser configurada, para um novo modelo de caráter gerencial e concorrencial. As medidas iniciadas e propaladas nesse programa entendiam a educação como uma atividade não exclusiva do Estado (BRASIL, 1998, p. 8). Assim, o Estado ficava isento da centralidade da execução das políticas educacionais, bem como de seu gerenciamento e acompanhamento.

Ademais, ao deixar a cargo da federação apenas o ensino superior, e os demais níveis da educação nas mãos do Executivo municipal e estadual, o Estado tornava-se mero gerenciador da política educacional brasileira, a quem cabia garantir recursos e cobrar resultados.

1 Para mais, recomendamos a leitura da dissertação de Bandeira (2000) e do estudo preparado por Morley (1999).

2 Recomendamos a leitura de Harvey, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

3 A América Latina entrou nos anos 1990 em um mundo de alta volatilidade macroeconômica, dirigido grandemente pelo fluxo de capitais. Assim, a política macroeconômica tornou-se totalmente separada da economia real, e os Estados reduziram suas despesas, em vez de assumirem maior responsabilidade no gerenciamento de riscos e crises. A diminuição da participação do Estado na economia significou uma oferta menor de empregos no setor público. Recentemente, tais efeitos começaram a ser percebidos. As políticas adotadas no período estavam todas atreladas ao consenso de Washington.



Soma-se a isso o fato de que o orçamento de seguridade social e aqueles referentes às políticas públicas, como educação e saúde, sofreram uma profunda alteração, com a desvinculação das receitas da União.⁴

Portanto, identificamos a desvinculação e a descentralização como grandes resquícios das reformas estruturais de caráter neoliberal no Brasil, nos anos 1990, contribuindo e dando a largada para as reformas do ensino médio tais quais observamos hoje.

Nesse cenário, atribui-se à educação uma adequação e adaptação ao novo modelo. A nova ordem mundial globalizante e tecnológica passa a ser inserida no discurso educacional. Conceitos como competências e habilidades passam a ser o mote das cartilhas oficiais, norteando a confecção de livros, produção e aplicação de provas avaliativas.

Frigotto (1989, p. 40) ressalta, ainda, que o desenvolvimento do País passa a se vincular estritamente com o desenvolvimento de seu capital humano, teoria nascente nos anos 1970 e válida ainda na segunda década do século XXI.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Esse discurso encontrou âncora em sociólogos e em educadores que forjaram e difundiram conceitos como o de *comunidade digital* e *sociedade do conhecimento*. Na perspectiva de Lévy (1999), o saber produtivo encontra-se à mão e basta apenas utilizar e manipular

⁴ A desvinculação das receitas permitiu ao Estado brasileiro, desde então, desinvestir em seguridade social, além de que os recursos fossem desviados para o pagamento da dívida externa e para a desoneração e isenção de tributos.



instrumentos para acessá-lo de forma livre. Nesse contexto, a informática passa a ser vista como o novo baluarte de uma nova era e de uma nova civilização.

Logo, a educação e o ensino passam, nessa perspectiva, a servir ao capital e à estrutura capitalista, pois é dever desta modelar um sujeito disposto à concorrência, à flexibilização e ao livre mercado. Assim, como nos lembra Saviani (1994, p. 152), “consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista não apenas ideologicamente, mas também economicamente enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)”.

Destarte, a função do professor, o seu papel e sua qualificação passam a ser questionadas. Com isso, o docente passa a ser visto após as reformas estruturais dos anos 1990 como um agente de mudança social e econômica. No entanto, um agente reprodutor e mecânico, e nesse sentido, novas propostas metodológicas e novos currículos são desenvolvidos. Diante destes, os docentes passam a ter de alcançar metas e a cumprir objetivos, sendo as avaliações externas reflexo dessa política.

Nessa conjuntura, o docente torna-se a engrenagem de um sistema e o aspecto de educação emancipatória, crítica⁵ e humanística de caráter omnilateral.⁶ Nesse cenário, o “bom professor” é aquele que alcança as metas dos planos de ensino, o que atende à necessidade dos discentes de se prepararem para as provas externas. Logo, a profissão docente descaracteriza-se de seu papel tradicional e torna-se apenas mais um instrumento de padronização e reprodução dos princípios hegemônicos.

O aparato neoliberal, ao fundir reformas econômicas e políticas com novos modelos e propostas de ensino, retira o docente do centro da arena educacional. Passa-se, nesse momento, a um contexto em que as avaliações e provas externas, e o cumprimento

5 Conceitos abordados por Paulo Freire, na obra *Para uma educação Libertadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

6 O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado.



do currículo tornam-se agentes essenciais e centrais na conjuração das políticas neoliberais, bem como no controle que esse novo modelo pressupõe.

Dessa circunstância, mormente destacamos o fato de que a retração do Estado e o encolhimento dos investimentos em seguridade social refletiram de forma ampla na educação brasileira.

Some-se a isso o fato de que não existia no Brasil, até 2017, uma política de valorização salarial da carreira docente, ou seja, a educação perdeu investimentos e suas abordagens tornaram-se cada vez mais descoladas da realidade do discente, pois se tornaram padrões com base em um currículo único.

As configurações do ensino médio em Minas Gerais e a carreira docente

De acordo com o Censo Escolar, em 2018, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, a maior parte dos quais atua no ensino fundamental (62,9%), onde se encontram 1.400.716 profissionais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado); 6,3% estão cursando o ensino superior; e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 4,3% com nível médio ou inferior.⁷

Em Minas Gerais, por meio da Lei 15293, de 05/08/2004, que “institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado”, temos a seguinte caracterização de carreiras docentes e gestores:

Art. 1º – Ficam instituídas, na forma desta Lei, as seguintes carreiras dos Profissionais de Educação Básica, que integram o Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo: I – Professor de Educação Básica – PEB; II – Especialista em Educação Básica – EEB; III – Analista de Educação – AEB; [...] IV – Assistente Técnico de Educação Básica – ATB;

⁷ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em:



[...] V – Técnico da Educação – TDE; [...] (Expressão “Assistente Técnico Educacional” substituída por “Técnico da Educação” [...]VI – Analista Educacional – ANE; [...] VII – Assistente de Educação – ASE; [...] VIII – Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB. [...] - Art. 2º – Para os efeitos desta Lei considera-se: I – grupo de atividades o conjunto de carreiras agrupadas segundo sua área de atuação; II – carreira o conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira; III – cargo de provimento efetivo a unidade de ocupação funcional do quadro de pessoal privativa de servidor público efetivo, com criação, remuneração, quantitativo, atribuições e responsabilidades definidos em Lei e direitos e deveres de natureza estatutária estabelecidos em Lei complementar; IV – quadro de pessoal o conjunto de cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão de órgão ou de entidade; V – nível a posição do servidor no escalonamento vertical dentro da mesma carreira, contendo cargos escalonados em graus, com os mesmos requisitos de capacitação e mesma natureza, complexidade, atribuições e responsabilidades; VI – grau a posição do servidor no escalonamento horizontal no mesmo nível de determinada carreira; VII – unidade escolar a escola de educação básica, o conservatório de música, o centro estadual de educação continuada ou o centro de educação profissional de órgão ou de entidade a que se refere o art. 5º desta Lei (MINAS GERAIS, 2018).

No que se refere ao ingresso no magistério da rede estadual de educação, no estado existem três possibilidades de contratação de docentes: concurso público para professores efetivos; processo seletivo simplificado para contratação temporária; professores efetivados pela Lei 100, sem terem realizado um concurso público (MINAS GERAIS, 2007).⁸

É possível afirmar que atualmente, o número de professores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) com vínculo estável diminuiu, já que os docentes efetivados pela Lei 100 voltaram a ser temporários, além de que o número de professores designados (que possuem contratos temporários) aumentou.

⁸ No fim de 2015, a Lei 100 foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), e os professores efetivados perderam o vínculo de trabalho estável que tinham no serviço público estadual.



Esse movimento foi descrito por Amorim e Barreiros (2017), que o denominaram *superdesignação*. Suas pesquisas apontam para um cenário em que a quase totalidade dos professores da SEE-MG é composta por professores com contratos de trabalho temporários e precários.

Os dados analisados aqui se referem ao Cadastro do Profissional Escolar em Sala de Aula do Censo Escolar do INEP referente ao ano de 2015. No referido cadastro, o item referente à situação funcional dos docentes apresenta quatro opções: a) concursado, efetivo, estável; b) contrato temporário; c) contrato terceirizado; d) contrato CLT.

Em 2019, a SEE-MG contava com um total de 97.387 professores, sendo que mais da metade deles, ou seja, 49.903 eram professores temporários (53,5%) e 42.484 (46,5%), concursados.

Quadro 1 - Vencimento de docentes – série histórica de 2005 a 2017, em Minas Gerais⁹

Cargos	Escolaridade	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Professor de Educação Básica - PEB - 24 HORAS	EM, magistério	305,00	320,25	336,26	336,26	336,26	369,89	1.122,00	1.178,10	1.237,01	1.237,01	-	-	-
	Licenciatura curta	372,10	390,71	410,24	410,24	410,24	451,26	1.188,00	1.247,40	1.309,77	1.309,77	-	-	-
	Licenciatura Plena	453,96	476,66	500,49	500,49	500,49	550,54	1.320,00	1.386,00	1.455,30	1.455,30	1.455,30	1.620,62	1.982,54
	Superior Lato Sensu	553,83	581,52	610,60	610,60	610,60	671,66	1.452,00	1.524,60	1.600,83	1.600,83	1.600,83	1.782,68	2.180,79
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	1.597,20	1.677,06	1.760,91	1.760,91	1.960,95	2.398,87
Especialista em Educação Básica - EEB - 24 HORAS	Mestrado	675,68	709,46	744,94	744,94	744,94	819,43	1.756,92	1.844,77	1.937,00	1.937,00	1.937,00	2.157,05	2.638,76
	Doutorado	824,33	865,55	908,82	908,82	908,82	999,71	1.932,61	2.029,34	2.130,70	2.130,70	2.130,70	2.372,75	2.902,64
	Superior	417,64	438,52	460,45	460,45	460,45	506,49	1.320,00	1.386,00	1.455,30	1.455,30	1.455,30	1.620,62	1.982,54
	Superior Lato Sensu	509,52	535,00	561,75	561,75	561,75	617,92	1.452,00	1.524,60	1.600,83	1.600,83	1.600,83	1.782,68	2.180,79
	Mestrado	621,62	652,70	685,34	685,34	685,34	753,87	1.597,00	1.677,06	1.760,91	1.760,91	1.760,91	1.960,95	2.398,87
Especialista em Educação Básica - EEB - 40 HORAS	Doutorado	758,37	796,29	836,10	836,10	836,10	919,71	1.756,92	1.844,77	1.937,00	1.937,00	1.937,00	2.157,05	2.638,76
	Superior	735,28	772,04	810,65	810,65	810,65	891,71	2.200,00	2.310,00	2.425,50	2.425,50	2.425,50	2.701,04	3.304,24
	Superior Lato Sensu	897,04	941,89	988,99	988,99	988,99	1.087,89	2.420,00	2.541,00	2.668,05	2.668,05	2.668,05	2.971,14	3.634,66
	Mestrado	1.094,39	1.149,11	1.206,56	1.206,56	1.206,56	1.327,22	2.662,00	2.795,10	2.934,86	2.934,86	2.934,86	3.268,25	3.998,13
	Doutorado	1.335,16	1.401,92	1.472,01	1.472,01	1.472,01	1.619,22	2.928,00	3.074,61	3.228,34	3.228,34	3.228,34	3.595,08	4.397,94
Analista Educacional - ANE - 30 HORAS	Superior	509,52	535,00	561,75	561,75	561,75	617,92	1.452,00	1.524,60	1.600,83	1.600,83	1.600,83	1.782,68	2.180,79
	Superior Lato Sensu	621,62	652,70	685,34	685,34	685,34	753,87	1.597,00	1.677,06	1.760,91	1.760,91	1.760,91	1.960,95	2.398,87
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mestrado	758,37	796,29	836,10	836,10	836,10	919,71	1.756,92	1.844,77	1.937,00	1.937,00	1.937,00	2.157,05	2.638,76
	Doutorado	925,21	971,47	1.020,04	1.020,04	1.020,04	1.129,33	2.196,15	2.305,96	2.421,26	2.421,26	2.421,26	2.663,38	3.298,46
Analista Educacional - ANE - 40 HORAS	Superior	761,55	799,63	839,61	839,61	839,61	919,71	2.200,00	2.310,00	2.425,50	2.425,50	2.425,50	2.701,04	3.304,24
	Superior Lato Sensu	929,09	975,54	1.024,32	1.024,32	1.024,32	1.129,33	2.420,00	2.541,00	2.668,05	2.668,05	2.668,05	2.971,14	3.634,66
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mestrado	1.133,49	1.190,16	1.249,67	1.249,67	1.249,67	1.374,77	2.662,00	2.795,10	2.934,86	2.934,86	2.934,86	3.268,25	3.998,13
	Doutorado	1.382,86	1.452,00	1.524,60	1.524,60	1.524,60	1.671,66	2.928,00	3.074,61	3.228,34	3.228,34	3.228,34	3.595,08	4.397,94
Analista Educacional - ANE - 40 HORAS - FUNÇÃO DE INSPEÇÃO ESCOLAR	Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Superior Lato Sensu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mestrado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analista De Educação Básica - AEB - 30 HORAS	Superior	509,52	535,00	561,75	561,75	561,75	617,92	1.452,00	1.524,60	1.600,83	1.600,83	1.600,83	1.782,68	2.180,79
	Superior Lato Sensu	621,62	652,70	685,34	685,34	685,34	753,87	1.597,00	1.677,06	1.760,91	1.760,91	1.760,91	1.960,95	2.398,87
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mestrado	758,37	796,29	836,10	836,10	836,10	919,71	1.756,92	1.844,77	1.937,00	1.937,00	1.937,00	2.157,05	2.638,76
	Doutorado	925,21	971,47	1.020,04	1.020,04	1.020,04	1.129,33	2.196,15	2.305,96	2.421,26	2.421,26	2.421,26	2.663,38	3.298,46
Analista De Educação Básica - AEB - 40 HORAS	Superior	761,55	799,63	839,61	839,61	839,61	919,71	2.200,00	2.310,00	2.425,50	2.425,50	2.425,50	2.701,04	3.304,24
	Superior Lato Sensu	929,09	975,54	1.024,32	1.024,32	1.024,32	1.129,33	2.420,00	2.541,00	2.668,05	2.668,05	2.668,05	2.971,14	3.634,66
	Certificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Mestrado	1.133,49	1.190,16	1.249,67	1.249,67	1.249,67	1.374,77	2.662,00	2.795,10	2.934,86	2.934,86	2.934,86	3.268,25	3.998,13
	Doutorado	1.382,86	1.452,00	1.524,60	1.524,60	1.524,60	1.671,66	2.928,00	3.074,61	3.228,34	3.228,34	3.228,34	3.595,08	4.397,94
Assistente Técnico Educacional/Técnico da Educação - ATE - 30 HORAS	Médio	303,00	318,15	500,00	500,00	500,00	575,50	911,98	957,58	1.005,46	1.005,46	1.005,46	1.119,68	1.369,73
	Médio com 1 certificação	363,60	381,78	610,00	610,00	610,00	704,55	1.072,91	1.126,56	1.182,88	1.182,88	1.182,88	1.317,26	1.611,49
	Médio com 2 certificações	436,32	458,14	744,20	744,20	744,20	859,55	1.262,25	1.325,36	1.391,63	1.391,63	1.391,63	1.549,72	1.895,91
	Superior	523,58	549,76	907,92	907,92	907,92	1.048,65	1.402,50	1.472,63	1.546,26	1.546,26	1.546,26	1.721,91	2.106,55
	Lato sensu	-	-	1.107,62	1.107,62	1.107,62	1.279,36	1.542,75	1.619,89	1.700,88	1.700,88	1.700,88	1.894,10	2.317,21
Stricto sensu	-	-	1.107,62	1.107,62	1.107,62	1.279,36	1.542,75	1.619,89	1.700,88	1.700,88	1.700,88	1.871,05	2.083,60	2.548,93

Fonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

9 Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9930-fernando-pimentel-anuncia-medidas-para-valorizacao-de-diretores-de-escolas>. Acesso em: 26 de novembro de 2020.



Minas Gerais é integrado por 853 municípios e, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, ocupa parte do sudeste brasileiro, com cerca de 586.852,35 km. É também o segundo estado mais populoso da federação (IBGE, 2020), conforme a Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) Contínua (2019).¹⁰

Outrossim, o estado é dividido por 12 mesorregiões (Noroeste, Norte, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata) e 66 microrregiões pelo IBGE,¹¹ sistema utilizado para a elaboração e aplicação de políticas públicas, e que também serve de subsídio para decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e atividades de planejamento em geral.

Minas Gerais possui quatro biomas ou tipos de cobertura vegetal (Mata Atlântica, Cerrado, Campos de Altitude ou Rupestre e Mata Seca), sendo o Cerrado o principal deles, cobrindo 50% do território. Cerca de 86% de sua população reside na zona urbana, composta por 49% de homens e 51% de mulheres, e a expectativa de vida é de, aproximadamente, 78 anos.

Com rendimento mensal domiciliar *per capita* de cerca de R\$ 1.358,00,¹² o estado possui apenas a décima colocação no quesito *distribuição de renda*, sendo que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,731¹³ é menor que o nacional e, comparativamente, aos vinte e sete entes federados. Minas ocupava a nona colocação nesse quesito, tendo, no ano de 2020, caído uma posição em relação ao ano anterior.

10 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-ontinua.html?edicao=27258&t=sobre>. Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

11 Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conheca-minas/geografia>. Acesso em: 2 fev. 2021.

12 *Rendimento nominal mensal domiciliar per capita*: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Acessado em 17/01/2021.

13 *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.



A PNAD possibilita-nos perceber o quadro geral e particularizado do emprego e da renda no estado de Minas Gerais. De acordo com levantamento do PNAD, o setor produtivo que mais emprega os mineiros é o de serviços públicos, seguido pelo agrícola.¹⁴

Atualmente, Minas Gerais é governado pelo empresário do setor varejista, Romeu Zema Neto, e tem como vice-governador Paulo Eduardo Rocha Brant. Nascido em 1964, em Araxá, Zema entrou para a política na última campanha governamental de 2018, pelo Partido Novo, mesmo sem qualquer experiência em cargo público eletivo. Em seu Plano de Governo, defendeu para a educação um “ensino público com soluções do ensino privado.”¹⁵

A busca, segundo ele, é pela qualidade do serviço oferecido pelo governo, com alternativas como políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais para tornar as escolas privadas mais acessíveis à população, já que a escola pública está sob o “mito da regulação como essencial para o bom desempenho do ensino”,¹⁶ pois declara que muito recurso é destinado para ela e, ainda assim, apresenta resultados insatisfatórios.

A população mineira é de, aproximadamente, 19.597.330 habitantes, com estimativas, em 2019, de 21.168.791, sendo o segundo estado mais populoso do Brasil. A capital, Belo Horizonte, é a sexta mais populosa da federação, e possui 2.501.576 pessoas, enquanto a região metropolitana (incluindo a capital) tem 5,9 milhões de pessoas. Os municípios mineiros mais populosos são: Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro Norte, com 676 mil moradores; Contagem, na região metropolitana, com 658 mil; e Betim, também na região metropolitana, com 427 mil habitantes.

14 IBGE. Cadastro Central de Empresas 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

15 Plano de Governo do Partido NOVO-MG. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/MG/2022802018/130000600702/proposta_1533160671813.pdf. Acesso em: fevereiro de 2021.

16 Ibidem, p. 35.



A cidade com a menor população do estado e do Brasil é Serra da Saudade, no Triângulo Mineiro, com 812 pessoas. Os dados do IBGE revelam que o estado apresenta uma tendência de redução da taxa de crescimento populacional, tendo em vista o afinilamento de sua base da pirâmide etária estadual, similar ao restante do País.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação, a população, atualmente, é composta, em sua maioria, por faixas intermediárias de idade, caminhando rumo ao envelhecimento. No que tange à educação, isso indica tanto reduções no número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental quanto a necessidade de dar atenção às políticas voltadas aos jovens e adultos, cuja representação tem se tornado mais expressiva (MINAS GERAIS, 2020, p. 9).

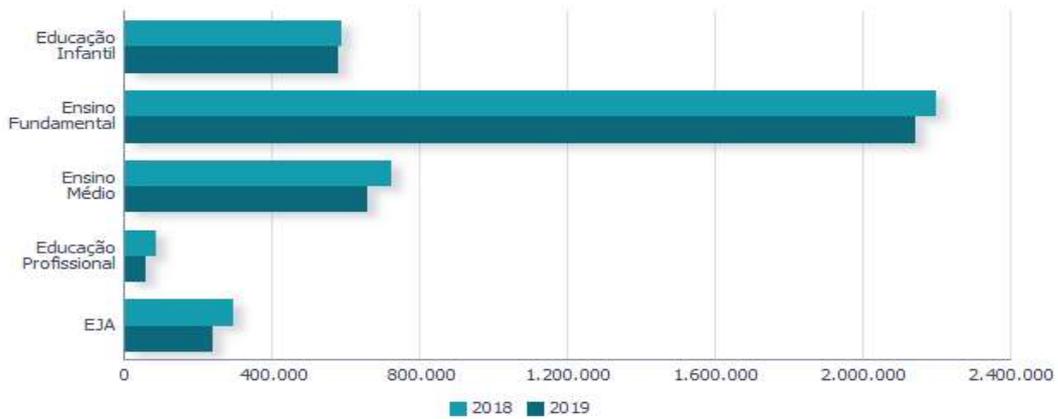
Ainda consoante os dados oficiais do estado de Minas Gerais, houve uma melhora nos níveis de acesso à educação da população de 6 a 14 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a taxa de frequência escolar de crianças de 6 a 10 anos chegou a 97,8%, em 2017, enquanto na de 11 a 14 anos, 90% [...]. Em ambos os casos, os índices superam, comparativamente, os dados do Sudeste e o do País.

Esse avanço pode ser fruto da ampliação na oferta de matrículas nos últimos anos, atrelada às políticas de redução de desigualdades sociais em nível federal, que estabelecem como condicionante para o acesso à matrícula de crianças e adolescentes em idade escolar. No entanto, esse acesso, não é homogêneo, apresentando variações significativas entre zona rural e urbana, macrorregiões do Estado, sexo, cor e nível socioeconômico dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020).

Abaixo, apresentamos em gráficos os dados panorâmicos das matrículas em Minas Gerais, por etapas de ensino, por localização e por dependência administrativa.

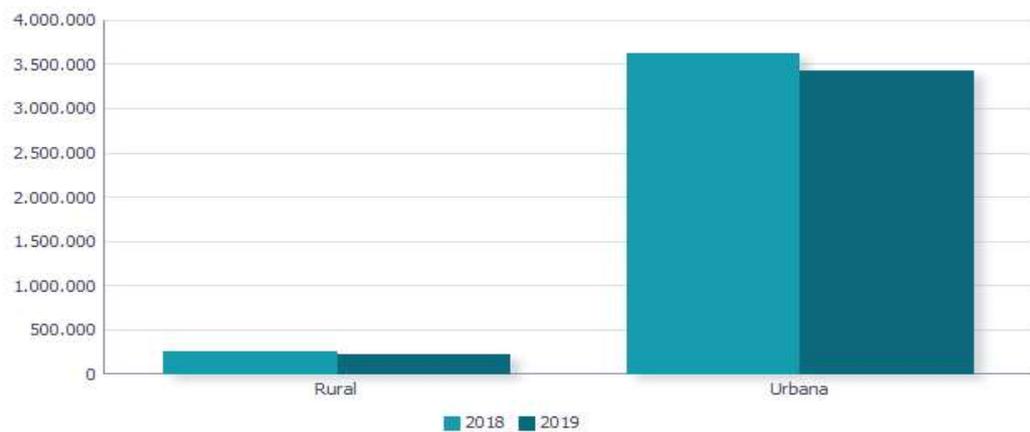


Gráfico 1 - Número de matrículas do ensino médio em Minas Gerais, por etapa (2019)



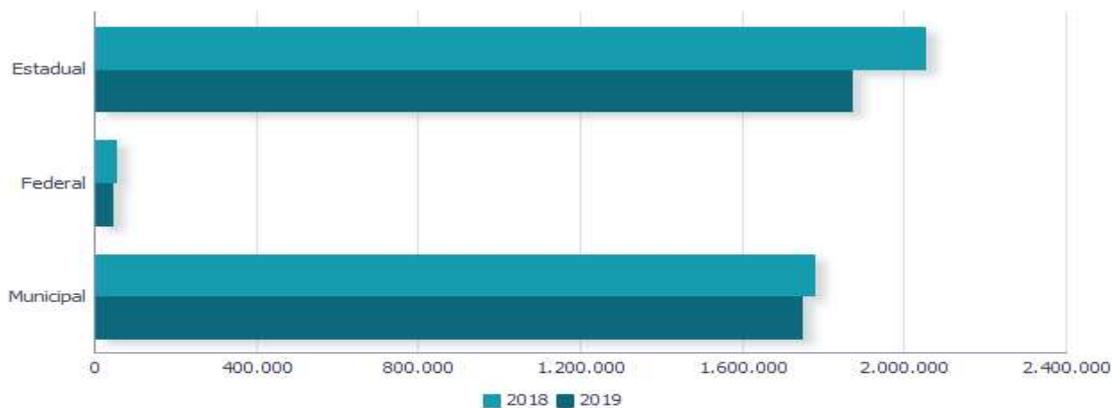
Fonte: Censo Escolar (2019).

Gráfico 2 – Número de matrículas em Minas Gerais, por localização (2019)



Fonte: Censo Escolar (2019).

Gráfico 3 – Número de matrículas em Minas Gerais, por dependência administrativa (2019)

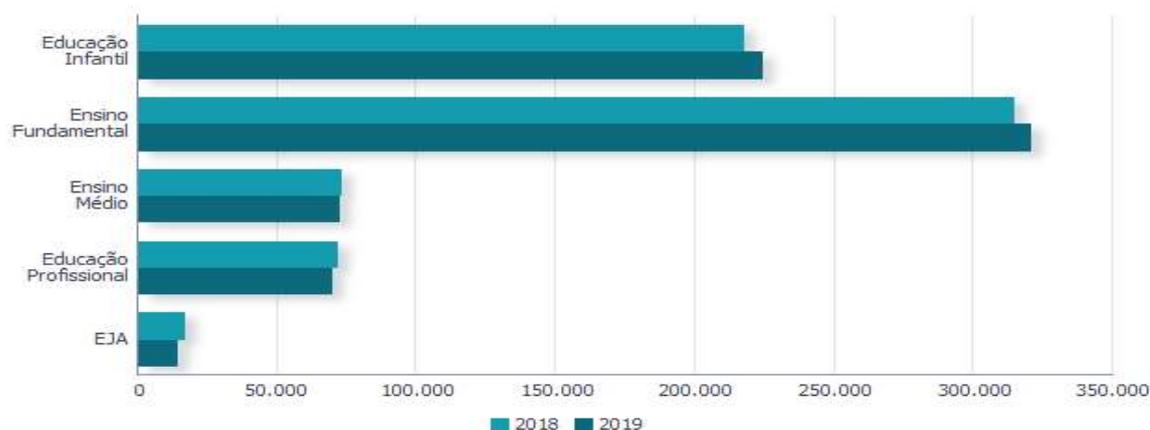


Fonte: Censo Escolar (2019).



O Gráfico 4 apresenta os dados de matrículas da rede privada do Estado de Minas Gerais.

Gráfico 4 – Número de matrículas em Minas Gerais, por etapa de ensino (2019)



Fonte: Censo Escolar Inep (2018).

Corroborando o Censo Escolar de 2018, das escolas da educação básica, assimila-se que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. O ensino médio, por outro lado, é ofertado por apenas 28.673 (15,8%) escolas.¹⁷

O Quadro 2 evidencia que as redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal) se destacam pela oferta da educação escolar e são responsáveis pelo maior número de matrículas em todas as etapas e modalidades educacionais. No caso específico do ensino médio, os dados do Censo Escolar de 2019 indicam que em Minas Gerais, a rede estadual oferece 631.709 matrículas, enquanto a rede privada, 71.538.

¹⁷ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 17 de novembro de 2019.



Quadro 2 – Número de matrículas em Minas Gerais (2019)

UF	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Ensino Regular				Educação Profissional					Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)																	
			Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		Técnica de Nível Médio			Formação Continuada ou Qualificação Profissional		EJA		Educação Infantil		Ensino Fundamental *		Ensino Médio *		Técnica de Nível Médio			Formação Continuada ou Qualificação Profissional		EJA				
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC Integrado na modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC Concomitante	EJA Ensino Fundamental *	EJA Ensino Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC Concomitante	EJA Ensino Fundamental *	EJA Ensino Médio						
MG	Estadual	Presencial	30	526	335.785	658.472	831.709	409	12.650					16.813	77.099			5	12.456	27.915	15.942	10	85							1.103	966
		Semipresencial												30.981	47.394															414	327
	Federal	Presencial	96	180	977	1.616	2.134	21.689	10.433	80	328	134	249	4	15	51	22	16	209	75	1	4							1	8	
		Educação a Distância - EAD							6.219		13	4																			
	Municipal	Presencial	208.586	380.105	784.029	296.895	4.430	409	1.940					48.672	1.415	2.704	6.571	29.121	13.161	81	7	8							1.726	18	
		Semipresencial												3.833	4.497															62	31
	Privada	Presencial	117.577	103.261	183.058	123.583	71.538	1.805	57.939	189	68	6.011	778	890	1.439	1.745	12.330	1.633	703	12	102							46	10.896	19	
		Semipresencial												46	29																
		Educação a Distância - EAD							3.513					340	1.354															1	1

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Notas:

Ensino Fundamental: são considerados anos iniciais a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração. Anos Finais é considerado a segunda fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração.

Ensino Médio: consideradas as matrículas do Ensino Médio Normal/Magistério.

EJA - Ensino Fundamental: consideradas as matrículas do Projovem Urbano.

EJA - Ensino Fundamental (Educação Especial): consideradas as matrículas incluídas do Projovem Urbano.

Fonte: Censo Escolar (2019).

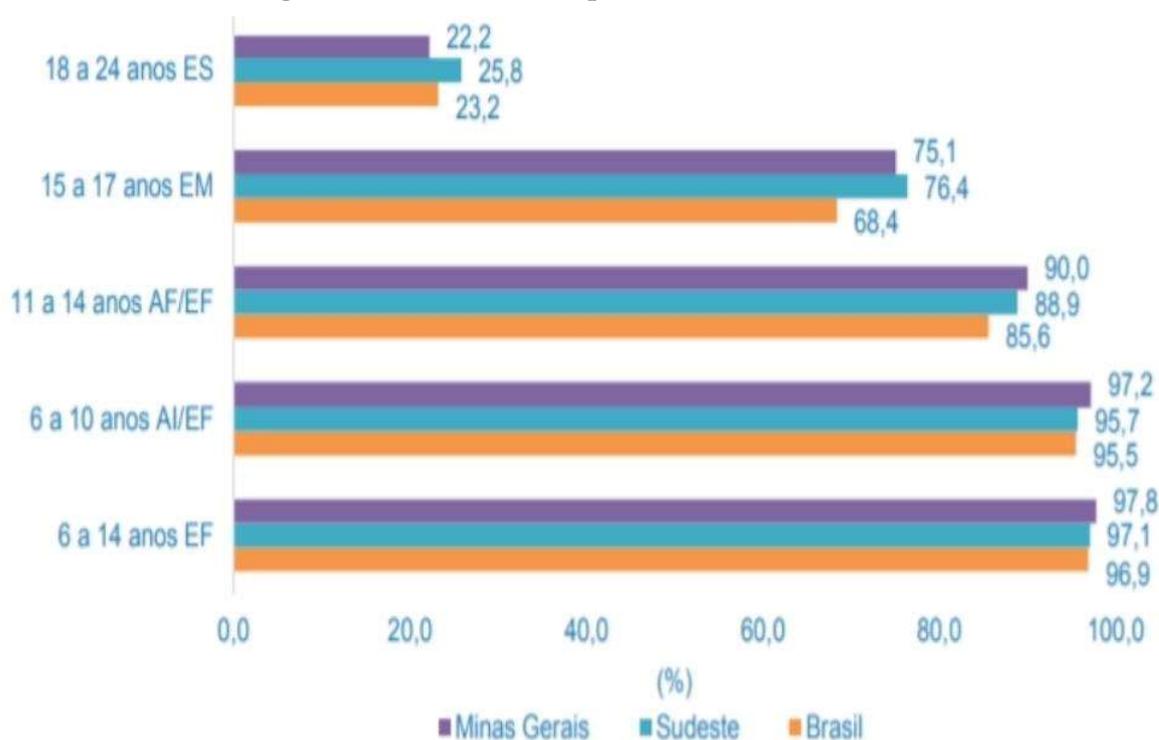
Os dados oficiais do estado indicam, ainda, uma queda significativa da frequência de adolescentes e jovens no ensino médio, chegando a 71,5%, entre 15 e 17 anos, o que impacta os índices de escolaridade (com diferenças entre sexo e cor).

Coadunando a Secretaria de Estado da Educação, essa população retoma os estudos posteriormente no ensino médio, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), unindo-se àqueles que não concluíram o ensino fundamental e médio em outras faixas etárias.

Assim, percebe-se uma tendência de aumento no quantitativo de matrículas nas etapas do ensino médio e outras associadas à modalidade da EJA, como resposta aos jovens que nas décadas anteriores não cursaram o ensino fundamental e médio na idade adequada, como ilustra a Figura 1.



Figura 1 – Taxa de frequência escolar (2017)



Fonte: IBGE, PNADC (2017).

A Lei 11.738/08 e sua aplicação em Minas Gerais

Regulamentado pela Lei Federal nº 11.738,¹⁸ sancionada em 16 de julho de 2008, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) ou Lei do Piso, não significou a solução definitiva no que diz respeito ao rendimento pecuniário básico e ao plano de carreira para os profissionais da educação básica do Brasil e, conseqüentemente, de Minas Gerais.

A partir de sua decretação, muitos embates foram travados entre os Legislativos (federal, estadual e municipal) e os sindicatos representantes da categoria em epígrafe. Como afirma a professora Dr.^a Vera Lúcia F. A. de Brito, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em sua pesquisa sobre as políticas educacionais e a situação dos profissionais da educação do estado, “as políticas educacionais traduzem, sempre, um campo de lutas com prioridades e valores diversos” (BRITO, 2012).

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: jan. 2021.



Apesar de ter sido criado em 2008, o Piso Salarial Profissional Nacional começou a ser gestado na Constituinte de 1987/1988, durante o governo José Sarney (então PMDB), como “um dos temas mais debatidos” (ABICALIL, 2008) e integrou o texto final da Constituição Federal de 1988 na forma do Art. 206:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2008).¹⁹

Nota-se que nesse mesmo artigo, além do piso salarial, houve uma preocupação mínima ao abordar que os entes (União, estados, Distrito Federal e municípios) deveriam elaborar seus planos de carreira para a docência ou os adequar à constituinte, quando houvesse um.

Entretanto, o aparato legal não garante o cumprimento da Lei do Piso. Dessa forma, a questão vem se arrastando há vários anos em Minas e em todo o território nacional. De acordo com a

¹⁹ Posteriormente alterado pelas Emendas Constitucionais nº 19/98 e nº 53/06.



Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),²⁰ das 27 unidades federativas (26 estados mais o Distrito Federal), até abril de 2019, 15 estados cumpriram o que determina a Lei, quatro pagaram proporcionalmente, e oito ainda não cumpriram com o pagamento do piso salarial nacional, como mostra a tabela salarial²¹ abaixo descrita.

Tabela 1 – Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRA-CLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

20 Com sede em Brasília, a CNTE surgiu após a unificação de diversas entidades representativas dos professores, em 1990. É dirigida por uma diretoria composta por: 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 essas secretarias somam-se quatro Secretarias Adjuntas.

21 Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em: 11 dez. 2020.



Em relação ao estado de Minas Gerais, juntamente com o vencimento básico (provento), o governo propôs pagar um Abono Incorporável²² aos servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo, em descumprimento da própria lei estadual que previa o pagamento de quatro abonos de forma escalonada, conforme disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Valores do Abono

Abono com vigência a partir de 1º de junho de 2015	R\$ 190,00
Abono com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016	R\$ 211,58
Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2016	R\$ 150,34
Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2017	R\$ 153,10

Fonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

No entanto, o abono foi utilizado como elemento salarial corrente, o que, conforme a Lei Estadual nº 21.710, de 30 de junho de 2015, Art. 8º, especificamente em seu segundo parágrafo, é ilegal.

Art. 8º – Fica concedido Abono Incorporável aos servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo e aos detentores de função pública de que trata o art. 4º da Lei nº 10.254, de 1990, das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, previstas na Lei nº 15.293, de 2004, cujos valores são:

I – os constantes no Anexo II, a partir de 1º de junho de 2015, e os constantes no Anexo II-A, a partir de 1º de janeiro de 2016; (Inciso com redação dada pelo art. 2º da Lei nº 22.062 de 20/4/2016)

II – os constantes no Anexo III, a partir de 1º de agosto de 2016;

²² O governo estadual, à época, considerava a proporção entre as cargas horárias: como o valor estabelecido para 40 horas era R\$ 1.697,37, para 24 horas, o piso deveria ser de R\$ 1.018,42. Assim, na lógica adotada pelo governo do estado, este estaria pagando acima do piso, tanto para professores de nível médio quanto para os de nível superior. No entanto, esse pagamento não era feito como vencimento, mas sim como subsídio, que não é incorporado ao cálculo da aposentadoria, por exemplo.



III – os constantes no Anexo IV, a partir de 1º de agosto de 2017.

§ 1º – A percepção do Abono Incorporável por cumprimento de jornada de trabalho semanal inferior ou superior à prevista nos Anexos II a IV da respectiva carreira será proporcional à carga horária do servidor.

§ 2º – O abono não integrará a remuneração de contribuição a que se refere o art. 26 da Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, não se incorpora aos proventos e não será considerado para o cálculo de nenhuma outra vantagem, exceto férias e gratificação natalina. (MINAS GERAIS, 2015, grifo nosso).

A mesma Lei Estadual, nº 21.710/2015, que trata da política remuneratória dos profissionais da educação, é a que também dispõe sobre as carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, conforme já discutido na seção anterior.

Art. 5º – A estrutura das carreiras de Professor de Educação Básica, Analista de Educação Básica, Assistente Técnico de Educação Básica, Técnico da Educação, Analista Educacional e Assistente de Educação, a que se referem os itens I.1, I.3, I.4, I.5, I.6 e I.7 do Anexo I da Lei nº 15.293, de 2004, passa a vigorar, a partir de 1º de junho de 2015, na forma constante no Anexo I desta Lei. (MINAS GERAIS, 2015.)

Cabe ressaltar que a categoria dos profissionais da educação do estado de Minas Gerais é representada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SIND-UTE), que conta com um longo histórico de lutas, discussões e greves contra o governo do estado, e ainda assim, nem sempre conquista suas pautas de reivindicações.

Um exemplo de retrocesso foi a Lei estadual 18.975/2010, que transformou todos os direitos adquiridos pelos profissionais da educação há mais tempo em atividade, como biênios e quinquênios (que o governo chamou de “penduricalho”), em subsídio.



Com isso, todos os servidores, novatos ou experientes, contratados ou efetivos, passaram a receber um mesmo valor que, posteriormente, foi pauta de lutas contra o governo Anastasia, que reverteu essa situação.

Para melhor visualizar a relação governo/profissionais da educação e os embates travados pelos representantes dos que conhecem e frequentam o chão da escola pública, apresentamos abaixo um pequeno quadro mostrando as leis promulgadas e que foram discutidas nesta seção e na anterior.

Quadro 4 – Leis sobre a Carreira do Estado de Minas Gerais de 2004 a 2015

Lei	Governador do Estado	Assunto
Estadual 15.293/2004	Aécio Neves da Cunha (PSDB)	Carreira dos Profissionais de educação Básica.
Complementar 100/2007	Aécio Neves da Cunha (PSDB)	Cria a Unidade de Gestão Previdenciária para o Executivo e efetiva servidores sem concurso público. Lei dos Designados.
Federal 11.738/2008	Aécio Neves da Cunha (PSDB)	Piso Salarial Profissional da Educação. Lei do Piso.
Estadual 18.975/2010	Aécio Neves da Cunha (PSDB)	Altera o vencimento básico dos Profissionais da Educação e demais servidores para um subsídio.
Estadual 19.837/2011	Antônio Augusto Junho Anastasia (PSDB)	Estabelece política remuneratória para as carreiras dos Profissionais da Educação.
Estadual 15.784/2015	Fernando Damata Pimentel (PT)	Estabelece a tabela de vencimentos básicos das carreiras dos Profissionais da Educação.
Estadual 21.710/2015	Fernando Damata Pimentel (PT)	Cria os Abonos Salariais. Lei do Abono.

Fonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

Dessa maneira, estrutura-se da seguinte forma o Plano de Carreira dos Profissionais em Educação Básica:²³

²³ Para ver a estrutura das demais carreiras, acessar <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2016/05/21710.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.



Quadro 5 – Estrutura da Carreira do Estado de Minas Gerais

Nível de Escolaridade	Grau Nível	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
Licenciatura Plena	I	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G	I-H	I-I	I-J	I-L	I-M	I-N	I-O	I-P
Especialização	II	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G	II-H	II-I	II-J	II-L	II-M	II-N	II-O	II-P
Certificação	III	III-A	III-B	III-C	III-D	III-E	III-F	III-G	III-H	III-I	III-J	III-L	III-M	III-N	III-O	III-P
Mestrado	IV	IV-A	IV-B	IV-C	IV-D	IV-E	IV-F	IV-G	IV-H	IV-I	IV-J	IV-L	IV-M	IV-N	IV-O	IV-P
Doutorado	V	V-A	V-B	V-C	V-D	V-E	V-F	V-G	V-H	V-I	V-J	V-L	V-M	V-N	V-O	V-P

Fonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020.

A despeito de a lei garantir a progressão na carreira por tempo de serviço a cada dois anos, de forma horizontal (I-A a I-P), e cinco anos, de forma vertical (I a V), ela não é automática – depende da análise e aprovação da Câmara de Coordenação-Geral da Secretaria de Planejamento, Gestão e Finanças (SEPLAG)²⁴ –, consoante dispositivo presente no Art. 22 da referida lei, o que tem comprometido o avanço efetivo na carreira docente.

A título de explicação, um servidor da educação aprovado em concurso público, ingressante como PEB IA, precisa passar pelo estágio probatório (três anos); com três avaliações de desempenho individual satisfatórias para avançar para PEBI B (assim, o primeiro avanço não ocorre ao final de dois anos, e sim, de três); e a partir daí, a cada dois anos (sempre com as avaliações individuais satisfatórias anuais), caso nesse período, venha a concluir uma pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), precisará de mais cinco

24 Cabe à Seplag a elaboração do orçamento do governo a partir da premissa de controle de qualidade do gasto, bem como realização de operações de crédito que financiem os investimentos públicos. Também está sob a sua responsabilidade a Política de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, o que inclui carreiras e remunerações, saúde do servidor, previdência e relações sindicais. A gestão do patrimônio, as compras governamentais e os contratos também constituem atribuições da secretaria, assim como a logística e tecnologia da informação.



avaliações – cinco anos, portanto – para atingir os demais níveis verticais, ou seja, PEBII A (especialização), PEBIV A (mestrado) ou PEBV A (doutorado).

Porém, esses prazos e procedimentos estabelecidos em lei raramente são respeitados. Um servidor que cumpre o estágio probatório e que teria sua progressão automática (de I-A para I-B) em três anos pode ficar cinco anos ou mais sem progressão. Ações assim suscitam, entre os profissionais da educação de Minas Gerais, um sentimento de desvalorização e desmotivação na formação profissional por meio da progressão e da formação acadêmica.

Para além das ações governamentais por meio de aprovações de leis que garantam melhoria de vida e de trabalho aos profissionais da educação, não há, de fato, avanços que promovam a qualidade ou a melhoria na educação formal, acadêmica do estado mineiro.

Mesmo investindo pouco na criação de novas vagas para os alunos, o mesmo não acontece em relação aos profissionais que trabalham direta ou indiretamente na educação. As leis não são cumpridas (vide Lei do Piso, que deveria obrigar o governo a cumprir o básico e que garante reajustes anuais automáticos, entretanto, ficamos todos dependendo da vontade do governador para, anualmente, criar uma lei para se fazer cumprir a Lei); os agentes públicos não são fiscalizados nem cobrados; e os profissionais da educação – por mais que contem com um sindicato atuante e independente da bandeira política de quem assenta na cadeira da escrivaninha da sala do governador, em sua maioria – ficam inertes, apenas assistindo e esperando que algum benefício seja dado de bom grado por quem detém a caneta.

Nessa conjuntura, na greve de 2020, o Sind-UTE informou 69% de adesão entre escolas paralisadas totalmente ou parcialmente.²⁵ Porém, em uma escola que tem apenas um profissional paralisado já se contabiliza como parcial.

Portanto, há muito a ser feito, principalmente na educação pública, mas o que se depreende é que poucos se dispõem a fazê-lo.

²⁵ Sind-UTE Informa, n. 184. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Informa-184-web.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.



Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Programa de modernização do poder executivo federal. Brasília: MARE, 1998.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MORLEY, Samuel A., MACHADO, Roberto, e PETTINATO, Stefano. (1999). **Indexes of Structural Reform in Latin America**. Série Reformas Económicas, Santiago: NO.12. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.



CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO PIAUI (2006-2018)

Samara de Oliveira Silva/ UESPI

Lucine Rodrigues V. B. de Almeida/SEDUC-PI

Carmen Lúcia de Sousa Lima/ UFPI

Marina Gleika Felipe Soares/ UESPI

A carreira do magistério piauiense, no período de 1988 a 2005, foi regida pela Lei nº 4212, de 5 de julho de 1988, regulamentando a vida profissional do professor por meio do Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do estado do Piauí, o qual estruturou a carreira docente e dispôs sobre profissionalização e aperfeiçoamento. Essa lei norteou, nesse período, a política de remuneração docente na Rede Estadual do Piauí, sendo um instrumento importante para a valorização docente (SOARES, 2016).

O Estatuto do Magistério sofreu modificações consideráveis, em virtude das legislações posteriores e do não cumprimento de seus dispositivos legais, quando, em 2006, foi revogado pela Lei Complementar nº 71/2006, que estabeleceu no Art. 7º a composição do quadro de trabalhadores da educação básica do Estado do Piauí, com os seguintes cargos:

I - professor; II - supervisor pedagógico; III - orientador educacional; IV - técnico em gestão educacional; V - agente operacional de serviços; VI - agente técnico de serviços; VII - agente superior de serviços. Parágrafo Único Entende-se por Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí o trabalhador em educação básica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado que exerce as atividades de docência, coordenação, direção, planejamento, supervisão, inspeção, orientação, pesquisa na área de ensino, assessoramento e apoio técnico operacional.



Assim, admitem-se as categorias descritas no novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Trabalhadores em Educação, Art. 7º, ou seja, todas as funções relacionadas com as atividades educacionais que se desenvolvem no âmbito da escola e do sistema estadual de educação.

No que se refere à admissão ingresso na carreira magistério público da Rede Estadual de Educação do estado do Piauí, a forma de ingresso dos docentes ocorre por meio de concurso público para professores efetivos, com jornada de trabalho de 20h, conforme Plano de Cargos Careira Remuneração (PCCR) de 2006, estrutura-se nas classes e cargos.

Quadro 1 - Classes do cargo de professor (PCCR-2006)

CLASSES		HABILITAÇÃO EXIGIDA
Plano Anterior	Plano Atual	
Classe A	A ser extinta	Habilitação em nível médio normal
Classe B	A ser extinta	Habilitação em nível médio normal+ 1ano de estudos adicionais
Classe C*	Extinta	Curso de Licenciatura curta
Classe D*	Extinta	Curso de Licenciatura Curta + 1 ano de estudos adicionais
Classe E	Classe SL	Superior com Licenciatura Plena
Classe F	Classe SE	Superior com especialização
Classe G	Classe SM	Superior com mestrado
Classe H	Classe SD	Superior com doutorado

Fonte: Silva (2011).

Nota: *Devido às alterações na estrutura da carreira, os professores das Classes C e D foram enquadrados na Classe SL, nível I.

Quanto aos professores das Classes A e B, com formação em nível médio, foram enquadrados em quadro suplementar – extinto conforme houvesse vacância do cargo. Com a extinção desses cargos, perde-se a referência ao PSPN, que é definido nacionalmente para as classes iniciais de nível médio. Ressalta-se que as Classes C e D, com formação em licenciatura curta, também foram extintas a partir dessa lei, e seus ocupantes, encaixados na Classe SL, nível I.

A implementação do novo Plano de Carreira, Cargos e Vencimento não contemplou os trabalhadores em educação que esperavam maior valorização profissional, principalmente para os professores efetivos e com maior tempo de serviço, pois não estipulou



percentuais entre classes (progressão vertical) e níveis (progressão horizontal), como previa o estatuto do magistério. A partir desse plano, não se garantiram os reajustes de forma linear, portanto os percentuais concedidos variavam bastante, prejudicando a isonomia entre as classes e níveis.

Isso posto, concebe-se que a evolução e as modificações na composição da carreira dos professores da educação básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, entre 1995 e 2018, acarretaram grande desvalorização da carreira do magistério da Rede Pública Estadual de Ensino do referido estado, como mostra o Quadro 2, com o resumo das principais as legislações analisadas.

Quadro 2 - Legislações sobre a carreira do magistério Piauí

LEGISLAÇÕES PIAUÍ	ALTERAÇÕES
Lei nº 4.212, de 5 de julho de 1988	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Grau do Estado do Piauí; oito Classes (A; B; C; D; E; F; G; H), cada classe com oito níveis; ao mudar de Classe, mantinha-se o nível em que o professor se encontrava; progressão, regência e adicional por tempo de serviço.
Lei Complementar nº 33, de 15 de agosto de 2003	Desvincula progressão funcional, o adicional por tempo de serviço e a gratificação de regência do vencimento.
Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006	Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreira e vencimento dos trabalhadores em educação básica do Estado do Piauí; seis classes (A; B; SL; SE; SM e SD), cada classe quatro níveis; ao mudar de classe, retorna-se ao nível inicial da classe em que o professor mudava; progressão incorporada ao vencimento.
Lei nº 5.589, de 26 de julho de 2006	O adicional por tempo de serviço passa a ser pago em valor nominal; estabelece reajustes na regência de 17%, em julho de 2006; 17% em dezembro de 2006; e 66% em maio de 2007, não cumulativo; fixa valores vencimentais a vigorarem a partir de maio de 2007, não cumulativos.
Lei nº 5820/2008	Admitiu que até 31 de dezembro de 2009, o piso salarial profissional estadual compreendia vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título (remuneração).
Lei Complementar nº 152/2010	(Re)Desenhou o Plano de Carreira (Lei Complementar nº 71/2006), regulamentando a redução dos oito níveis a quatro (I A IV).
Lei nº 6.215/2012	Incorporou a regência ao vencimento.

Fonte: adaptado de Soares (2016).

O Quadro 2 exhibe as principais alterações que foram ocorrendo na carreira do magistério por força da Lei nº 4.212/88, desvelando conquistas que não se efetivaram, tendo em vista o longo congelamento salarial e os reajustes concedidos apenas no



primeiro turno. Posteriormente, com a Lei Complementar nº 33/2003, desvinculou-se a progressão funcional, o adicional por tempo de serviço e a gratificação de regência do vencimento.

A Lei nº 5.589, de 26 de julho de 2006, estabeleceu que o adicional por tempo de serviço passaria a ser pago no valor nominal, e com o novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação, instituído pela Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006, a carreira docente passou a ter seis Classes (A; B; SL; SE; SM e SD), e a Progressão (horizontal) foi incorporada ao vencimento. Ressalta-se que quando o docente muda de classe (progressão vertical), retorna ao nível inicial da nova classe, logo, esse novo ordenamento não favoreceu a valorização por tempo de serviço e formação, causando um achatamento na carreira.

A carreira docente, com a incorporação da progressão ao vencimento e com o adicional por tempo de serviço sendo pago em valor nominal, compõe-se, basicamente, do vencimento, ocorrendo uma aproximação da remuneração e do vencimento antes mesmo de 2008, ano da aprovação da Lei do PSPN.

Depois de sancionada a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 do PSPN e, especificamente, para instituir o PSPN no estado do Piauí, foi regulamentada a Lei nº 5820/2008, admitindo, até 31 de dezembro de 2009, que o piso salarial profissional estadual compreendesse as vantagens pecuniárias pagas a qualquer título (remuneração). Portanto, apenas em 2010, o piso passou a ser pago como vencimento básico.

A Lei Complementar nº 152/2010, além de regulamentar o piso salarial para os profissionais do magistério no Piauí, regulamentou no plano de carreira a redução dos oito níveis a quatro (I A IV), o que demonstrou mais um contexto de *achatamento*.

A redução dos níveis (re)desenhou o plano de carreira, conforme ilustra o Quadro 3, a seguir.



Quadro 3 - Níveis do cargo de professor

NÍVEIS	
Plano Anterior	Plano Atual
I	I
II	
III	II
IV	
V	III
VI	
VII	IV
VIII	

Fonte: Lei nº 152/2010.

O enquadramento de níveis foi instituído por meio do Art. 6º da Lei nº 152/2010, em que os níveis V, VI, VII e VIII deixaram de existir no plano. Ademais, a Lei não previa o interstício para solicitação de mudança de nível nem os percentuais de aumento de um nível para o outro. Por conseguinte, desconsiderou o tempo de serviço.

Por fim, a Lei nº 6.215/2012 incorporou a regência ao vencimento. Então, a partir disso, o vencimento passou a ser superior ao valor do PSPN, o que ocorre pelo fato de o conjunto dos itens da carreira, fruto de conquista das lutas dos docentes, terem sido incorporados ao vencimento, conforme Quadro 4, a seguir.



Quadro 4 - Percentuais dos itens que compõem a Carreira Docente no Piauí

Governor	Ano	Itens da Carreira			Situação
		Adicional	Progressão	Regência	
Alberto Silva	1988	5% - 75%	5% - 35%	40%	-
Mão Santa	1995-2001	21%	16%	18%	Congelado
Wellington Dias	2003	20%	14%	17%	Desvincula
	2004	19%	13%	16%	-
	2005	17%	12%	14%	-
	2006	15%	11%	13%	Incorpora progressão
	2007	0%	0%	17%	Adicional retirado da carreira
	2008	0%	0%	17%	-
	2009	0%	0%	17%	-
Wilson Martins	2010	0%	0%	16%	-
	2011	0%	0%	15%	-
	2012	0%	0%	0%	Incorpora regência
	2013	0%	0%	0%	-
Zé Filho	2014	0%	0%	0%	-
Wellington Dias	2015-Atual.	0%	0%	0%	-

Fonte: adaptado de Soares (2016).

O Quadro 4 expõe as alterações na estrutura da carreira docente no período de 1988 aos dias atuais, destacando que os percentuais dos itens que havia na carreira docente foram sendo incorporados e extintos ao longo dos anos.

O Quadro 5, a seguir, mostra como ficou o vencimento inicial da carreira para o nível médio no estado do Piauí, e o comparativo com o valor do PSPN, destacando a situação da regência.

Quadro 5 - Piso Salarial Nacional (2011 a 2020)

Ano	Vencimento Piauí	Valor do PSPN	Situação da Regência
2011	1187,08	1187,00	Regência não incorporada
2012	1681,00	1450,79	Regência incorporada
2013	1814,98	1567,00	Regência incorporada
2014	1965,99	1697,39	Regência incorporada
2015	2221,75	1917,78	Regência incorporada
2016	2474,41	2135,64	Regência incorporada
2017	2663,45	2298,80	Regência incorporada
2018	2844,82	2455,35	Regência incorporada
2019	2844,82	2557,74	Regência incorporada
2020	2844,82	2886,24	Regência incorporada

Fonte: adaptado de Soares (2016).

Verifica-se que o valor do vencimento da classe inicial da rede estadual do Piauí, em 2011, equiparou-se ao valor do PSPN. A partir de 2012, a regência, que era de R\$ 230,00, foi incorporada ao vencimento, e após a implementação do percentual de reajuste, passou para R\$ 1.681,00 – portanto, valor acima do PSPN, de R\$ 1.450,79 – que representou uma desvalorização docente, com mais



uma medida, ao incorporar a regência, sendo retirado essa conquista histórica da categoria docente. Ainda com toda essa manobra, o governo lança mão do discurso de que já paga o vencimento dos docentes acima do piso.

Ressalta-se, ainda, o descumprimento, desde 2019, da Lei do Piso, pois o governo não concedeu os reajustes que a Lei determina. O reajuste do piso foi pago em forma de auxílio alimentação somente para os docentes ativos, e em 2020, não foi concedido qualquer reajuste.

Ademais, ainda que em 2019 e 2020, o governo do estado, por encontrar-se no limite prudencial da LRF – embora na maior parte desses anos, o governo tenha saído desse limite e permanecido sem conceder os reajustes do piso, sustentando a alegação de que já o pagava –, não houve reajuste dos salários dos professores, o que acarretou uma perda significativa do poder de compra desses profissionais e, conseqüentemente, o vencimento da rede estadual aproxima-se do valor do PSPN, o que, na prática, significa a absorção da regência incorporada.

Sublinha-se, inclusive, que em 2019, o governo concedeu aos trabalhadores em educação reajuste cujos valores foram calculados no mesmo percentual do piso de 2019, ou seja, 4,17%, em forma de auxílio alimentação, incidindo sobre o vencimento apenas para os ativos. Dessa forma, os aposentados mantiveram-se sem reajuste nos anos de 2019 e 2020.

A precarização da carreira e remuneração de professores da ativa e aposentados acentua-se nesse campo de retirada e negação de direitos históricos adquiridos, indo desde o descumprimento de leis nacionais e estaduais que objetivam assegurar a valorização do magistério.

No entanto, as medidas adotadas pela gestão do governo piauiense e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do estado aprofunda-se, deixando a categoria docente em condição indigna para prover suas necessidades, em virtude dos resultados financeiros advindos da remuneração.



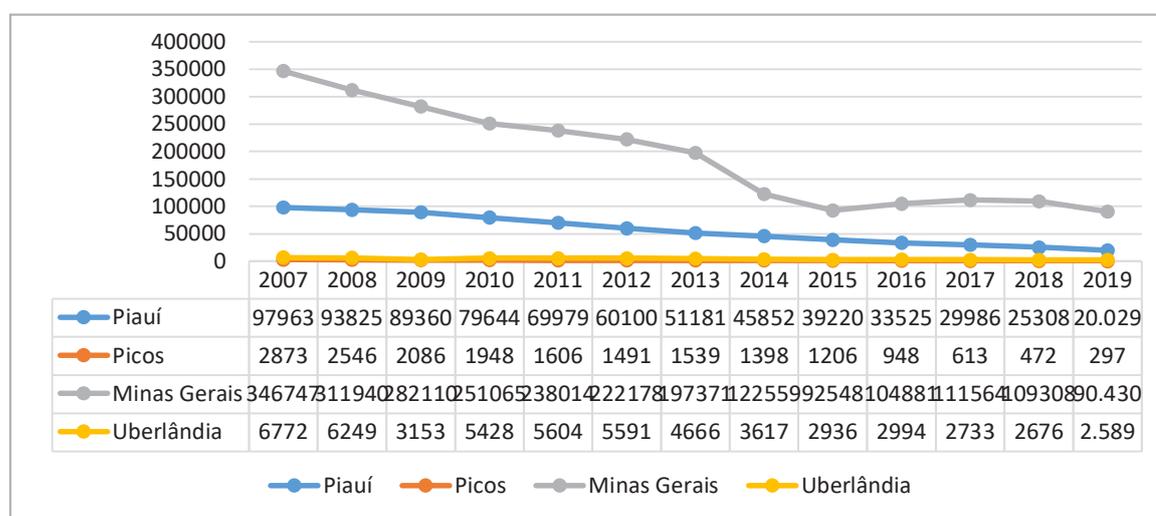
Ensino médio noturno (parcial e normal) no Piauí, em Minas Gerais, e nos municípios de Picos e Uberlândia

A Constituição Federal (CF) de 1988 preconiza no Art. 208 do capítulo III que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VI - oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando” (BRASIL, 1988, p. 112).

Nesse sentido, o direito à educação é assegurado na CF/1988 e igualmente referendado na LDB/96, não só pela oferta do ensino médio noturno, como também pelo aumento de matrículas ou pela sua expansão, sendo garantido qualidade, condições de permanência e de vida dos educandos.

Analizando as matrículas do ensino médio para a modalidade parcial noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, nos respectivos municípios de Picos e Uberlândia, na série histórica de 2007 a 2019, destaca-se no Gráfico 1 o percentual de crescimento.

Gráfico 1 – Matrículas do ensino médio parcial noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, e nos municípios Picos e Uberlândia



Fonte: Microdados Censo Escolar (2007, 2019).

No estado do Piauí, as matrículas do ensino médio noturno parcial, em 2007, em números absolutos, era de 97.063, e sofreu redução para 20.029, em 2019. Em termos percentuais, a Rede Estadual do Piauí teve queda de 80% nessa modalidade. O município de Picos tinha, em 2007, 2.873 matrículas, diminuindo drasticamente em 2019 para 297, o que representa uma queda de 90% da oferta.



Esses dados levam a problematizar a realidade do ensino médio noturno, que é afetado diretamente com o fechamento de escolas e oferta de ensino, para além das questões relacionadas à baixa qualidade do que é ofertado, atingindo diretamente os jovens e adultos trabalhadores, restringido e ferindo o direito ao ensino noturno assegurados na CF/88, LDB/96 e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/90).

Não diferindo muito do Piauí e de Picos, o estado de Minas Gerais e a cidade de Uberlândia seguiram a mesma tendência de redução de matrículas do ensino médio noturno parcial, tendo em vista que o estado de Minas Gerais, em 2007, contava com 346.747 matrículas nessa modalidade, caindo para 90.430, em 2019, representando uma redução de 74%. Já em Uberlândia, tal contração advém de um cenário de 6.772, em 2007, para 2.589, em 2019, denotando uma queda de 62%.

Essa propensão à queda de matrículas no ensino médio parcial noturno evidencia que a política adotada nas redes públicas de educação reduziu drasticamente essa modalidade de ensino, peculiarizando um processo acentuado de exclusão escolar.

Para Machado (2018, n.p.), um dos motivos para o fechamento do ensino médio noturno está relacionado à “exclusão da EJA do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que colabora para a marginalização desta modalidade de ensino”.

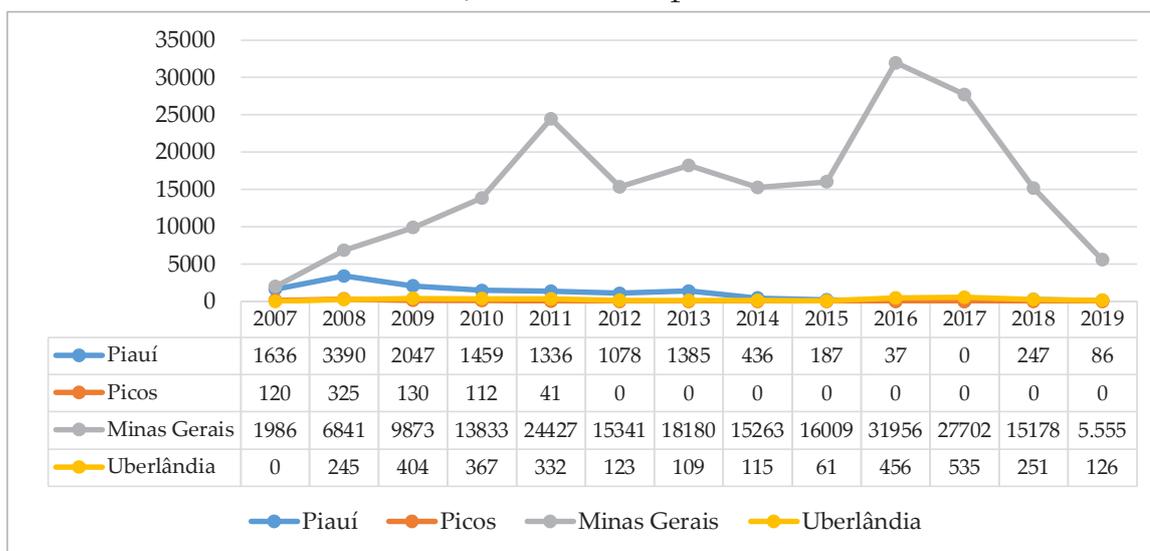
Essa realidade contraria os princípios e as finalidades da educação pública, no tocante à oferta com qualidade, na mediada em que

Se o Saeb existe para melhorar a qualidade da Educação Básica, ao retirar a EJA da avaliação, encobre-se a qualidade do sistema inteiro, inclusive, porque é do interesse de muitas escolas que os alunos do Ensino Médio Noturno migrarem para a EJA para, com isso, elevar sua nota nas avaliações. (MACHADO, 2018).

Quanto às matrículas do ensino médio integral normal noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, nos municípios de Picos e Uberlândia, respectivamente, na série histórica de 2007 a 2019, o Gráfico 2 mostra os resultados.



Gráfico 2 – Matrículas do ensino médio integral normal noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, e nos municípios Picos e Uberlândia



Fonte: Microdados Censo Escolar (2007, 2019).

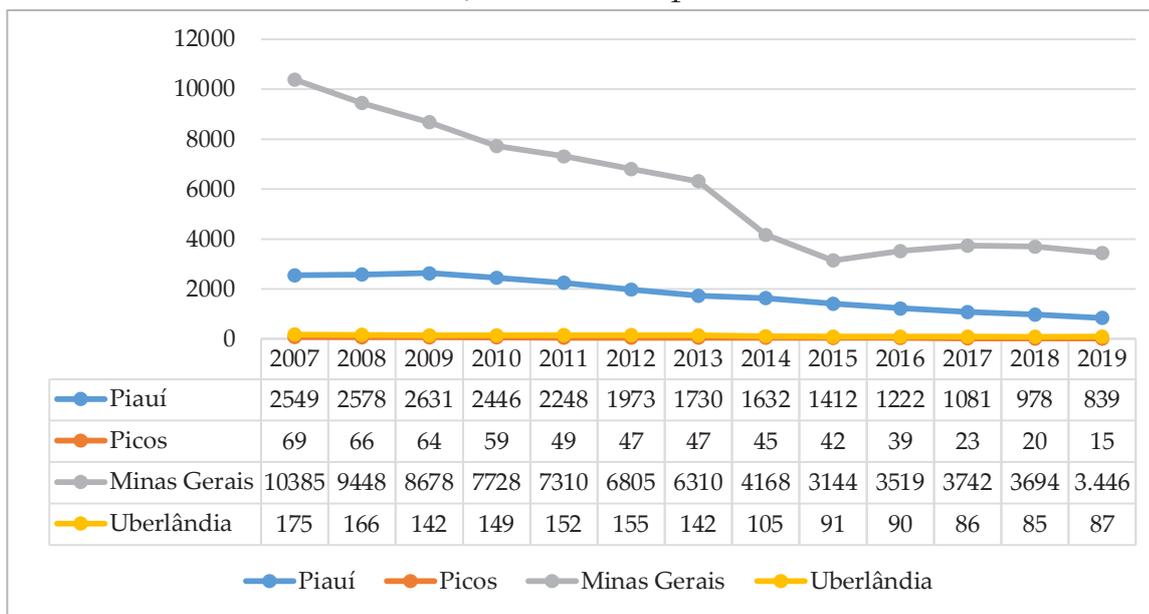
No Estado do Piauí, as matrículas do ensino médio integral normal noturno era de 1.636, em 2007, e sofreu redução para 86 em 2019. Portanto, a Rede Estadual do Piauí teve uma queda de 95% nessa modalidade. O município de Picos contava, em 2007, com 120 matrículas, extinguindo, em 2019, essa modalidade.

O estado de Minas Gerais e a cidade de Uberlândia apresentam crescimento acentuado de matrículas do ensino médio integral normal noturno em 2007, quando contava com 1.986 matrículas nessa modalidade, passando para 5.555, em 2019, representando crescimento de 180% nessa modalidade. Já em Uberlândia, assimila-se uma redução de 245 matrículas, em 2008, para 126, em 2019, representando queda de 49%.

No que alude à investigação sobre o número de turmas do ensino médio para a modalidade parcial noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, nos municípios de Picos e Uberlândia, respectivamente, relativo à série histórica de 2007 a 2019, destaca-se no Gráfico 3 a redução do número de turmas.



Gráfico 3 - Número de turmas do ensino médio parcial noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, e nos municípios Picos e Uberlândia



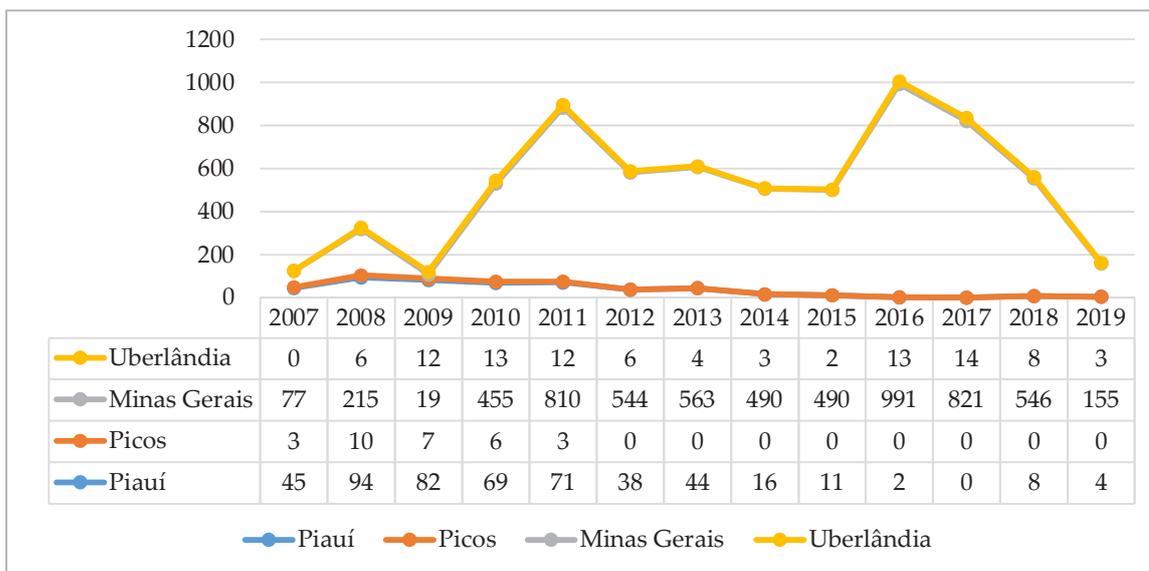
Fonte: Microdados Censo Escolar (2007, 2019).

Considerando a redução do número de turmas no Piauí, a quantidade de turmas em 2007 era de 2.549, apresentando uma redução para 839 turmas, em 2019. Em Picos, evidencia-se a mesma tendência de redução do número de turmas de 69, em 2007, para 15, em 2019. Já o Estado de Minas Gerais, em 2007, contava com 10.385 turmas nessa modalidade, chegando a 2019 com apenas 3.446 turmas. Em Uberlândia, a quantidade de turmas era de 175, em 2007, reduzindo para 87 turmas em 2019.

No tocante às turmas do ensino médio integral normal noturno, nos estados Piauí e Minas Gerais, e nos municípios de Picos e Uberlândia, respectivamente, em relação à série histórica de 2007 a 2019, os resultados estão exibidos no Gráfico 4.



Gráfico 4 - Número de turmas do ensino médio integral normal noturno nos estados Piauí e Minas Gerais, e nos municípios Picos e Uberlândia



Fonte: Microdados Censo Escolar (2007, 2019).

O município de Uberlândia não ofertava essa modalidade de ensino em 2007, apresentando turmas somente a partir de 2008, com destaque para 2009, 2010, 2011, 2016 e 2019, chegando ao último ano com apenas três turmas. Em Minas Gerais, evidenciou-se durante toda a série histórica uma constante variação no quantitativo de turmas, com pico de 991 turmas em 2013, chegando a 2019 com apenas 155 turmas. Por sua vez, Picos (PI) só teve turmas no início da série histórica, de 2007 a 2011, e a partir de 2012, permaneceu sem turmas nessa modalidade. O estado do Piauí apresentou oscilações no quantitativo de turmas durante a série, com 45 no início, e destaque para o ano de 2008, com 94, chegando a 2019 com apenas quatro turmas.

Esses dados requerem estudos mais específicos sobre o fechamento de turmas nos estados e municípios ora investigados, verificando a política educacional dos respectivos sistemas de ensino.



Referências

BARROS, G. T. F. *et al.* Indicador de nível socioeconômico dos inscritos no Enem: concepções, metodologia e resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **O piso do magistério é instrumento de valorização da carreira profissional e precisa ser respeitado pelos gestores públicos.** 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/72709-o-piso-do-magisterio-e-instrumento-de-valorizacao-da-carreira-profissional-e-precisa-ser-respeitado-pelos-gestores-publicos>. Acesso em: 11 mai. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018.** Brasília: INEP, 2019a.

_____. **Média de alunos por turma - Brasil, regiões geográficas e Unidades da Federação.** 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 5 mai. 2020.

_____. **Média de alunos por turma – municípios.** 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP, 2020a.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2019 (online).** Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 mai. 2020.



LDE. LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino por segmento e turno – Uberlândia. Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#indicadores/matrículas. Acesso em: 13 mai. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuição de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In: BÁLL, J; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política educativa - Relepe.** v. 2, p. 1-14, 2017. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/relepe>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

PAVEZI, M. Contribuição da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa,** v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/relepe>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

PIAUI. **Lei nº 4.212, de 05 de julho de 1988.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina: APEA – Sindicato, 1991.

_____. **Lei Complementar nº 33, de 15 de agosto de 2003.** Dispõe sobre a remuneração dos servidores públicos civis, policiais militares e bombeiros militares do Estado do Piauí, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006.** Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreira e vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outra providência.

_____. **Lei nº 5.589, de 26 de julho de 2006.** Fixa a remuneração dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí.

_____. **Lei Complementar nº 106, de 12 de julho de 2008.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento, subsídio e gratificação de regência dos servidores públicos da administração direta do Poder Executivo do Estado do Piauí, de suas autarquias e fundações públicas, altera a Lei Complementar nº 38, de 24 de



março de 2004, a Lei Complementar nº 86, de 1º de agosto de 2007, Lei nº 5.589, de 26 de julho de 2006, Lei nº 5.493, de 09 de setembro de 2005, Lei nº 5.506, de 01 de novembro de 2005, Lei nº 5.505, de 26 de outubro de 2005, Lei nº 5.543, de 12 de janeiro de 2006 e Lei nº 5.591, de 26 de julho de 2006, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.820, de 30 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o piso salarial profissional estadual para os profissionais do magistério público da educação básica, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 152, de 23 de março de 2010.** Dispõe sobre o piso salarial profissional estadual para os profissionais do magistério público da educação básica, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 156, de 24 de maio de 2010.** Altera e acrescenta dispositivos da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006, que dispõe sobre o Estatuto e o Planos de Cargos, Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 165, de 12 de maio de 2011.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos professores efetivos de educação básica do Estado do Piauí.

_____. **Lei nº 6.215, de 01 de junho de 2012.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional.

_____. **Lei nº 6.400, de 28 de agosto de 2013.** Dispõe sobre o reajuste do vencimento dos profissionais do magistério público da educação básica, para atender ao piso nacional.

SILVA, Samara de O. O impacto do Fundef/ Fundeb na remuneração dos profissionais da educação básica da Rede Estadual do Piauí. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2011. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20%20Dez%202011-%20Samara%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.



INDICADORES DO ENSINO MÉDIO EM UBERLÂNDIA/MG E PICOS/PI: TRISTES TÓPICOS

Daniela de Melo Crosara (FADIR/UFU/Polis)

Menissa Bessa Carrijo (UFT/Polis)

Silvani A. R. Paiva (PUC-MG/Polis)

A presente seção objetiva apresentar dados estatísticos que contribuem para a caracterização de aspectos gerais sobre docentes e discentes do ensino médio de Uberlândia, Minas Gerais (MG) e Picos (PI).

Tendo como referência as disparidades no Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o intento foi observar se as condições dos indicadores econômicos e sociais dessas unidades federativas reverberam em melhores indicadores no âmbito educacional.

Sobre tal aspecto, os dados estatísticos possibilitam uma visão panorâmica da realidade para apreendê-la. Para adentrar nesse universo escolar, torna-se fundamental colocar em relevo alguns aspectos concernentes aos sujeitos que compõem essa etapa da educação básica.

Nesse exercício de caracterização, parte-se de abordagem documental-bibliográfica, destacando a utilização de um vasto arcabouço oficial, tutelado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep): o Censo Escolar da Educação Básica de 2019; o Painel Educacional Estadual de 2017 e 2019; o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018 e 2019; o Indicador de Média de alunos por turma, de 2019.

Dispôs-se, ainda, de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no caso, a estimativa populacional de 2018 e 2019, e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios



(PNAD) de 2017. Por último, levantamentos educacionais do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) corroboraram essa análise.

Em termos de divisão estrutural e de abordagem da temática, apresentam-se duas subdivisões: levantamento de informações sobre os discentes do ensino médio e dados aferidos em relação aos docentes do ensino médio, ambos com ênfase para a realidade de Minas Gerais, respectivamente atendendo à localidade de Uberlândia/MG e Picos/PI.

Para fins de embasamento, contextualiza-se o número de instituições por dependência administrativa e por turmas; a média de alunos por zoneamento urbano e rural; as matrículas em escolas (por tempo integral e parcial, segmento de ensino, no período noturno); o perfil discente, por sexo, cor/raça, faixa etária, por fluxo escolar (aprovação, retenção, abandono e distorção idade/série); e indicadores socioeconômicos, enfatizando o lócus de Uberlândia/MG e Picos/PI.

Em seguida, a descrição e análise centram-se no perfil do professor, no que diz respeito a: atuação institucional; dependência administrativa; formação; perfil docente por sexo, cor/raça, faixa etária; esforço docente; permanência; indicadores socioeconômicos.

O ensino médio na especificidade de Uberlândia /MG e Picos /PI: escolas, turmas e matrículas

Com o intuito de conhecer os indicadores educacionais do ensino médio em Uberlândia e Picos, opta-se por iniciar promovendo uma visão geral da temática. Assim, parte-se de dados amplos, informando que o Brasil dispõe de 180.610 unidades escolares da educação básica, sendo que 60% são da rede municipal de ensino (INEP, 2020b).

Desse universo de estabelecimentos da educação básica, 22,9% pertencem à rede privada, enquanto 16,7%, à rede estadual de ensino e 0,4%, à rede federal (INEP, 2020a). A Tabela 1 indica os números absolutos de instituições de ensino referentes à educação básica.



Tabela 1 - Número de estabelecimentos da educação básica: Brasil, Nordeste, Piauí, Picos, Sudeste, Minas Gerais e Uberlândia

Brasil	Nordeste	Piauí	Picos	Sudeste	Minas Gerais	Uberlândia
180.610	62.346	4.459	93	60.078	16.058	338

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Estatisticamente, é possível considerar que o Brasil possui uma grande malha escolar, 95% da qual está localizada em áreas urbanas (INEP, 2020). Nesse contexto, destaca-se Uberlândia, que conta com 54 escolas que ofertam ensino médio, enquanto em Picos são 21 escolas. Apesar do quantitativo expressivo de instituições, ainda não foi universalizado o acesso dos jovens em idade de 15 a 17 anos às escolas, ou seja, o objetivo da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para o ano de 2016 (BRASIL, 2014).

Contudo, segundo o relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020, p. 86), em 2019, o índice de matrícula é de 92,9%. A Tabela 2 traz os dados desses estabelecimentos educacionais do ensino médio em números absolutos.

Em comparação com a Tabela 1, observa-se que o nicho de escolas de ensino médio, nas respectivas unidades federativas, representa uma parcela diminuta do universo das unidades de educação básica: pouco mais de 16%.

Constata-se, também, o maior número de escolas na macrorregião do Sudeste (43.03% do total nacional), cuja previsão da população, em 2020, é de quase 90 milhões, isto é, quase 43% do contingente nacional, em relação ao Nordeste (24.68% das escolas do país), que tem a estimativa populacional de, aproximadamente, 60 milhões, em 2020, equivalendo a 28,57% do total brasileiro (IBGE, 2019).

Evidencia-se, por oportuno, o fato de Uberlândia ter mais escolas de ensino médio que Picos: 54 a 21.



Tabela 2 - Número de estabelecimentos de ensino médio: Brasil, Nordeste, Piauí, Picos, Sudeste, Minas Gerais e Uberlândia

Brasil	Nordeste	Piauí	Picos	Sudeste	Minas Gerais	Uberlândia
28.860	7.123	659	21	12.421	3.189	54

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Adiante, a Tabela 3 mostra a rede escolar de ensino médio existente nas duas localidades, por dependência administrativa, sendo que em Uberlândia, há 54 escolas que trabalham com o ensino médio, das quais 33 são estaduais públicas e uma federal urbana; ademais, há uma federal situada na zona rural. Já em Picos, são 13 escolas estaduais públicas que oferecem essa etapa de ensino, sendo uma federal, e não há escola de ensino médio rural.

Cabe observar que os dados do Censo Escolar, relativos ao ano de 2019, incluem estabelecimento que ofertam o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e em cursos técnicos integrados (INEP, 2020b).

Tabela 3 - Número de escolas de ensino médio regular em Picos/PI e Uberlândia/MG, por dependência administrativa

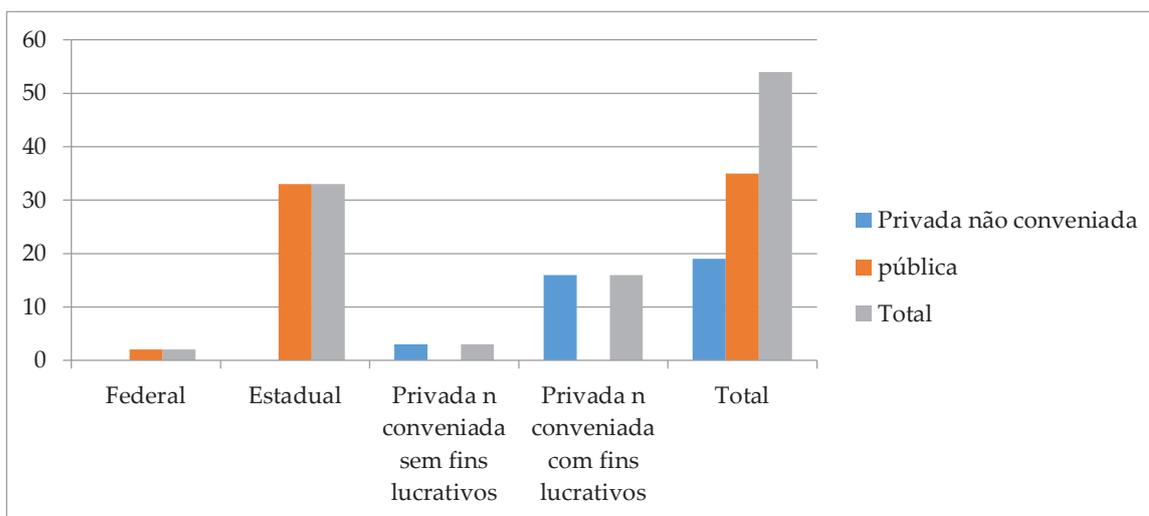
	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
Picos	1	13	--	7	21
Uberlândia	2	33	--	19	54

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

É meritório registrar que das 21 escolas de Picos que oferecem o ensino médio, uma é privada sem fim lucrativo e seis são privadas com fim lucrativo. Como se depreende, em Picos, não há escolas conveniadas com o poder público para a oferta de ensino médio. Das 19 instituições privadas de Uberlândia, três são escolas sem fins lucrativos e sem convênio com o poder público; já as outras 16 oferecem ensino médio na esfera privada, constituindo-se como escolas de mercado, ou seja, com fins lucrativos. Outrossim, não há na realidade uberlandense o oferecimento de vagas de ensino médio por meio de parceria público-privada. O Gráfico 1 representa essa realidade em Uberlândia.



Gráfico 1 - Escola de ensino médio em Uberlândia, por dependência administrativa (2020)



Fonte: Laboratório de Dados: Laboratório de Educacionais, 2019.

No que diz respeito à organização por turmas, no ensino médio, em Picos, de acordo com a Tabela 4, o 2º ano tem o maior número de turmas (45), ligeiramente superior ao 1º e 3º anos (41, cada).

Tabela 4 - Número de turmas do ensino médio regular em Picos/PI, por dependência administrativa

Picos	Estadual	Federal	Privada	Total
1º ano	29	3	9	41
2º ano	31	3	11	45
3º ano	28	3	10	41
Total	88	9	30	127

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Assimila-se que em Uberlândia, o 1º ano é o período escolar estadual com o maior número de turmas (290), superior ao 2º (213) e ao 3º ano (181). Para mais, percebe-se que a sequência representativa dos anos escolares pode evidenciar o abandono escolar, sobretudo, comparando os dados do primeiro ano e dos dois últimos anos do ensino médio, o que tem caracterizado essa etapa de ensino brasileiro.

A Tabela 1, que trata de matrícula, confirma essa hipótese.



No entendimento de Pereira e Teixeira (2014, p. 176), “[...] um dos principais dilemas da educação contemporânea é o acesso e a permanência dos adolescentes e jovens nos bancos escolares do ensino médio”.

Interessante atentar, ainda, no quesito turmas, quanto à oferta no meio urbano e no rural, a predominância de turmas nas cidades em relação ao campo. No caso de Uberlândia, são 673 turmas urbanas e 15 em uma única escola federal rural (que também tem um campus na área urbana).

Os dados do relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE revelam que “a análise por localização de residência aponta que a população de 15 a 17 anos que mora no campo segue tendo menor acesso ao ensino médio do que a população de áreas urbanas” (BRASIL, 2020, p. 94). A diferença em nível nacional é de 13,4 p.p (BRASIL, 2020).

A Tabela 5 demonstra o quantitativo de turmas em Uberlândia.

Tabela 5 - Número de turmas do ensino médio regular em Uberlândia/MG, por dependência administrativa

Uberlândia	Estadual	Federal	Privada	Total
1º ano	247	7	36	290
2º ano	174	7	32	213
3º ano	141	7	33	181
4º ano	3			
Sem seriação			1	1
Total	565	21	102	688

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Nessa exposição sobre a organização das turmas nas escolas de ensino médio, também se levou em conta o número médio de alunos. Esse quesito ajuda a visualizar, no diagnóstico, um importante aspecto da qualidade, revelando limites e carências específicas dessa etapa nas localidades analisadas.

Conforme Art. 206 da Constituição Federal (CF), inciso VII, a qualidade é um dos requisitos da educação no Brasil, sabendo-se que o quantitativo de alunos por turma é fator determinante para que



se alcance esse critério (BRASIL, 1988).¹ Assim, depreende-se, pela Tabela 6, que em Picos, a média de alunos é bem menor que o índice de Uberlândia, o que se pode explicar pela própria característica populacional uberlandense, em que a demanda por ensino médio é bem maior do que a de Picos.

Tabela 6 - Média de alunos por turma na rede estadual urbana e rural: Brasil, Nordeste, Sudeste, Picos/PI e Uberlândia/MG

Brasil		Nordeste		Picos		Sudeste		Uberlândia	
Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
30,8	21,1	32,5	26,5	23,6	--	31,2	22,2	33,2	--

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Agora, examinam-se os números referentes às matrículas, partindo de uma visão panorâmica. Dados gerais do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, lançado em 2020, pelo Inep, revelam que há 7.465.891 de matriculados no ensino médio, em 2019, em todo o Brasil, sendo que pouco mais de 3% na rede pública federal de ensino, 12,5% na rede privada e 83,9% na rede pública estadual (INEP, 2020a).

Na Região Sudeste, onde se localiza o município de Uberlândia, em 2019, têm-se 2.992.471 matrículas, tanto na rede pública quanto na privada, enquanto na Região Nordeste, contabilizam-se 2.112.466 matrículas (INEP, 2020b).

Ressalta-se que essa etapa de ensino é de responsabilidade prioritária dos governos estaduais e distrital. Conforme Art. 211 da CF de 1988, “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988); já o Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, aduz que “[...] oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem

1 O Projeto de Lei nº 597/2007 propôs definir o número de alunos por sala na educação básica, contudo foi arquivado. Nessa proposta, o máximo de alunos no ensino médio seria 35, mas este ainda parece um quantitativo ainda elevado (BRASIL, 2007).



[...]” (BRASIL, 1996). Logo, torna-se compreensível o maior número de matrículas e, por conseguinte, o número superior de escolas de ensino médio na esfera pública estadual e distrital (Distrito Federal).

Destaca-se que entre os anos de 2015 e 2019, a queda de matrículas no ensino médio foi de 7,6%. A retração de matrículas ocorrida ao longo dos últimos anos nessa etapa “[...] se deve tanto à redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto à melhoria do fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3% de 2013 a 2017)” (INEP, 2019a, p. 24).

“No sentido contrário, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 28,3% no mesmo período, passando de 485.685, em 2015, para 623.178 matrículas, em 2019” (INEP, 2020a, p. 30).

Em consonância com Pereira e Teixeira (2014, p. 177) a histórica fragmentação na formação de nível médio tem sido alvo da iniciativa de uma formação que integre a formação propedêutica e a educação profissional. Dessa forma, os cursos técnicos integrados tem-se destacado como “[...] uma proposta para garantir a qualidade do ensino médio e manter o número de estudantes durante todo o período, por meio da integração [...]”.

O ensino médio deve ser cursado na faixa etária de 15 a 17 anos (idade ideal). Acerca desse período etário, em 2017, a PNAD de 2017 aduz que o índice de escolarização representa 87,2%, porém, a taxa ajustada de frequência escolar líquida² é de 68,4%, indicando quase dois milhões de estudantes atrasados e mais de 1,3 milhão fora da escola (IBGE, 2018a).

Segundo dados do relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE, referente a 2019, o percentual da população de 15 a 17 anos que havia concluído a educação básica ou estava frequentando o ensino médio no Piauí é de 66,3%, sendo que entre os anos de 2012 e 2019, concebe-se um aumento de 7,2 p.p. (BRASIL, 2020, p. 86). Tem-se, então, um número bastante preocupante: no

2 Segundo o Laboratório de Dados Educacionais, a taxa de matrícula líquida diz respeito às matrículas de pessoas na faixa etária teoricamente adequada para essa etapa.



que se refere a Minas Gerais, dentre os jovens entre 15 e 17 anos que concluíram ou estão frequentando o ensino médio, o percentual é de 79,2%. Aliás, vale destacar que entre os anos de 2012 e 2019, o aumento de atendimento foi 10,9%.

Esses dados sugerem que há dificuldade de atingir o percentual proposto pelo PNE, qual seja 85% de matrícula líquida, mesmo em Minas Gerais, que apresenta melhores índices (BRASIL, 2014). Há, pois, uma evidência de que o estado de Minas Gerais, nos quesitos frequência e desempenho, tem tido maior sucesso.

Consoante projeção populacional promovida pelo IBGE, a população de Uberlândia é de 691.305 habitantes, em 2019, sendo mais de 310 mil do sexo feminino e quase 300 mil, do masculino (IBGE, 2019). Por meio da Tabela 7, nota-se que há 22.757 alunos matriculados no município em apreço, sendo que 18.734 (quase 83%) estão na rede estadual e no 1º ano (43,2%) (INEP, 2020b).

Torna-se significativo observar que o Censo Escolar de 2019 ao colher os dados referentes às matrículas no ensino médio, considerou as matrículas realizadas em Curso Médio Propedêutico, Curso Normal/Magistério e Curso Médio Integrado, sendo que, esse último, diz respeito à oferta do ensino médio juntamente com um Curso Técnico, ou seja, concomitante (INEP, 2020b).

Tabela 7 - Número de matrículas do ensino médio regular em Uberlândia/MG, por série e dependência administrativa (2019)

Uberlândia	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
1º ano	223	8.411	--	1.179	9.813
2º ano	211	5.664	--	1.069	6.944
3º ano	218	4.533	--	1.107	5.858
4º ano	--	126	--	--	126
Sem seriação	--	--	--	16	16
Total	652	18.734	--	3.371	22.757

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.



Conforme estimativa populacional de 2018, a população de Picos é de 78.002 habitantes, sendo que no tocante à distribuição da população por sexo, as mulheres representam o maior percentual, com mais de 52%, enquanto os homens correspondem a quase 48% (IBGE, 2018a).

Nesse município, vide Tabela 8, o ensino médio abarca 3.405 alunos, cuja maioria, 2.074 (quase 61%), está na rede estadual e matriculada no 1º ano, correspondendo a, aproximadamente, 36% (INEP, 2020b).

Tabela 8 - Número de matrículas do ensino médio regular em Picos/PI, por série e dependência administrativa (2019)

Picos	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
1º ano	136	774	--	294	1.204
2º ano	110	694	--	347	1.151
3º ano	110	606	--	334	1.050
Total	356	2.074	--	975	3.405

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

No que se refere às matrículas, considerando sexo, cor/raça, em Uberlândia, pode-se inferir, por intermédio da Tabela 9, que a maioria se declara branca (10.705), seguida dos declarados pardos (8.888), com predominância de mulheres (INEP, 2020b).

Porquanto no índice da referida cidade prevalece a população feminina diante da masculina, os dados levam à predominância de mulheres no ensino médio da rede estadual em Uberlândia, com uma variação maior, ratificando a realidade populacional da localidade. Igualmente, constata-se, quanto à questão cor/raça dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam a escola, que os brancos apresentaram 93,1% de acesso escolar, enquanto os pretos, 91,2%, e os pardos, 90,5%.



Tabela 9 - Número de matrículas do ensino médio em Uberlândia/MG, por sexo e cor/raça

	Não declara	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Feminino	892	5.536	710	4.799	33	5	11.975
Masculino	795	5.169	706	4.089	20	3	10.782
Total	1687	10.705	1.416	8.888	53	8	22.757

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

No quesito quantitativo de vagas das pessoas que se declaram brancas, negras ou pardas, os índices uberlandenses estão em vantagem, em relação aos dados nacionais. Sobre isso, o relatório do terceiro ciclo de monitoramento das metas do PNE revela que a população negra na faixa etária do ensino médio que frequenta a escola é de 91,4%, enquanto a população branca é de 95,3%, determinando uma diferença de 3,9 p.p. (BRASIL, 2020, p. 90).

Tal fato explicita o que historicamente revelam as pesquisas sobre o ensino médio: o abandono e a distorção idade-série acentuam-se entre as pessoas declaradas pretas e pardas (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014). Esse aspecto se evidencia, ainda, nos indicadores socioeconômicos, como se verá na seção que segue.

Por intermédio da Tabela 10, denota-se que a maioria dos estudantes do município de Picos se declara pardo (1.666), seguida dos declarados brancos (1.204), também com a predominância de mulheres (INEP, 2020b). Nota-se que a população do sexo feminino é maior que a masculina, mas diferentemente de Uberlândia, em Picos, as pessoas pardas estão em maior quantidade em relação às que se declaram brancas.

Tabela 10 - Número de matrículas do ensino médio em Picos/PI, por sexo e cor/raça

	Não declara	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Feminino	250	619	17	916	6	1	1.809
Masculino	240	585	17	750	3	1	1.596
Total	490	1.204	34	1.666	9	2	3.405

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.



Em relação à faixa etária ideal para cursar o ensino médio, dos 15 aos 17 anos de idade, a preocupação é o número de alunos que frequentam na idade dita correta e, ainda, os alunos entre 18 e 24 anos que ainda cursam o ensino médio. Dados do Inep indicam que “a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano que estão matriculados” (INEP, 2020c). A Tabela 11 revela os dados de Picos e Uberlândia.

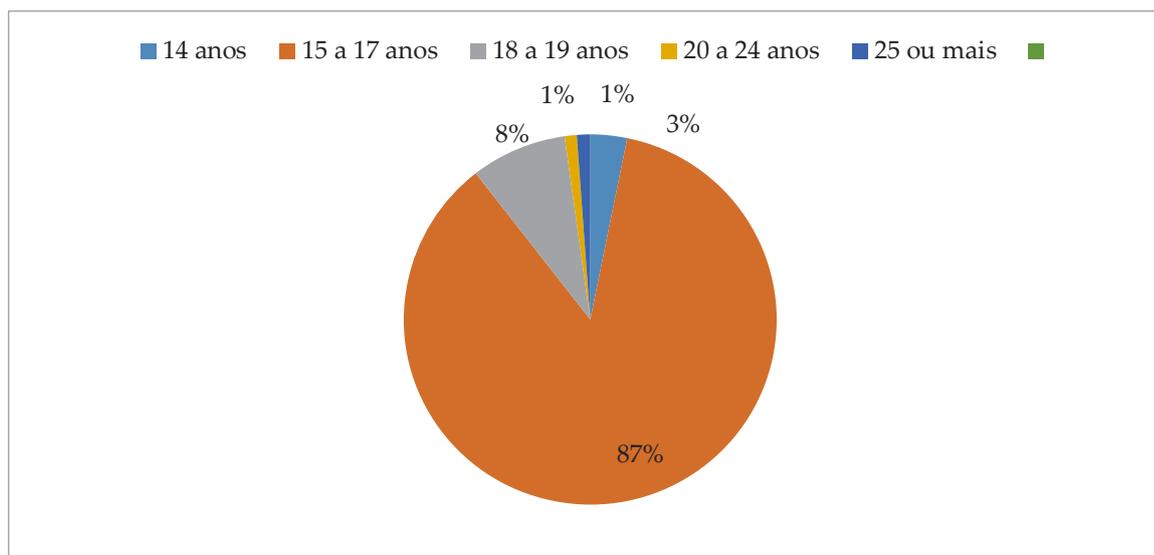
Tabela 11 -Número de matrículas do ensino médio regular em Picos/PI e Uberlândia/MG, por faixa etária

	14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 ou mais	Total
Picos	181	2.618	411	140	55	3.405
Uberlândia	723	19.644	1.889	239	262	22.757

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

O Gráfico 2 ajuda a visualizar que as matrículas dos jovens entre 15 e 17 anos, em Uberlândia, fica na casa aproximada dos 87%; entre os que têm 14 anos, portanto abaixo da idade ideal prescrita para ingresso no ensino médio, estão em torno de 3,0%. Assevera-se que 10% estão em atraso escolar (INEP, 2020b).

Gráfico 2 - Percentual de matrícula do ensino médio regular em Uberlândia, por faixa etária



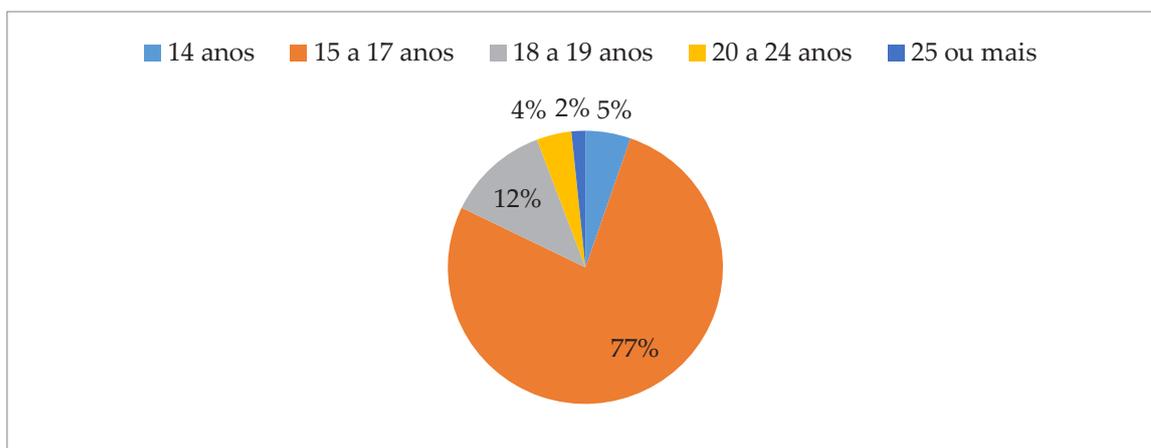
Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.



Os números de Picos ajudam a compreender que apenas 5,0% dos estudantes têm 14 anos, percentual maior, se comparado à realidade uberlandense; 77% estão na idade ideal para cursar o ensino médio; e 16% estão em idade superior, ou seja, em atraso, sendo que esse percentual é significativamente maior do que o resultado mostrado em Uberlândia, que contabilizou 10% de estudantes acima da idade esperada (INEP, 2020b).

Dessa forma, é possível afirmar que a realidade uberlandense também se sobressai positivamente em relação a Picos, confirmando, nessa lógica, a disparidade entre o desenvolvimento educacional nas regiões, a partir dessas cidades.

Gráfico 3 - Percentual de matrícula do ensino médio regular em Picos, por faixa etária



Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Na sequência, a Tabela 12 caracteriza as matrículas do ensino médio noturno. Assim, assegura-se que em Uberlândia, há ligeira preponderância quanto ao pertencimento dos alunos ao ensino médio tradicional (2.589), em relação ao Curso Médio Integrado (2.156).

No entanto, a realidade uberlandense se mostra distinta da picoense, uma vez que neste local existe mais demanda no Integrado (303) que no tradicional (297), sendo que não há matrículas no curso magistério, ao contrário do município mineiro (com 126 matriculados).



Tabela 12 - Número de matrículas do ensino médio em Picos/PI e Uberlândia/MG, por segmento, no período noturno (2019)

	Ensino médio	Curso médio integrado	Ensino médio magistério	Total
PICOS	297	303	--	600
UBERLÂNDIA	2.589	2.156	126	4.871

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

A caracterização do ensino médio em Uberlândia e em Picos deve levar em conta, ainda, o número de matrículas abertas para cursos em tempo parcial (um turno) e integral (dois turnos). Em Uberlândia, pela Tabela 13, pouco mais de 3% do alunado têm acesso ao ensino em tempo integral, que é ofertado na rede federal (em que a estrutura curricular é disposta em regime integral a todos os alunos), estadual e privada; os demais (97%) estão em escolas com regime parcial. (INEP, 2020b).

Tabela 13 - Número de matrícula do ensino médio regular em tempo integral e parcial em Uberlândia/MG, por dependência administrativa

	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
Integral	652	78	--	32	762
Parcial	--	18.656	--	3.339	21.995
Total	652	18.734	--	3.371	22.757

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Em Picos 8,8%, têm acesso ao ensino em tempo integral, conforme Tabela 17, sendo ofertado somente na rede estadual; o restante, 91,2%, está em cursos em tempo parcial (INEP, 2020b).

Tabela 14 - Número de matrículas do ensino médio regular em Picos/PI, por dependência administrativa e em tempo integral e parcial

	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Total
Integral	--	302	--	--	302
Parcial	356	1772	--	975	3.103
Total	356	2.074	--	975	3.405

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.



Como se pode verificar, esse quesito de acesso a vagas em tempo integral, presente na Reforma do Ensino Médio – Art. 13 da Lei 13.415, será um desafio particular para os gestores da política educacional em Minas Gerais e no Piauí, visto que o percentual de atendimento é muito pequeno (BRASIL, 2017).

Fluxo escolar: aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série no Piauí e em Minas Gerais

A análise do chamado fluxo escolar e dos indicadores a ele relacionados são de extrema importância para o presente estudo, uma vez que são utilizados para conferir “valor estatístico à qualidade do ensino” pelo MEC/INEP, permitindo o monitoramento dos sistemas educacionais. Segundo o MEC/INEP, os indicadores de fluxo escolar são calculados “com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes e avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos” (BRASIL, 2020).

Ainda que as categorias evasão/abandono, retenção/reprovação sejam problematizáveis no tocante à sua utilização enquanto indicadores de qualidade, o presente trabalho fará uso de tais variáveis da forma como se apresentam nos dados oficiais, a fim de que se possa realizar a comparação desejada entre Minas Gerais e Piauí, no sentido de se traçar um paralelo das condições de oferta do ensino médio nos dois entes federativos.

Nesse sentido, as informações seguintes referem-se aos quesitos: aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série.³

³ Taxa de aprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, o ano/série. Taxa de reprovação: percentual de estudantes da matrícula total que, em dado ano/série, ao final do ano letivo, não apresentaram requisitos mínimos de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano/série posterior. Taxa de abandono: percentual de estudantes da matrícula total que, em dado ano/série, deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo. Taxa de distorção idade-série: percentual de estudantes, em determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa (INEP, 2017).



Os Quadros 1 e 2 trazem informações sobre as redes estaduais e municipais no Piauí e em Minas Gerais, respectivamente. Pela análise dos quadros, assimila-se que a rede de ensino médio em Minas Gerais é muito maior em números absolutos do que a rede no Piauí, possuindo mais de seis vezes o número de matrículas:

Quadro 1 - Referência do ensino médio no estado do Piauí

Rede	Municípios	Escolas	Matrículas
Rede Estadual (RE)	224	511	107.916
Rede Municipal do seu Estado (RME)	2	2	247

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Quadro 2 - Referência do ensino médio no estado de Minas Gerais

Rede	Municípios	Escolas	Matrículas
Rede Estadual (RE)	851	2.362	648.070
Rede Municipal do seu Estado (RME)	12	21	4.927

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Ainda assim, no que se refere à aprovação nos anos (séries) do ensino médio, nos estados do Piauí e de Minas Gerais, entre os anos de 2017 e 2019, na rede estadual (RE), e na Rede Municipal de Ensino (RME), percebe-se uma similitude de resultados, em especial no ano de 2019.

Outro dado importante e que merece atenção diz respeito à comparação entre as taxas de aprovação da RE em comparação com a RME: em ambos os estados, em quase todos os anos e séries do ensino médio, a educação ofertada pelo município apresenta, em números percentuais, melhores taxas do que a do ensino médio estadual.

Destaca-se que no ano de 2019, inclusive para os dois estados, a taxa de aprovação das escolas municipais na 2^a e 3^a série do ensino médio superou os 90%, alcançando os melhores resultados na rede como um todo. De maneira geral, os dados desvelam melhoria das



taxas de aprovação entre os anos de 2017 e 2019, no que alude às duas redes de ensino nos dois estados, com melhor desempenho para o Piauí.

Contudo, ainda que tais valores numéricos sejam usados como métrica para a análise da qualidade da educação, o fato de haver aumento da taxa de aprovação não necessariamente leva à conclusão de que houve melhoria na oferta da educação.

Quadro 3 - Taxa de aprovação do ensino médio: Piauí (2017-2019)

	Taxa de aprovação (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	73,8	68,8	72,0	78,3	75,2	84,9
2ª Série	83,2	77,4	83,1	93,8	85,3	91,4
3ª Série	89,3	78,4	89,5	86,1	92,3	96,7
4ª Série	80,0		100,0	32,3	100,0	

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Quadro 4 - Taxa de aprovação do ensino médio: Minas Gerais (2017-2019)

	Taxa de aprovação (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	69,8	82,9	68,4	83,9	74,9	84,6
2ª Série	82,4	88,7	81,3	89,4	85,8	90,9
3ª Série	87,6	95,9	87,4	96,8	90,9	96,2
4ª Série	80,3	71,4	92,4		85,4	92,9

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

A seguir, trata-se da taxa de reprovação nos anos (séries) do ensino médio, nos estados do Piauí e de Minas Gerais, entre os anos de 2017 e 2019, na RE e RME. Os dois estados comportam-se, em alguma medida, da mesma forma em relação às taxas de aprovação.

Tomando o ano de 2017 como exemplo, na RE, o estado do Piauí registrou as seguintes taxas: 1ª série – 12,3% de reprovação; 2ª série – 6,5% de reprovação; e 3ª série – 2,9% de reprovação.



O estado de Minas Gerais, para o mesmo ano, série e rede (RE), apresentou as seguintes taxas: 1ª série – 19,8% de reprovação; 2ª série – 10,4% de reprovação; e 3ª série – 7,6% de reprovação.

Isso posto, depreende-se que no ano de 2017, no que concerne à RE, o estado de Minas Gerais reprovou mais. Porém, na rede municipal, as taxas de reprovação mineira são inferiores às do Piauí, e melhores que as taxas de aprovação da rede estadual piauiense. Destaca-se que para o ano de 2017, as taxas de reprovação da rede municipal do Piauí, além de maiores do que as de Minas Gerais que, por sua vez, são maiores do que as da rede estadual piauiense.

Em um comparativo entre os anos de 2017 e 2019, percebe-se que Minas Gerais manteve as taxas de reprovação do ensino médio estadual e municipal em todas as séries em patamares quase iguais, sendo que o estado do Piauí conservou as taxas de aprovação da RE próximas, melhorando as taxas de reprovação da rede municipal, que reduziram significativamente, em todas as séries.

Quadro 5 - Taxa de reprovação do ensino médio: Piauí (2017-2019)

	Taxa de reprovação (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	12,3	28,0	13,8	21,7	13,3	15,1
2ª Série	6,5	22,6	7,6	6,2	7,2	8,6
3ª Série	2,9	21,6	3,9	9,9	3,0	3,3
4ª Série	0,0		0,0	0,0	0,0	

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Quadro 6 - Taxa de reprovação do ensino médio: Minas Gerais (2017-2019)

	Taxa de reprovação (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	19,8	12,0	19,7	12,6	18,1	12,5
2ª Série	10,4	7,7	10,7	8,3	9,2	6,5
3ª Série	7,6	3,0	7,2	1,9	6,0	2,5
4ª Série	5,2	0,0	3,0		5,8	0,0

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).



O abandono escolar, representado pela perda do vínculo do aluno com a escola, pode ser ocasionado por inúmeros fatores, como os internos, isto é, relativos à escola, tais como “diferença de linguagem dos atores escolares, atitudes dos professores, características da direção, o programa pedagógico da escola” quanto externos, tais como relações familiares, situação socioeconômica, entre outras (SOARES; FERNANDES; NÓBREGA; NICOLELLA, 2015, p. 757).

Portanto, as taxas de abandono escolar, por si mesmas, não expressam as causalidades que as impactam, permitindo apenas aferir um quadro geral, sem apontar as causas.

Nesse sentido, percebe-se que nos estados do Piauí e de Minas Gerais, as taxas de abandono do ensino médio na rede municipal são mais baixas que as da rede estadual e, ainda, que em ambos os estados, a taxa de abano na rede estadual melhorou, comparando-se os anos de 2017 e 2019.

Quadro 7 - Taxa de abandono do ensino médio no estado do Piauí (2017-2019)

	Taxa de abandono (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	13,9	3,2	14,2	0,0	11,5	0,0
2ª Série	10,3	0,0	9,3	0,0	7,5	0,0
3ª Série	7,8	0,0	6,6	4,0	4,7	0,0
4ª Série	20,0		0,0	67,7	0,0	

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Quadro 8 - Taxa de abandono do ensino médio: Minas Gerais (2017-2019)

	Taxa de abandono (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	10,4	5,1	11,9	3,5	7,0	2,9
2ª Série	7,2	3,6	8,0	2,3	5,0	2,6
3ª Série	4,8	1,1	5,4	1,3	3,1	1,3
4ª Série	14,5	28,6	4,6		8,8	7,1

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).



Nos Quadros 9 e 10, mostram-se os dados referentes à distorção idade/série. Da análise dos dados, percebe-se a maior diferença entre os indicadores de fluxo escolar dos dois estados: o estado de Minas Gerais apresenta indicadores de distorção significativamente menores do que os do Piauí. Trata-se de um indicador importante e que não se relaciona diretamente com as taxas de reprovação no próprio ensino médio, uma vez que no tocante a tais índices, a diferenças entre os dois estados não é tão sensível assim, o que permite conjecturar a possibilidade de o atraso escolar ser oriunda do ensino fundamental.

Quadro 9 - Taxa de distorção idade /série do ensino médio: Piauí (2017-2019)

	Taxa de distorção idade-série (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	44,1	58,1	44,4	45,8	42,7	60,9
2ª Série	44,1	51,6	39,8	50,8	38,0	37,9
3ª Série	43,6	67,6	36,4	64,9	34,1	52,5
4ª Série	24,4		58,8	43,8	92,3	

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

Quadro 10 - Taxa de distorção idade/série do ensino médio: Minas Gerais (2017-2019)

	Taxa de distorção idade-série (%)					
	2017		2018		2019	
	RE	RME	RE	RME	RE	RME
1ª Série	34,1	20,3	34,2	17,5	29,0	15,8
2ª Série	25,2	17,0	26,2	15,1	23,2	15,7
3ª Série	18,2	11,5	18,6	10,8	17,3	11,2
4ª Série	92,8	85,7	97,0		92,6	7,1

Fonte: Inep: Painel Educacional Estadual (2020).

De toda forma, no tocante ao fluxo escolar, à exceção da distorção idade-série, ainda que denote diferenças entre os dois estados, a aproximação das taxas é maior do que seu distanciamento, ainda que a rede de ensino mineira seja muito maior que a piauiense.



Distribuição dos discentes por escolas conforme os indicadores de nível socioeconômico no Piauí e em Minas Gerais

O nível socioeconômico familiar constitui um importante indicador contextual para caracterizar o público de uma rede e, por consequência, de uma etapa de ensino, uma vez que revela as diferenças entre o acesso ao ensino, as possibilidades de sucesso no percurso escolar e o desempenho dos estudantes.

A propósito, Bourdieu (2015, p. 12) demonstra em seus estudos que as desigualdades inerentes à origem social produzem efeitos em todos os domínios e níveis de experiências dos estudantes”, destacando que

O *habitat* e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem a sua eficácia. (BOURDIEU, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a análise de dados socioeconômicos não pode ser negligenciada em pesquisas sobre a educação, em qualquer de suas etapas, por afetar significativamente as demais taxas, em termos de causalidade. Assim, a adoção de metodologias e teorias para a organização desses dados faz parte das atividades do Inep, que “[...] tem envidado esforços na construção de indicadores contextuais visando à melhor compreensão do fenômeno educativo e de seus condicionantes” (INEP, 2019b, p. 9).

De forma sintética, pode-se dizer que o Inep tem usado três pilares para fazer o levantamento dos dados socioeconômicos das famílias dos alunos da educação básica: o primeiro é a medida de renda familiar, por meio do salário-mínimo; a segunda é no âmbito da escolarização do pai e da mãe; e, finalmente, a medida de patrimônio familiar, por meio de bens, consumo e contratação de serviços (INEP, 2019b).



As informações contidas no Indicador do Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), dispostos nos Quadros 11 e 12 e nos Gráficos 4 e 5, dizem respeito às escolas da RE e da RME dos estados Piauí e Minas Gerais, em 2015. Tais dados foram organizados pelas equipes do Inep e disponibilizados *on-line*, na página da instituição (INEP, 2015).

O INSE foi calculado usando os dados da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015. Não obstante, há escolas em onde, por questões técnicas, o cálculo não foi realizado.

Para a compreensão das informações nos quadros e gráficos que se seguem, faz-se necessário compreender o sentido de “grupo”, utilizado para melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com o índice socioeconômico mais baixo e o 6 representa os mais altos. Enfatiza-se que a amostra buscou dados dos alunos do 3º ano em turmas com mais de dez matrículas, número que gera representatividade em relação aos resultados obtidos.

Pelo Quadro 11, relativo ao Piauí, nota-se que as escolas que estão no Grupo 1 possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala, ao passo que inexistente a presença de escolas no Grupo 6, de concentração mais alta, bem como no 4 e 5.

Quadro 11 - Indicador de nível socioeconômico: percentual de escolas do Piauí – ensino médio –, por faixa (2015)

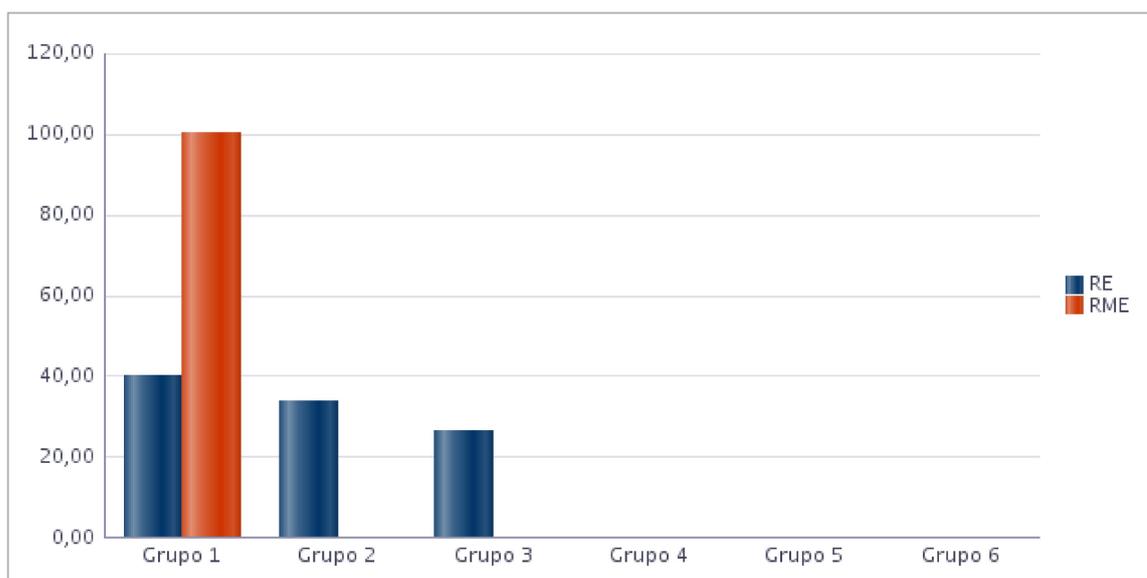
Níveis	Piauí - 2015			
	RE		RME	
	%	Quantidade	%	Quantidade
Grupo 1	39,93	121	100,00	1
Grupo 2	33,99	103	0,00	0
Grupo 3	26,07	79	0,00	0
Grupo 4	0,00	0	0,00	0
Grupo 5	0,00	0	0,00	0
Grupo 6	0,00	0	0,00	0

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2015.

O Gráfico 4 mostra a divisão, dentro dos três grupos existentes (1, 2 e 3), pelas redes municipais e estaduais.



Gráfico 4 - Indicador socioeconômico percentual de escolas do Piauí – ensino médio –, por faixa (2015)



Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Pelo Quadro 12, relativo ao estado de Minas Gerias, infere-se que as escolas estão distribuídas até o grupo 5 (o que não acontece na realidade do Piauí), sendo que a presença mais significativa (a grande maioria) diz respeito aos Grupos 3 e 2 (diferente do Piauí, em que o Grupo 1 é predominante), mostrando que a questão socioeconômica é mais latente nas escolas de ensino médio do Piauí que nas de Minas Gerais.

Quadro 12 - Indicador de nível socioeconômico: percentual de escolas de Minas Gerais – ensino médio –, por faixa (2015)

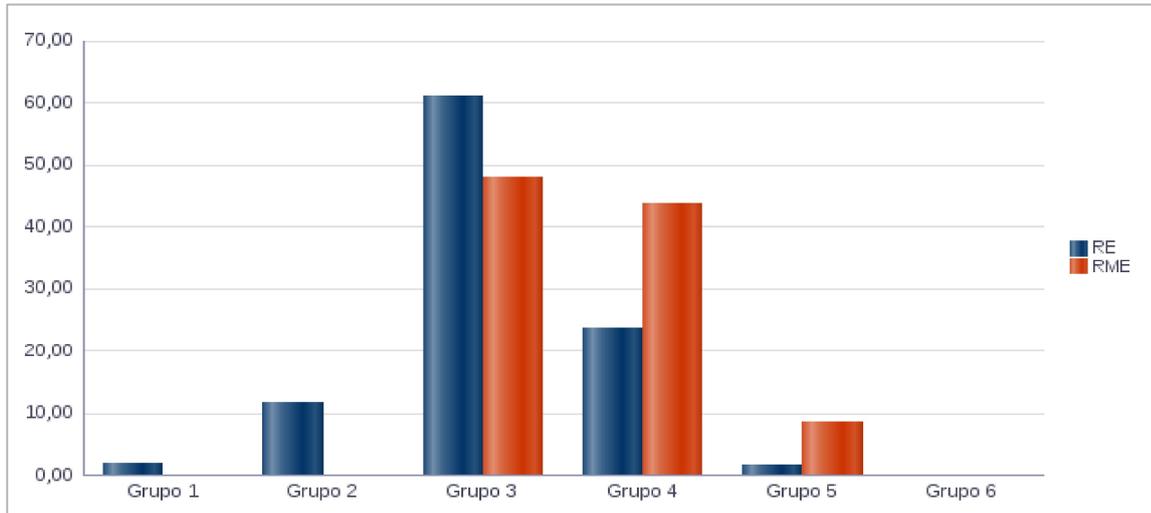
Níveis	Minas Gerais – 2015			
	RE		RME	
	%	Quantidade	%	Quantidade
Grupo 1	1,91	40	0,00	0
Grupo 2	11,81	247	0,00	0
Grupo 3	61,07	1.277	47,83	11
Grupo 4	23,63	494	43,48	10
Grupo 5	1,58	33	8,70	2
Grupo 6	0,00	0	0,00	0

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2015.



O Gráfico 5 mostra a divisão, dentro dos cinco grupos existentes (1, 2, 3, 4 e 5), pelas redes municipais e estaduais.

Gráfico 5 - Indicador socioeconômico percentual de escolas de Minas Gerais – Ensino Médio –, por faixa (2015)



Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Contudo, para compreender o que significa em termos de salários-mínimos, cada grupo, é preciso esclarecer que cada um deles está assim representado, conforme Tabela explicativa do INEP (2015).

Tabela 15 - Descrição dos grupos de escolas

Grupos de Escolas	Inse dos Alunos								Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII	
Grupo 1	1,35%	69,96%	21,41%	5,94%	1,17%	0,16%	0,01%	0,00%	100%
Grupo 2	0,26%	42,47%	35,74%	16,20%	4,56%	0,71%	0,05%	0,01%	100%
Grupo 3	0,07%	16,22%	34,67%	31,87%	14,14%	2,82%	0,19%	0,02%	100%
Grupo 4	0,03%	4,27%	20,60%	38,88%	28,14%	7,51%	0,54%	0,04%	100%
Grupo 5	0,02%	1,01%	8,20%	29,66%	42,04%	17,75%	1,24%	0,08%	100%
Grupo 6	0,02%	0,15%	1,14%	8,27%	34,58%	48,07%	7,35%	0,41%	100%

Fonte: Inep - Nota técnica, 2015.

Cada nível, por sua vez, está dividido conforme o Quadro 13.



Quadro 13 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos

Descrição
Nível I - Até 20: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.
Nível II - (20; 40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.
Nível III - (40; 48]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.
Nível IV - (48; 56]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível V (56; 65]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível VI (65; 76]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível VII - (76; 84]: Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível VIII - Acima de 84: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.



No tocante ao estado de Minas Gerais, percebe-se que nos Grupos 3 e 4, onde se encontram a maioria dos alunos da RE e RME de Minas Gerais, a renda familiar *per capita* é discriminada na sequência. O Grupo 3 tem 0,07% sem qualquer renda; 16,22% com até 1 salário mínimo (s.m.); 34,67% com mais de 1 s.m. até 1,5 s.m.; 31,87% com mais de 1.5 s.m. até 3 s.m.; 14,14 % com 2,5 s.m. até 7 s.m.; 2,82% entre 7 e 20 s.m.; e 0,19% com mais de 20 s.m. O Grupo 4 apresenta a seguinte distribuição: 0,03% sem qualquer renda; 4,27% com até 1 s.m.; 20,60% com mais de 1 s.m. até 1,5 s.m.; 38,88% com mais de 1.5 s.m. até 3 s.m.; 28,14 % com 2,5 s.m. até 7 s.m.; 7,51% entre 7 e 20 s.m.; e 0,54% com mais de 20 s.m.

Pelos dados denota-se que a maioria dos alunos da RE e RME têm como renda familiar per capita até três salários-mínimos. Contudo, segundo os dados da PNAD Contínua do IBGE, em 2015, a renda per capita média da população brasileira foi R\$ 1.113,00, sendo que em Minas Gerais, a renda per capita média foi de R\$ 1.128,00 (IBGE, 2016).

Quanto à renda familiar per capita, 21,3% dos domicílios particulares tinham rendimento familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo, em 2015, “sendo que nos arranjos com presença de ao menos uma pessoa de 0 a 29 anos de idade, este indicador se eleva a 28,7% dos arranjos; e para os arranjos com alguma pessoa de 0 a 14 anos de idade, o indicador chega a 37,8% dos arranjos. Segundo a mesma pesquisa, no tocante à renda familiar per capita “a vulnerabilidade monetária foi maior nos arranjos com a presença de criança, adolescente ou jovem de 0 a 29 anos de idade e, especialmente, pela presença daqueles de 0 a 14 anos de idade”, de tal maneira que a proporção de arranjos com rendimento familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo “quando havia uma pessoa residente de 0 a 29 anos de idade a proporção foi de 15,9%, e chegou a 51,4% nos arranjos em que havia três ou mais pessoas de 0 a 29 anos de idade” (IBGE, 2016, p. 32).



Dos dados acima, depreende-se que os alunos da rede pública de Minas Gerais têm renda familiar *per capita* superior aos da população brasileira de domicílios que possuem criança, adolescente e jovens de 0 a 29 anos, sendo que tais casos compõem o grupo com maior vulnerabilidade monetária, conforme os dados do IBGE. Dessa análise, é possível identificar se os mais vulneráveis estão, de fato, na educação pública, em especial no ensino médio, em que o acesso não é universal, demonstrando que a exclusão dos grupos em vulnerabilidade econômica do ensino médio ainda é uma questão a ser superada pela educação pública.

Ao analisar os dados do estado do Piauí, tem-se que a maioria dos discentes pertencem aos grupos 1, 2 e 3, sendo que na RME, 100% dos alunos pertencem ao Grupo 1. Nos Grupos 1 e 2, onde estão mais de 70% dos alunos da RE, a renda familiar per capita vai até 1,5 s.m. No Grupo 3, a maioria dos alunos ganham até 3 s.m., mas representam 26% dos alunos da RE. Ainda que a RE do estado do Piauí seja mais heterogênea do que a RME, apresenta um teto de renda mais baixo que o de Minas Gerais, de maneira geral.

Na verdade, o perfil econômico dos discentes de Piauí aproxima-se muito mais do perfil socioeconômico da média nacional, ressaltando que segundo o Pnad Contínua de 2015, mais de 70% dos habitantes do Piauí tinham renda per capita de até 1 s.m.

Por outro lado, perscrutando os dados de retenção e evasão dos dois estados, Minas Gerais e Piauí, ainda que exista diferença socioeconômica significativa entre os dois, isso não parece ser uma variável determinante para impactar o fluxo escolar, pois os dados dos dois estados, quanto à evasão e retenção, aproximam-se muito, sendo que no tocante à distorção idade-série, há diferença significativa entre os dois estados, sendo que os dados são mais favoráveis ao estado de Minas Gerais. Contudo, não é possível, apenas com esses dados, identificar se a renda menor do Piauí é um fator que leva à maior distorção da idade-série.



Caracterização dos docentes do ensino médio

Para compreender a realidade e a disposição dos professores brasileiros no ensino médio, torna-se relevante dispor que a presente análise promoveu, como executado no estudo sobre os discentes, uma revisão documental de vários dispositivos, especialmente do Inep, os quais pontuam densas informações e estatísticas sobre os docentes dessa etapa.

A partir do Censo e de seus microdados, foi possível fazer o levantamento das informações necessárias a esta pesquisa, salientando, para tanto, que na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, que tem como fonte os microdados, cada docente é contado apenas uma vez nas indicações de total, mesmo que atue em mais de uma unidade escolar ou localidade geográfica, ou seja, pode ocorrer que os números por localização e por dependência administrativa não correspondam ao número total de docentes (INEP, 2020b).

Enfatiza-se, ainda, que ao colher os dados referente aos docentes do ensino médio, o Censo considerou aqueles atuantes em Curso Médio Propedêutico, Curso Normal/Magistério e Curso Médio Integrado.

Nesta pesquisa, soma-se aos arcabouços anteriormente mencionados o levantamento de dados do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), ramificado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste estudo, o professor pode ser contado mais de uma vez, caso atue em mais de uma unidade de agregação, região, Unidade da Federação, localização, dependência administrativa e etapa/modalidade.

Dessa forma, o total representa o número de professores em unidade de agregação diferente. Por essas questões, embora o LDE também tenha como fontes os microdados do Inep, pode haver divergência nos indicadores do total, quando comparados com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019.

A pesquisa respondeu, ainda, a questões relacionadas ao esforço docente, ou seja, jornada de trabalho, quantitativo de alunos e escolas em que atua, além de indicadores de regularidade



docente. Quer dizer, o tempo médio de atuação em uma instituição e os tópicos gerais envolvendo renda e piso salarial. Para tanto, foi necessária a utilização de informações de um dispositivo do Inep chamado Painel Educacional Estadual.

Com esse recurso, é possível obter informações relativas a cada estado da federação, neste caso específico, os estados Piauí e Minas Gerais. Destaca-se, também, o apego a apanhados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do IBGE e da Lei 11.738 (rotulada de Lei do Piso).

Número de docentes do ensino médio por Unidade Federativa e rede de ensino

A educação básica brasileira conta com o trabalho de 2,2 milhões de docentes (INEP, 2019). Desse total, mais de 507 mil estão atuando em cursos de ensino médio espalhados por instituições de todo o País, como mostra a tabela 16.

Tabela 16 - Número de docentes do ensino médio regular: Brasil, Nordeste, Piauí, Picos, Sudeste, Minas Gerais e Uberlândia (2019)

Brasil	Nordeste	Piauí	Picos	Sudeste	Minas Gerais	Uberlândia
507.931	125.577	9.655	326	222.751	58.895	1.436

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Ao considerar o universo socioeconômico, bem como a constituição de cada região, pode-se perceber que há uma disparidade na constituição do quadro docente do ensino médio por estados e municípios. Assim, no Estado do Piauí, são 11.321 professores no ensino médio, 77,1% dos quais atua na RE. Desse total de docentes, 343 estão no município de Picos, atuando no nível médio, com 57,4% trabalhando para o estado.

Por outro lado, Minas Gerais abarca 60.774, desse total, dos quais 77,7% têm vínculo com a RE, sendo que o município de Uberlândia contempla 1.471 professores, com 71,5% na rede



estadual. Percebe-se, então, que em termos percentuais, a rede estadual abrange a maioria dos docentes em ambos os estados e municípios.

Tabela 17 - Número de docentes do ensino médio regular: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG, por dependência administrativa (2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Piauí	910	8.732	39	1.640
Picos	57	197	--	89
Minas Gerais	3.290	47.268	373	9.843
Uberlândia	98	1.053	--	320

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Caracterização dos docentes do ensino médio em Picos/PI e Uberlândia/MG, por localização e dependência administrativa

Com relação ao número de docentes por localização, a Tabela 18 faz retomar, mais uma vez, a disparidade existente entre os estados e municípios, porquanto no Piauí, são 8.215 professores no ensino médio na rede estadual urbana, enquanto Minas Gerais dispõe de 45.252 professores nas escolas do estado, dentro do perímetro urbano.

Contudo, quando se observam os números dos municípios, evidencia-se uma acirrada diferença, sendo que Picos possui 197 docentes nesse vínculo e nenhum na zona rural, assim como em Uberlândia, existem 1.053 docentes no mesmo contexto e nenhum no meio rural da rede estadual.

Então, percebe-se a grande fragilidade no que se refere à educação rural, pois em ambos os municípios, não se constata a oferta do ensino médio na rede estadual de ensino.



Tabela 18 - Número de docentes do ensino médio regular por localização e dependência administrativa: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

Localização	Federal		Estadual		Municipal		Privado	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Piauí	815	96	8.215	673	30	9	1.626	16
Picos	57	--	197	--	--	--	89	--
Minas Gerais	2.578	717	45.252	2.385	342	31	9.642	202
Uberlândia	29	69	1.053	--	--	--	320	--

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Caracterização dos docentes do ensino médio em Picos/PI e Uberlândia/MG, por sexo e idade

Na Tabela 19, é possível conhecer as características dos professores em relação ao percentual entre o sexo feminino e masculino. Picos apresenta maior número de professoras mulheres (171), sendo 155 homens. Já sobre a faixa etária, tanto o sexo feminino quanto masculino está entre 30 e 39 anos (66 e 55, respectivamente).

Tabela 19 - Número de docentes do ensino médio regular em Picos/PI, por sexo e idade (2019)

	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais	Total
Feminino	6	21	66	54	17	6	1	171
Masculino	9	35	55	41	9	6	--	155

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Na Tabela 20, visualiza-se Uberlândia seguindo as mesmas características que o município de Picos, em relação ao número de professores por sexo, apresentando (779) docentes mulheres e (657) homens, sendo que grande parte, tanto do sexo feminino quanto masculino, está na faixa dos 30 a 39 anos (303 e 245, respectivamente), confirmando um cenário similar ao de Picos, prevalecendo docentes do sexo feminino.



Tabela 20 - Número de docentes do ensino médio regular em Uberlândia/MG, por sexo e idade (2019)

	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais	Total
Feminino	11	65	303	253	79	48	20	779
Masculino	17	65	245	208	58	37	27	657

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Caracterização dos docentes do ensino médio em Picos/PI e Uberlândia/MG, por cor/raça

A Tabela 21 trata de apresentar os números de docentes do ensino médio por cor e raça. Em Uberlândia, dos 1332 professores, 697 declaram-se brancos(as), representando a maioria dos sujeitos. Em Picos, são 36 docentes que não indicam a cor/raça, mas dentre os que se manifestam, brancos e pardos apresentam a mesma proporção, com 22 professores.

Tabela 21 - Número de docentes do ensino médio em Picos/PI e em Uberlândia, por cor/raça (2019)

	Não declara	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Picos	36	22	6	22	1	1	88
Uberlândia	292	679	63	297	1	0	1.332

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Com base nos dados apresentados, consideram-se as seguintes conclusões acerca da formação docente em relação ao nível de escolaridade em ambos os Estados, Piauí e Minas Gerais, bem como nos dois municípios, em que a maioria tem graduação (com licenciatura), ratificando os dizeres da LDB, Art. 62, que prescreve: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, admitindo exceções, como a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 25).



Não obstante, é necessário observar que os dados relativos à titulação dos docentes que atuam no ensino médio apontam professores com formação apenas no ensino fundamental, ensino médio e sem licenciatura. São números expressivos, levando em consideração o Art. 62 da LDB, denotando diferenças significativas entre estados e municípios, conforme apresentado na Tabela 22, no contexto de cada região.

Quanto à formação em nível de pós-graduação, apresentam como resultados o maior percentual de docentes com especialização, em ambos os estados e municípios.

Tabela 22 - Número de docentes do ensino médio regular, por nível de escolaridade: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

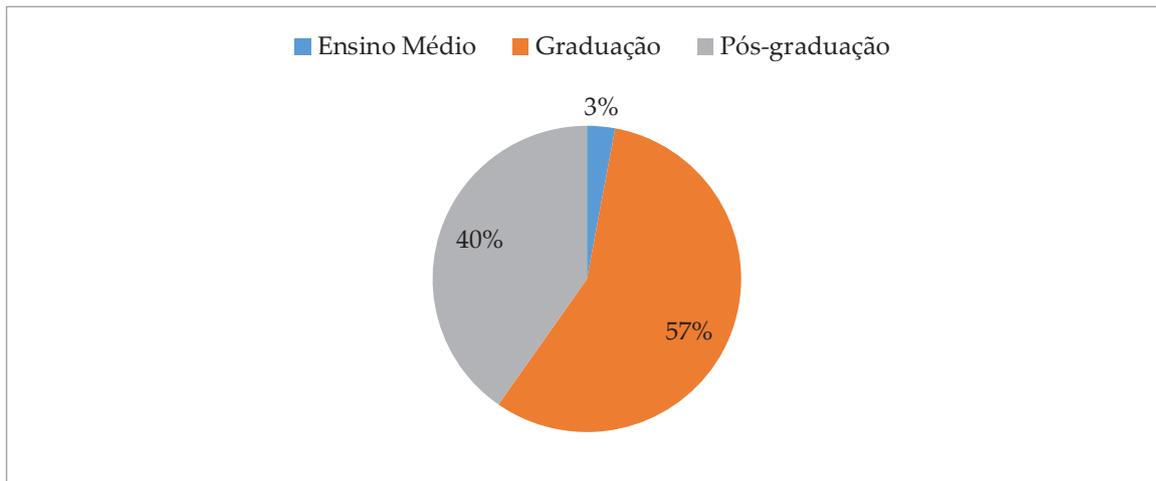
	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação		Pós-Graduação		
			Com licenciatura	Sem licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Piauí	13	1.006	8.870	1.075	5.005	712	145
Picos	--	16	261	49	179	32	9
Minas Gerais	43	1.051	51.786	6.015	20.081	3.743	1.146
Uberlândia	--	23	1.247	166	452	157	27

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

No que concerne à situação da formação dos professores, em separado, Picos tem um total de 220 professores com algum tipo de pós-graduação, enquanto 310 tem a graduação, mínimo para a atuação no ensino médio. A situação disfuncional caracteriza os 16 professores com formação inadequada (3%) que, embora indique um pequeno percentual, parece inadmissível diante a importância da uma formação sólida necessária aos professores. Veja-se o Gráfico 7.



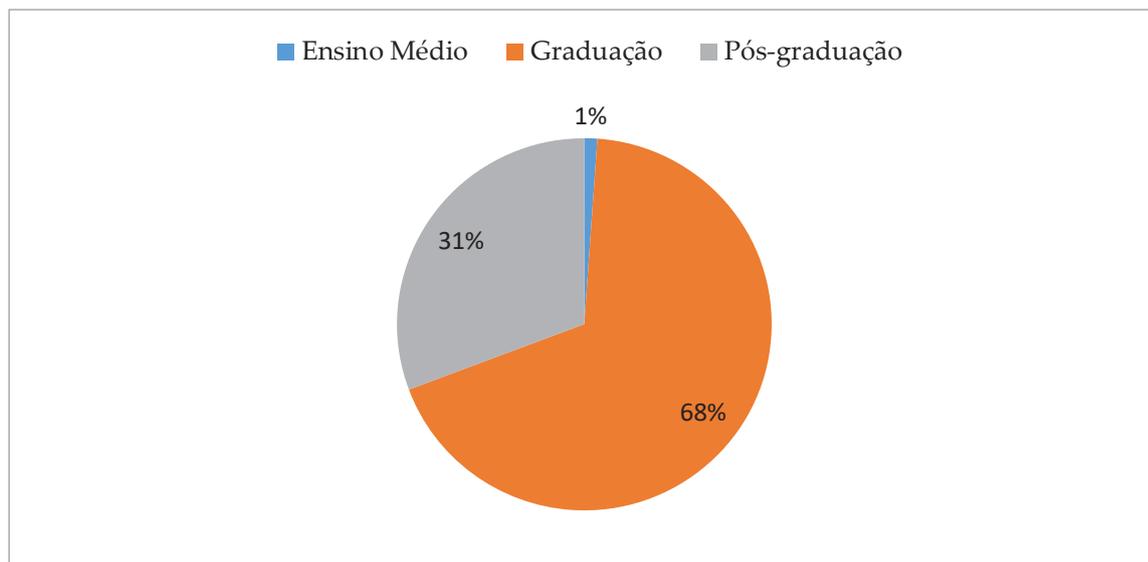
Gráfico 6 - Formação geral dos professores de Picos (2020)



Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Já os dados relativos à formação de professores em Uberlândia se evidenciam um pouco melhores, pois apenas 23 professores (1%) está em situação de formação desfavorável. Sem embargo, insiste-se que a preparação dos professores constitui elemento fundante para a qualidade, mas a situação permite confirmar, também, que a rede de Uberlândia está em desacordo com a legislação nesse quesito. Veja-se o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Formação geral dos professores de Uberlândia (2020)



Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.



Docentes do ensino médio em Picos/PI e Uberlândia/MG, por situação funcional

O ingresso na carreira docente por meio de concurso garante efetividade e direitos aos professores. É um instrumento que garante ao professor adentrar na carreira do magistério público por “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988, 1996).

Logo, tal preceito deve ser valorizado. Considerando a realidade de cada estado, verifica-se que em Minas Gerais, há 16.991 concursados na rede estadual de ensino, sendo que desse quantitativo, 492 estão no município de Uberlândia.

No Piauí, são 8.480 professores concursados na rede estadual, 196 dos quais estão no município de Picos. No entanto, é necessário observar que a Tabela 23 traz uma importante informação em relação ao quantitativo de professores no ensino privado: em ambos os estados, há um número maior de professores na rede privada, sendo que no Estado do Piauí, são 9288, dos quais 254 estão no município de Picos, ao passo que em Minas Gerais, são 20.088, dos quais 579 estão no município de Uberlândia.

Tabela 23 - Número de docentes do ensino médio regular da rede pública, por dependência administrativa: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Total
Piauí	803	8.480	11	9.288
Picos	47	196	--	254
Minas Gerais	2.860	16.991	29	20.088
Uberlândia	87	492	--	579

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Em contraposição ao fomento dos concursos, há professores designados que são contratados por tempo determinado, cujo vínculo poder ter duração de 12 meses ou menos. Pela Tabela 28, que



tanto em Minas Gerais quanto no Piauí, existe elevado contingente de docentes nesse regime de trabalho. Sobreleva-se o número de contratados (581) em Uberlândia na rede estadual.

Tabela 24 - Número de docentes do ensino médio regular da rede pública com contrato temporário, por dependência administrativa: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Total
Piauí	112	331	31	472
Picos	7	2	--	9
Minas Gerais	462	31.602	89	32.122
Uberlândia	13	581	--	594

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

De modo geral, existem poucos professores regidos por contrato de terceirização em Minas Gerais (56) e no Piauí (20), e nos dois *lócus* não existe tal registro, como mostra a Tabela 25.

Tabela 25 - Número de docentes do ensino médio regular da rede pública com contrato terceirizado, por dependência administrativa: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Privado
Piauí	--	10	--	10
Picos	--	--	--	--
Minas Gerais	24	4	--	28
Uberlândia	--	--	--	--

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Em Uberlândia, não há professores contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Por sua vez, em todo o estado de Minas Gerais, há o registro de 16. Em Picos, existem seis perante universo de 12 em todo o estado do Piauí, como ilustra a Tabela 26.



Tabela 26 - Número de docentes do ensino médio regular da rede pública com contrato pela CLT, por dependência administrativa: Piauí, Picos/PI, Minas Gerais e Uberlândia/MG (2019)

	Federal	Estadual	Municipal	Total
Piauí	3	3	--	6
Picos	3	--	--	3
Minas Gerais	--	5	3	8
Uberlândia	--	--	--	--

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Indicadores de esforço e vínculo institucional docente no Piauí e em Minas Gerais

Para entender a disposição do Quadro 14, explica-se que nível é o agrupamento por número de alunos atendidos pelo professor e pelo engajamento de atuação dele, então, as mudanças de nível ocorrem quando há alteração na categoria de número de educandos (independentemente se para menor ou maior, dentro do bojo pré-determinado) e do regime de serviço.

De acordo com os pontos de corte especificados, tem-se para o conjunto estudado que o Nível 1 corresponde ao grupo de menor esforço profissional, e o nível 6, ao grupo de maior esforço. Cumpre salientar que a unidade de observação é o docente, sendo contado uma única vez na construção da escala de esforço, mesmo quando atua em mais de uma etapa de ensino.

No Piauí, a maioria dos profissionais (tanto na rede estadual quanto na municipal) está no Nível 4 (35% e 46,70%), o que corresponde a ter “entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas”. O Nível 1, o mais leve, tem uma parcela informada dos docentes.



Quadro 14 - Média de alunos por docente: turno, escola e etapa no Piauí (2019)

Níveis	Descrição	RE %	RME %
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	0,60	5,10
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes, atua em um único turno, escola e etapa.	12,10	0,00
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes, atua em um ou dois turnos, em uma única escola e etapa.	21,90	10,30
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes, atua em dois turnos, em uma ou duas escolas, e em duas etapas.	38,00	51,30
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes, atua nos três turnos, em duas ou três escolas, e em duas etapas ou três etapas.	15,20	17,90
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes, atua nos três turnos, em duas ou três escolas, e em duas etapas ou três etapas.	12,20	15,40

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2019.

Com base no Quadro 15, assimila-se que tanto em Minas Gerais quanto no Piauí, o maior grupo está no Nível 4, na rede estadual e na municipal, correspondendo a 46,50% e 40,10%, respectivamente.

Quadro 15 - Média de alunos por docente: turno, escola e etapa em Minas Gerais (2019)

Níveis	Descrição	%	%
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	1,00	0,00
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	8,60	7,00
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	21,00	25,20
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	48,30	45,80
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	16,10	15,80
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes, atua nos três turnos, em duas ou três escolas, e em duas etapas ou três etapas.	5,00	6,20

Fonte: INEP – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2019.

Depreende-se que as condições de trabalho dos docentes indicam uma sobrecarga em sua atuação, uma vez que além da regência, existem outras atividades inerentes à sua função, pois além de reuniões pedagógicas, atuam no atendimento aos alunos em



atividades de recuperação da aprendizagem. Essa situação acarreta mais desgaste ao professor, pois a maior parte deles possui outras jornadas de trabalho, sempre com elevado número de alunos.

Indicadores de renda dos professores da educação básica do Brasil

A CF de 1988, no Inciso V do Art. 206, e na LDB de 1996, nos Arts. 53 e 67, ratificam o ideário de valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, os planos de carreira (BRASIL, 1988, 1996).

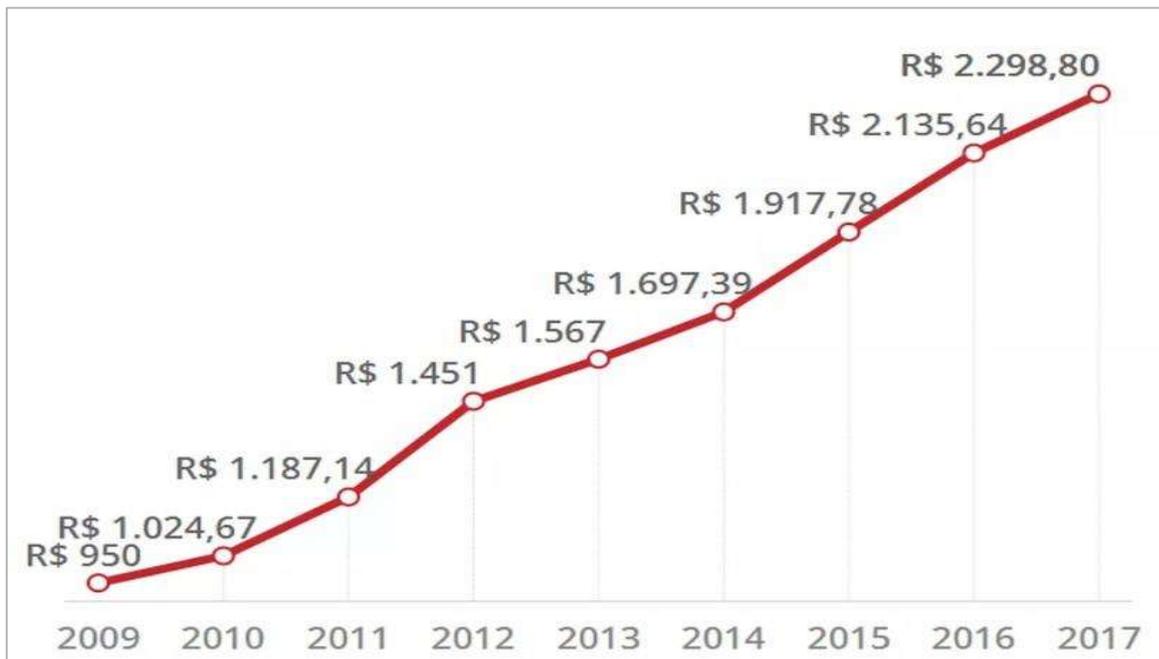
Isso posto, avista-se a necessidade de estabelecer um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Em 2008, emerge a Lei do Piso, que garante um vencimento inicial mínimo para todos aqueles que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência (direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais), exercidas nas unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela LDB (BRASIL, 2008).

Tal normatização estabelece que o aumento deve acontecer anualmente, tendo o mês de janeiro como demarcador (BRASIL, 2008). O piso salarial dos professores da rede pública da educação básica, averbado em 2019, foi de R\$ 2.557,74, tendo um reajuste de 4,17% em relação ao ano anterior.

O reajuste salarial para 2020 chegou a 12,84%, então, o valor subiu para R\$ 2.886,24, perfazendo um aumento de R\$ 330,50, em comparação ao ano antecessor (MEC, 2020). Os demais valores, dispostos desde a instituição do piso podem ser vistos na Figura 1.



Figura 1 - A evolução do piso salarial dos professores (2009-2017)



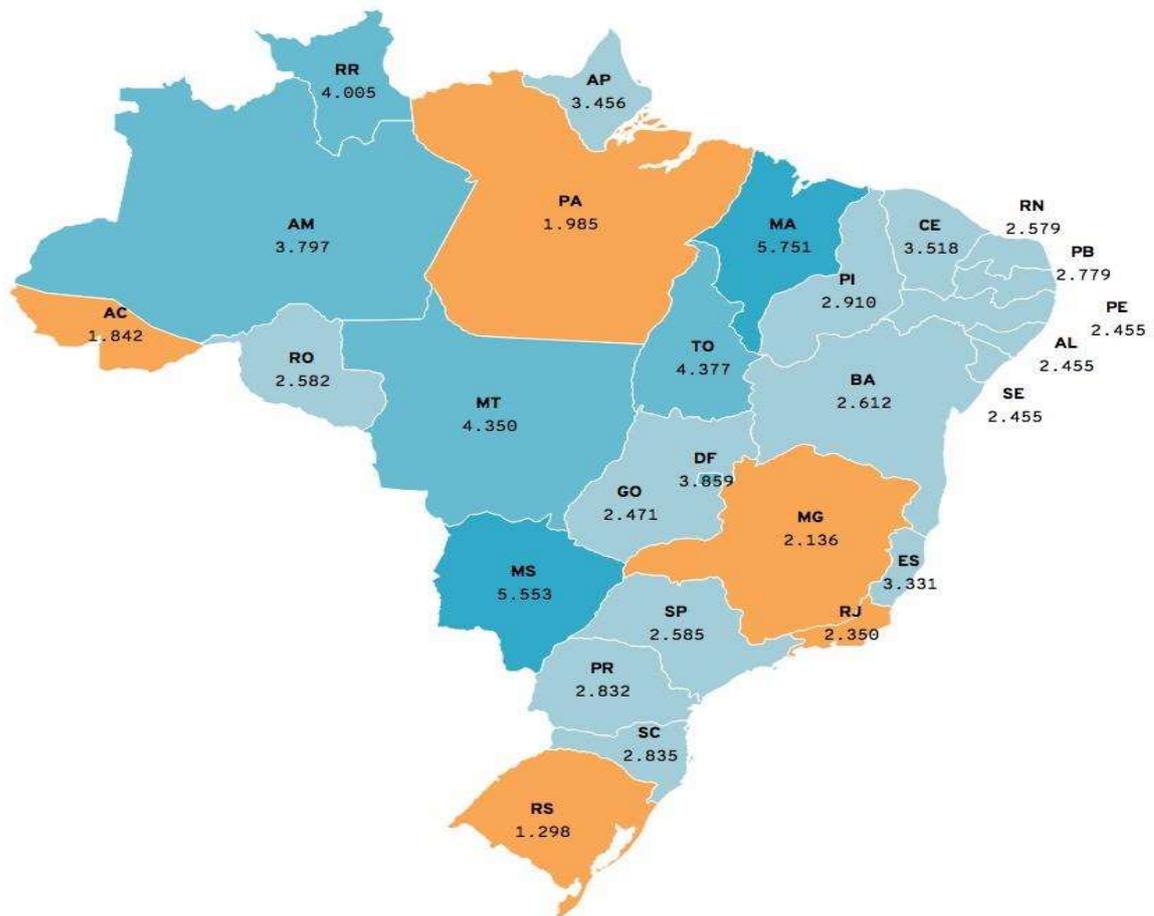
Fonte: MEC – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

Todavia, mesmo estabelecido lei, há estados que descumprem o piso nacional. Para 2018, o MEC estipulou o piso salarial do professor em R\$ 2.455,35, correspondente a uma jornada de 40 horas por semana, sendo que cinco estados (os que estão na cor laranja na Figura 2) não cumprem o piso.

Nesse contexto, Minas Gerais paga R\$2.163,00, enquanto Piauí paga R\$747,00 a mais que o estado mineiro, perfazendo o valor de R\$2.910,00, que está R\$454,65 acima do piso, conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020).



Figura 2 - O piso pago nos estados brasileiros (2018)



Fonte: CNTE – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2020.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) de 2018, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revela que os professores brasileiros são os que recebem os piores salários, em um universo de 40 países que divulgaram os dados, dentre os 48 avaliados (OCDE, 2018).

Nos países que integram a OCDE, em 2018, o rendimento médio inicial dos professores foi de 35 mil dólares por ano, para o ensino médio (na cotação da época, um dólar valendo 3,5 reais, vê-se que a média em 13 pagamentos anuais corresponde por volta de 9,5 mil reais). Já no Brasil, os professores de escolas públicas ganhavam, em média, 13,9 mil dólares por ano (equivalente a uma



remuneração mensal próxima de 3,8 mil reais) (OCDE, 2018). Desse modo, nota-se que a média salarial dos países participantes da pesquisa é duas vezes e meia maior que no Brasil.

Em uma comparação com outras profissões, tendo o cenário nacional como pano de fundo, em 2018, o rendimento médio dos professores da educação básica com curso superior girava em torno de 3,8 mil reais, correspondendo a 69,8% do salário médio dos profissionais de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade, uma vez que o valor conjunto dos recebimentos dos trabalhadores brasileiros graduados ficou em R\$ 5.477 (IBGE, 2018b), como ilustra a Tabela 31:

Tabela 27 - Rendimento médio dos professores da educação básica (2012-2018)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Professores da Educação Básica - rede pública	3.576,18	3.887,99	3.814,60	3.902,00	3.584,94	3.775,72	3.823,00

Fonte: IBGE – Elaborado e Organizado pelo Grupo Polis, 2018.

De fato, o piso salarial do magistério constitui um avanço significativo para a educação no Brasil. Embora pese o fato de a lei ser um importante passo do processo de valorização profissional, a contradição revela-se no descumprimento das menções legais e no permanente desrespeito a essa classe de trabalhadores.

Em síntese, é possível assinalar que não há discrepâncias entre a condição dos professores em Minas Gerais e Uberlândia, em relação a Piauí e Picos, mas os condicionantes de precarização e intensificação do trabalho se revelam nos indicadores de esforço docente nos dois estados analisados, com um agravante para Minas Gerais, que não paga adequadamente os professores, desobedecendo a legislação vigente.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2015.



BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 597/2007**. Altera o art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. 2007. Disponível em: camara.leg.br/proposicoeWeb/fichadetramitacao?iProposicao=346373. Acesso em: 6 out. 2020.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 11 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para ensino fundamental e médio**. 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206. Acesso em: 3 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art 60 do Ato das Disposições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais públicos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008lei/l11738.htm. Acesso em: 1 out. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo



Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

CNTE. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **O piso do magistério é instrumento de valorização da carreira profissional e precisa ser respeitado pelos gestores públicos.** 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/72709-o-piso-do-magisterio-e-instrumento-de-valorizacao-da-carreira-profissional-e-precisa-ser-respeitado-pelos-gestores-publicos>. Acesso em: 11 maio 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. ISSN 1516-3296. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

_____. **Estimativa populacional 2018.** IBGE, 2018a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos/panorama>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. **Estatísticas Sociais. PNAD Contínua 2017.** 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. Diretoria de Pesquisas (DPE). Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIIS). **Estimativa populacional 2019.** IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 12 mai. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notícias: indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio.** Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206#:~:text=. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018.** Brasília: INEP, 2019a.



_____. **Média de alunos por turma – Brasil, Regiões geográficas e Unidades da Federação.** 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 5 mai. 2020.

_____. **Média de alunos por turma – Municípios.** 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Painel educacional estadual: quadro geral do estado – ensino médio.** 2019. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytic/saw.dll>. Acesso em: 2 out. 2020.

_____. **Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP, 2020a.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (on-line).** Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 mai. 2020.

_____. **Indicadores educacionais: nível socioeconômico 2015.** Quadro geral do estado – ensino médio. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/wed/guest/indicadores.educacionais>. Acesso em: 11 mai. 2020.

LDE. LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Universidade Federal do Paraná. **Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino por segmento e turno – Uberlândia.** 2019a. Disponível em: dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#indicadores/matrículas. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. **Número de matrícula por etapa e modalidade de ensino por segmento e turno – Picos.** 2019b. Disponível em: dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#indicadores/matrículas. Acesso em: 13 mai. 2020.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) 2018.** Disponível em: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PEREIRA, E. W; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: ganhos e perdas após dezessete anos. *In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.* São Paulo: Cortez, 2014. p. 171-197.



PRODANOVE, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA, Alexandre Chibebe. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.



PARTE IV

VOZES DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO



REFORMAS EDUCACIONAIS, TRABALHO DOCENTE E DESEMPENHO DISCENTE NO ENSINO MÉDIO: PANORAMA DE PROCESSOS EXCLUDENTES

Maria Vieira Silva (FACED/Polis/UFU)

Nas últimas décadas, os sistemas educativos de diferentes países têm passado por várias reformas, as quais são influenciadas, em maior ou menor escala, pela troca de governos ou por conexões de caráter político, econômico e ideológico, estabelecidas por mecanismos ensejados pela regulação transnacional.

Tais arranjos têm como alvo precípua o trabalho docente e a gestão escolar, mediante diretrizes curriculares, processos de avaliação sistêmica, além de diferentes normas e orientações de práticas de gestão, entre outras.

Pesquisas e reflexões concernentes à formulação, gestão e avaliação de políticas educativas, sua relação com os sistemas educativos e o trabalho docente, têm sido relativamente profícuas na literatura educacional, embora o tempo presente enseje novos desafios sobre a abordagem e problematização dessa temática.

Os desafios instauram-se, sobretudo, porque têm sido crescentes as demandas, expectativas e responsabilidades atribuídas à função docente, as quais se processam no interior da escola, produzindo impactos no desempenho das atividades laborais. Tais atributos estão conectados, via de regra, às reformas do sistema educacional em âmbito local e nacional, a partir de articulações com processos vinculados à regulação transnacional, em maior ou menor escala.

Durante a investigação dessa temática, realizaram-se análises oriundas dos nexos entre as particularidades do fenômeno em questão – mutações no trabalho docente – e as determinações macrossociais em curso, em uma prática social mais ampla. Tal enfoque possibilitou, por um lado, a verticalização de estudos e análises em face de



aspectos peculiares a esse objeto de investigação e, por outro lado, facultou a ampliação do campo de análises, superando perspectivas circunscritas ao fenômeno *per se*, contemplando o panorama social de modo mais amplo.

Tendo como referência a reconfiguração do papel do Estado, da educação e dos sistemas educativos no âmbito da regulação transnacional, problematizam-se as mutações que afetam o trabalho docente e seus efeitos no cotidiano escolar. Para a análise desse processo, levam-se em consideração as formulações de Barroso (2005) sobre a regulação, que pode ser definida como um conjunto de ações formuladas e executadas por uma instância (governos ou hierarquias de uma organização) para orientar ações e interações de atores sobre os quais ela detém certa autoridade.

Esse processo compreende a definição de normas, injunções, contratos etc., de forma a orientar o funcionamento do sistema, assim como garantir o (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos atores em função dessas regras.

Ainda segundo Barroso (2005), o processo de recomposição do poder do Estado no campo da educação ocorre por meio de três níveis: regulação transnacional, nacional e local.

Para o referido autor, a regulação transnacional expressa-se por meio de programas de cooperação, apoio e desenvolvimento com origem nos diferentes organismos internacionais. A regulação nacional ou institucional opera por meio do poder e da autoridade do Estado sobre os sistemas educacionais, expressando-se de forma recorrente pelas autoridades públicas por meio de normas, injunções e regulamentações, ou seja, formas institucionalizadas de intervenção do Estado e de sua administração na coordenação do sistema educativo. Por sua vez, a microrregulação local processa-se por intermédio da diversidade de formas pelas quais são reajustados localmente os condicionantes da regulação nacional. Nesse âmbito, há interferência de vários atores com diferentes interesses, finalidades e posicionamentos. Na acepção de Barroso (2005), essa modalidade é compreendida como uma regulação autônoma, constituída por decisões locais e diversificados, sendo que a existência desses



múltiplos espaços no interior do sistema educacional produz o efeito “mosaico”. Há, ainda, a contrarregulação, que se materializa por meio de diferentes processos de resistência.

Em consonância com Oliveira (2005), o termo *regulação*, amplamente conhecido e debatido na área econômica, assume maior vigor no Brasil a partir do processo de reforma do Estado, uma vez que tal ideia alcança todos os setores, envolvendo desde a regulação da energia, dos meios climáticos, dos alimentos, dos meios de comunicação, entre outros serviços essenciais, até a imprensa.

A susodita autora ressalta, ainda, que a regulação tem sido objeto de grandes discussões nos meios políticos, especificamente governamentais, envolvendo os poderes constituídos, os empresários e as organizações de usuários de serviços regulados, bem como outros setores da sociedade.

Destarte, Oliveira (2005) ressalta que o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social.

Contudo, a emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Em outros termos, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda de estabilidade, seguridade e, principalmente, de expectativa de futuro (OLIVEIRA, 2005: 756).

Para Canário (2009), a regulação transnacional das políticas educativas opera-se por um efeito de “contaminação” entre países, de conceitos, políticas e medidas, ou por um processo de “externalização” em que as medidas tomadas em nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior, e assevera que

A emergência de um processo de regulação transnacional dos sistemas educativos não pode ser compreendida se a dissociarmos do recuo político do Estado-Nação, cuja existência é parcialmente conflitual e se institui como um obstáculo à afirmação plena de uma “educação



sem fronteiras”, concretizada num “comércio mundial de serviços educativos” [...] No plano nacional, a mercantilização da educação exprime-se, quer pela adopção, por parte dos sistemas públicos, de modalidades de gestão próximas dos critérios empresariais (importância crescente do designado “*new public management*”), quer pela instituição de mecanismos de “quase-mercado”, traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidades de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de selecção dos alunos, ou pela atribuição a entidades privadas da prestação de serviços educativos até agora internos aos serviços públicos. (CANÁRIO, 2009, p. 24).

Depreende-se, pois, que o trabalho docente passa por mutações constituídas na materialidade da organização do trabalho escolar, na esfera micro, e pelos condicionantes de natureza macrossocial.

Coadunando Esteve (1999), alguns dispositivos pedagógicos que constituem a intensificação laboral têm fomentado mecanismos que levam ao *mal-estar docente*, entendido como o conjunto de reações dos professores, oriundo de fatores como imposições administrativas, falta de tempo, carência de material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias, com ação direta sobre a motivação e o desempenho na função.

De acordo com Oliveira (2010, p. 11),

[...] o que se observa por meio de pesquisas nas escolas é que os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a responder a novas exigências pedagógicas e administrativas, e o fazem em situações adversas em que lhes faltam condições de trabalho adequadas – tanto material quanto do ponto de vista subjetivo. Na realidade aquela escola tradicional mudou. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram consideravelmente o trabalho escolar.

Tendo como referência esse panorama social, propõe-se analisar as percepções de docentes sobre suas atividades laborais a partir de dimensões da precariedade objetiva e da precariedade subjetiva.



Aspectos da precariedade objetiva: carreira e salário

Sobre o Plano de Cargos e Salários, docentes do Piauí afirmam que foram destituídos do adicional de regência de classe e do direito de licença-prêmio. Ainda no que concerne à valorização docente, um dos entrevistados afirma que

A profissão não é valorizada por muitos, embora seja essencial para a formação dos cidadãos. Em geral, taxada como inferior, em virtude das condições de trabalho e dos baixos salários, que obriga a maioria a atuar em mais de um cargo (informação verbal).¹

Ainda de acordo com um dos docentes entrevistados que atuam na rede estadual de Piauí, centenas de professores da rede pública municipal e estadual de ensino piauiense entraram em greve em 3 de fevereiro de 2020, inviabilizando o início do ano letivo de 2020.

O ano letivo nas escolas estaduais e municipais ainda não começou por conta da greve dos docentes. Nós reivindicamos o cumprimento do piso nacional [...] é um direito nosso, conquistado a duras penas. Nós reivindicamos um reajuste de 22%, aumentando o salário para R\$ 1.450. Atualmente o valor pago é equivalente a R\$ 1.187 e nós reivindicamos o reajuste de 22%. Nós queremos que o piso seja para toda a categoria. A proposta do governo é que o piso salarial de R\$ 1.450 contemple apenas para os professores das classes 'A' e 'B'. (informação verbal).²

Ademais, o entrevistado aduz que o ano de 2019 foi bastante difícil para a categoria de docentes:

O governo implantou uma reforma da previdência estadual, sem discussão com a base. A audiência foi um teatro e houve violência policial nos protestos. O governo de Wellington Dias não está cumprindo a Lei do Piso e não fez reajustes para os aposentados, ocasionando grande perda e muitas privações para aqueles que passaram toda uma vida contribuindo com a educação, como verdadeiros heróis, sem dignidade,

1 PPI1. Entrevista.

2 PPI1. Entrevista



sem valorização e sem boas condições de trabalho. Para os que estão na ativa há a ameaça da perda do auxílio alimentação. (informação verbal).³

No que se refere ao ensino noturno, o docente destaca condições adversas ao bom desempenho do processo ensino-aprendizagem:

Falta de segurança, de professores, de transporte escolar e de material, inclusive livros didáticos, alunos cansados e desmotivados após um dia de trabalho, os professores têm dificuldade em motivá-los, visto que recebe da escola apenas pincel e apagador, inviabilizando outros tipos de aulas, além da teórica, somado a isso, a maioria das escolas noturnas funcionam em prédios cedidos por outras instituições. (informação verbal).⁴

No estado de Minas Gerais, os profissionais da educação também não iniciaram o ano letivo 2020 por motivos análogos aos dos docentes do estado do Piauí, ou seja, entraram em greve por reivindicações em prol do pagamento do piso salarial. De acordo com um docente entrevistado,

A luta para que o Governo de Minas cumpra a legislação e pague nosso piso salarial tem mais de uma década, precisamente, 12 anos. Agora, além dessa luta ainda temos que vencer mais um desafio que é o fantasma do desemprego estrutural, pois estamos sofrendo com desemprego na categoria por causa do fechamento e fusão de turmas. Nós estamos lutando contra o desemprego em massa na categoria. Tem também tensões em função de um sistema eletrônico de matrículas que não funciona. (informação verbal).⁵

O docente entrevistado elucida que a prospecção de desemprego para docentes da rede estadual de educação em Minas Gerais se deve, principalmente, à supressão ou fusão de turmas em todo o estado, visando à redução da taxa de matrículas.

Final do ano fomos surpreendidos com a implantação repentina do sistema on-line de matrículas. Os alunos iam fazer matrículas e não dava certo [...] pensamos até que era problemas no sistema, mas, quando fomos

3 PPI2. Entrevista.

4 PPI1. Entrevista.

5 PMG1. Entrevista



apurar, tinham sido turma que tinham sido excluídas. Aquilo, repercutiu em nós como uma espécie de traição pois o governo tem excluído o direito de muitos adolescentes e jovens se matriculem na rede estadual com a extinção de turmas. Isso ocasionou um “efeito dominó”, pois vários alunos tiveram que deslocar para escolas longe de suas casas, separados de seus irmãos ou amigos de bairro, e em muitos casos tendo um gasto adicional com o pagamento de ônibus ou mesmo tendo que se transferir para escolas particulares e reduzindo as matrículas, reduz o número de profissionais da educação. (informação verbal).⁶

Outro docente da rede estadual de Minas Gerais destaca inconsistências no plano de carreiras da categoria, aspecto que denota a falta de motivação para prosseguimento de estudos: “No estado, não há plano de carreira para docente, pelo menos um plano imediato, exemplo para você receber uma graduação, mestrado por exemplo vai dez anos, doutorado quinze anos de efetivo no estado (informação verbal)”.⁷

Além de desvalorização salarial e inconsistências no processo de ascensão da carreira, os docentes revelam um sentimento de frustração relacionado ao reconhecimento de sua função, como evidenciam dados de uma pesquisa realizada anteriormente.

Às vezes, sinto orgulho de ver meus alunos formados, mesmo que isso não signifique muito no mercado de trabalho. Mas, causa-nos muita frustração o descaso que somos tratados pela sociedade em geral, se, há um tempo atrás o professor era tratado com respeito e decência, hoje é tratado de forma desrespeitosa e com desdém. Eu exijo que meus alunos me chamem de “senhora” e que tenham educação pra falar comigo [...] não admito que eles me tratem como se tivessem falando com um colega deles. Mas, é só eu virar as costas que é só rizinho [...] eu sei que eles fazem piada em minhas costas. No segundo B [...] eu não passo nem na porta, podem me demitir, dar advertência que lá não piso. É questão de dignidade! (SILVA, 2014, p. 156).

6 PMG1. Entrevista

7 PMG2. Entrevista.



Esse sentimento de frustração, mal-estar e sofrimento, é ocasionado por múltiplos aspectos, constituindo uma espécie de precarização subjetiva, a qual ocorre ao lado dos elementos da precarização objetiva, como indicam os depoimentos abaixo:

Os alunos do Noturno não têm interesse pelo ENEM, alguns não sabem nem como funciona. Alguns alunos são pais ou mães muito cedo ou então a pobreza os obrigam a somente lutar pela sobrevivência imediata. (informação verbal).⁸

Fico com pena desses alunos que não têm condições de disputar um ENEM. Os conteúdos exigidos pelo ENEM são diferentes dos conteúdos exigidos pela Secretaria de Estado da Educação no Ensino Médio. Acabo optando por adequar o planejamento de ensino aos conteúdos exigidos pela Secretaria de Estado da Educação, devido aos descritores exigidos pela Secretaria e por haver maior cobrança em função dos tais descritores (informação verbal).⁹

Olha, não dá para entender [...] as salas do noturno estão lotadas. Antigamente era o turno mais tranquilo, com pouco aluno. Agora são 40 “aborrecentes”, como fazer um trabalho diferenciado com a sala superlotada? Apenas no segundo semestre que esse número cai [...] aí ficamos com apenas a metade, aqueles que estão interessados mesmo. [informação verbal].¹⁰

A sensação que tenho é que falo pras paredes. Dá uma olhada nesses meninos! Estão sempre com esses malditos bonés e fones de ouvido. Antes chegava em casa chateada [...] mas agora falo apenas pra quem quer ouvir. (informação verbal).¹¹

No fundo tinha desejo de ajudar na recuperação de alguns adolescentes com problemas com drogas e com liberdade assistida [...] mas, não sei nem como começar

8 Professora G. Escola Gama. Entrevista.

9 Professora B. Escola Gama. Entrevista.

10 Professora E. Escola Beta. Entrevista.

11 Professora G. Escola Gama. Entrevista.



e o que fazer [...] depois, o tempo que eles ficam na escola é mínimo. Fazem a matrícula, ficam um mês no máximo. (informação verbal).¹²

Vários professores ressaltam a falta de valorização do profissional da educação pela sociedade, de modo geral, e pelos alunos:

Me sinto muito cansada, quero filmar minhas aulas e passar durante meus horários. (informação verbal).¹³

Os horários de módulos, não dá tempo de nada [...] Tem sempre uma coisa a mais pra preencher, uma exigência a mais. (informação verbal).¹⁴

Na parte da manhã e tarde trabalho no Fundamental. Como a escola teve um baixo IDEB, há muita cobrança em cima da gente [...] é projeto disso, projeto daquilo. Há só cobrança e parece que somos somente os culpados pela má avaliação da escola. (informação verbal).¹⁵

Acho que o maior desafio é lidar com a falta de interesse dos alunos, estão sempre com fones de ouvidos, mexendo nos celulares e conectados no *G+Facebook* e *WhatsApp*. (informação verbal).¹⁶

As percepções dos entrevistados reverberam as assertivas de Fanfani (2007), para quem embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, seu prestígio social tende a diminuir, afetando o sentimento de autorrealização e de autoconfiança do professor.

Ademais, os depoimentos dos professores indicam a perda de prestígio social, denotando que essa perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente. Por outro lado, destacam que as expectativas são altas, mas a valorização é baixa, e ainda há uma culpabilização unilateral relativa ao mau desempenho das escolas nas avaliações externas.

12 Professora E. Escola Beta. Entrevista.

13 Professora K. Escola Gama. Entrevista.

14 Professora J. Escola Beta. Entrevista.

15 Professora C. Escola Gama. Entrevista.

16 Professora C. Escola Gama. Entrevista.



Pesquisas realizadas por Gatti (2009) e Oliveira (2010) revelam que a falta de valorização social do professor, a crise de identidade profissional e a intensificação quando ao seu trabalho têm produzido nos docentes estresse, mal-estar e cansaço intermitente, desencadeando o desejo de abandonar a profissão.

Face a essas condições adversas, os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, e expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto subjetivo.

Além dos problemas estruturais apresentados por docentes do ensino médio, essa etapa de escolarização apresenta grandes desafios no contexto educacional brasileiro, em relação a aspectos como acesso, permanência e conclusão, sendo alvo de reformas e planos educacionais em distintos contextos. Todavia, o desempenho escolar ainda não alcançou patamares satisfatórios.

Além do ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho, é relevante ressaltar que o subemprego, caracterizado pela informalidade, como também o desemprego, são fenômenos que acometem de forma aguda os jovens, facultando um imenso sofrimento coletivo, em especial, provocado pela ausência de perspectivas.

No que tange à questão do desemprego, esse processo está ligado a um complexo paradoxo: por um lado, é fruto de medidas desregulatórias que supostamente oportunizarão o crescimento econômico, por outro, há uma crença de que o problema do desemprego se resolveria pela lógica da empregabilidade.

Contudo, longe de construir um mecanismo de potencialização da formação profissional permanente, a empregabilidade culpabiliza o trabalhador desempregado por sua própria condição, transmutando-o de “vítima à réu” desse processo.

No que se refere ao subemprego, em termos gerais, as características das ocupações que se oferecem aos jovens implicam a elevação das qualificações exigidas, mas com salários rebaixados e exclusão de direitos.

Dayrell (2007) afirma que



A diversificação oficial (em ramificações) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizados) [...] contribui para recriar um princípio, especialmente dissimulado, de diferenciação: os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustentá-los em caso de incerteza, e estão assim em condição de investir na hora certa e no lugar certo, neste caso as ramificações apropriadas, nas escolas certas, etc.; enquanto os oriundos de famílias pobres [...] na maioria dos casos já abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo, e por isso voltados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural. (2007, p. 485).

Sob tal prisma, a condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Assim,

Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence, assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (DAYRELL p. 207).

Ainda segundo o supracitado autor, faz-se necessário considerar, inclusive, que essa condição juvenil

Tem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social” (DAYRELL 2007)

Na constituição da condição juvenil do jovem pobre brasileiro, Dayrell (2007, p. 1109) aduz que



No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

A formulação de políticas públicas voltadas para o ensino médio, assim como as mutações nos dispositivos legais, desde a Lei 5.692/71 até a Lei 13.415/2017, suscitam constatar alguns avanços atribuídos pelas políticas educacionais contemporâneas.

Não obstante, tais políticas parecem não impactar de forma incisiva nos crônicos problemas relacionados ao acesso e à permanência de adolescentes e jovens ao ensino médio. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil gasta em educação pública cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é 5,5%, e de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%) (IBGE, 2018). Tal valor coloca o Brasil no percentual 80 da distribuição mundial, considerando uma amostra de 141 países.

Dessa forma, observa-se que o gasto brasileiro, em percentual do PIB, já é razoável e cumpre o disposto pela Constituição. Conquanto o Brasil ainda não tenha conseguido superar crônicos problemas relativos ao abandono e à repetência, configura-se um quadro de fracasso escolar, especialmente no âmbito do ensino médio.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, em 2018, 24,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos não frequentavam escola, algum curso de educação profissional ou o pré-vestibular, não haviam concluído a educação básica obrigatória ou, entre os que concluíram, não haviam alcançado o grau de superior completo. Desse grupo, 53,0% eram homens; e 65,2%,



de cor preta ou parda. Além disso, 55,9% tinham o ensino médio completo ou superior incompleto; 23,1%, o ensino fundamental completo ou médio incompleto; e 21,0% eram sem instrução ou com o fundamental completo.¹⁷

Dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2019, do IBGE, evidenciam que o Brasil possuía, em 2019, um total de 7,6% de evasão na referida faixa etária, sendo que a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste, e era menor no Sudeste (6%). O fenômeno era maior na zona rural (11,5%), em relação à urbana (6,8%); entre homens (8,1%), no comparativo com as mulheres (7%); e entre pretos ou pardos (8,4%), em comparação com brancos (6,1%).

Esse panorama desvela que a exclusão escolar tende a se perpetuar nos estratos empobrecidos, uma vez que os fenômenos de não-aceso, abandono e atraso escolar são recorrentes entre camadas sociais empobrecidas, negros, indígenas e moradores da zona rural.

Outrossim, não é demais lembrar que os dados estatísticos têm como referente a média geral, mas ao adentrar o universo educacional de escolas periféricas no turno noturno, os dados atinentes ao abandono e ao atraso escolar tendem a intensificar-se. Isso posto, na realidade brasileira, observam-se antinomias alusivas à democratização da escolarização de adolescentes e jovens pobres: se por um lado, há expressivas conquistas em relação ao acesso, por outro, a permanência e o sucesso escolar seguem sendo desafios para os princípios da inclusão e democratização.

Pelo ângulo dos docentes, o quadro também é desalentador, porquanto as condições de carreira, salário, formação e número de alunos por turno são emblemáticas de desvalorização do trabalho docente.

Corroborando Esteve (1999), alguns dispositivos pedagógicos que constituem a intensificação laboral têm fomentado mecanismos que levam ao *mal-estar docente*, entendido como o conjunto de reações dos professores, oriundo de fatores como imposições

17 (Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2020.



administrativas, falta de tempo, falta de material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias, com ação direta sobre a motivação e desempenho na função.

Por conseguinte, a intensificação do trabalho é produzida por múltiplos mecanismos, seja pela extensão do tempo dedicado à atualização ou requalificação profissional, ou por meio de tarefas excedentes à jornada de trabalho, as quais comprometem sensivelmente o tempo de descanso do professor, repercutindo em uma simbiose entre a esfera doméstica e a de trabalho.

Isso provoca uma sensação recorrente de sobrecarga crônica e persistente em relação às atividades laborais, gerando mal-estar psicofísico. Aliás, a intensificação do trabalho compromete a condição de sujeito do professor nos processos decisórios de organização do trabalho escolar, como participação na elaboração do projeto político pedagógico e nos diferentes conselhos existentes em seu interior, levando à captura de sua identidade profissional, transformando-o em mero “ministrador de aulas”.

A falta de boas condições de trabalho incide também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem.

Em que pese o caráter estrutural da exclusão social que se manifesta igualmente na exclusão escolar, em conjunto com os processos de sofrimento causados a discentes e docentes, acredita-se que entender esse processo como algo dado, inexorável, imutável é contribuir com a perpetuação desse *status quo*.

Aspectos capazes de contribuir com a minimização desse fenômeno poderão se processar no exterior e no interior da escola, tendo como plano de fundo o cenário mais amplo de oscilações nos processos de construções e desconstruções das práticas democráticas do Estado contemporâneo.



Entretanto, a conjuntura atual indica que a velha bandeira da democracia necessita ser recuperada e reerguida. Os efeitos disruptivos do atual cenário político brasileiro forçam a pensar e problematizar os efeitos para as políticas sociais, para o Estado Democrático de Direito e para a dignidade da pessoa humana, mediante o acesso aos direitos mais elementares.

Referências

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *In: Educação & Sociedade Revista de Ciências da Educação*, Campinas, Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

CANÁRIO, R. **A escola e a nova abordagem comparada: novas realidades e novos olhares.** Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo01PTcompleto.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2009.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, mai./ago. 2007.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Autores Associados, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial out. 2005.

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 356-374, mai./ago. 2007.

SILVA, M. V. Políticas educacionais, trabalho docente e desempenho discente no Ensino Médio noturno em escolas periféricas. *Relatório de Pesquisa*, CNPq, 2014.



SÍNTESE DOS AUTORES

MARIA VIEIRA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em educação pela Université Paris X , como bolsista sênior do CNPq. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Polis - Políticas, Educação e Cidadania (UFU), com financiamento de pesquisas pela FAPEMIG e CNPq. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição.

VILMA APARECIDA DE SOUZA (FACED/UFU)

Professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Atualmente é aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Fez o Mestrado em Educação (2006) e a graduação em Pedagogia (2000) pela mesma universidade. Fez Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2001) e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação(2007). Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: política e gestão em educação - políticas de educação inclusiva e especial - alfabetização - formação e trabalho docente. Atua como professora colaboradora no Subprojeto Alfabetização/Pedagogia-Pontal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU (CAPES).



LEONICE MATILDE RICHTER (FACED/UFU)

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestrado em Educação pela mesma instituição. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, com pesquisa acerca das implicações da avaliação sistêmica na regulação do trabalho docente. Em 2005 tomou posse no cargo de Professora Efetiva da Escola de Educação Básica da UFU. E em 2007 tomou posse como professora efetiva do 3º Grau da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Campus do Pontal na cidade de Ituiutaba/MG. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação (GEPAE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Pólis). Experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: políticas de avaliação sistêmica; avaliação da aprendizagem; trabalho docente; educação infantil.

SAMARA DE OLIVEIRA SILVA (UESPI)

Doutora em Educação - Faculdade de Educação da UNICAMP, Mestre em Educação pela UFPI, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialista em Psicologia da Educação pela UFPI. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Piauí, pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE (UFPI), membro do Núcleo de Estudos em Educação e Sociedade -NEPES/UESPI; Membro do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e coordenadora estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE - PI -2020-2022).

LUCINE RODRIGUES V. B. DE ALMEIDA/SEDUC-PI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, UEMA (1988), é Pós-Graduada em Gestão Pública na Faculdades Integradas de Jacarepaguá, FIJ. (2007), Mestranda em Educação (UFPI). Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). Pesquisadora Colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas



Educacionais e Gestão da Educação - NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí e Membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação Comitê Piauí.

MARINA GLEIKA FELIPE SOARES/ UESPI

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui graduação em Direito (2012) e Licenciatura Plena em Pedagogia (2014), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2016) e Doutoranda em Educação (USP). Pesquisadora Colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação - NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí e do Grupo de Pesquisa E-RESISTÊNCIA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na educação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e Membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação Comitê Piauí.

CARMEN LUCIA DE SOUSA LIMA

Doutora em educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2019). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2008). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí -UFPI (1995). É professora Adjunta da UFPI/DEFE. Possui Experiência na área de Educação, com ênfase nos temas Políticas para o Financiamento e Gestão da Educação; políticas educacionais e a relação público e privado; políticas para a Educação Infantil. É membro do NUPPEGE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação. É associada à ANPAE e FINEDUCA e membro efetivo do Fórum de Educação Infantil do Piauí (FEIPI/MIEIB).

DANIELA DE MELO CROSARA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Direito Público pela Universidade de Franca. Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito e do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia. Realiza pesquisas sobre políticas públicas na educação superior e direitos humanos.



MENISSA CÍCERA FERNANDES DE OLIVEIRA BESSA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação. Mestre em Educação pela mesma Universidade e Especialista em Prevenção e Intervenção Psicológica em Contextos Educacionais pela Faculdade de Psicologia da UFU. Pedagoga pela Faculdade de Educação da UFU. Professora Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Curso de Pedagogia - Campus de Palmas (TO). Atua em disciplinas relacionadas a fundamentos e metodologia da educação infantil e estágio supervisionado na educação infantil. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e métodos (Forprof) (Curso de Pedagogia/UFT/Palmas/CNPQ) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania (Polis) (PPGED/UFU/CNPQ). bessacarrijo@uft.edu.br

SILVANI APARECIDA RIBEIRO DE PAIVA

Graduada em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar, Mestrado em Educação, na área de Políticas e Gestão, pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do grupo Polis -Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação, Cidadania. UFU. Foi Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia e Coordenadora de Ensino Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas- Unidade Uberlândia. Tutora a Distância do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. É habilitada como Avaliadora do INEP, qualificada em 2019 e nomeada pela Portaria nº 365, de 1 de junho de 2020. Doutoranda no Programa Pós Graduação em Educação, na área de Estado, Políticas e Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. silvani_ribeiro@yahoo.com.br



RYHÃ HENRIQUE CAETANO E SOUZA

Mestrando em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (POLIS) sediado na UFU. Membro do grupo de pesquisa em Memória, representações e Oralidades na Educação e no Ensino (Mnemosyne) sediado no IFTM campus Uberaba. E-mail: ryhasouza@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102883280571757>

FERNANDA FELÍCIO MIZAEEL FERRAZ

Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania. E-mail: fernandafmferraz@gmail.com.

LEANDRO FERRAZ PEREIRA

Mestrando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação e Especialista em Docência no Ensino Médio pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU, e professor de História da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na área de Políticas e Gestão da Educação da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba, e na UFU, campus Pontal, Ituiutaba. Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.

DEIVE BERNARDES DA SILVA

Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do Grupo de pesquisa Política, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.





A presente obra colocará em relevo aspectos concernentes às atuais configurações do ensino médio brasileiro, enfocando dimensões identitárias dessa etapa educacional; desempenho acadêmico do segmento discente, a partir de indicadores de evasão e repetência; caracterização do corpo docente; atividades laborais e elementos que evidenciam a precariedade do trabalho docente; processos privatistas nas políticas curriculares do ensino médio; e especificidades dessa etapa educacional no turno noturno.