

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MP 746/2016; LEI 13415/2017):
IMPLICAÇÕES À CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO
DIREITO¹**

**THE REFORM OF THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL (MP 746/2016;
LEI 13415/2017): INVOLVEMENTS FOR THE CONSOLIDATION OF
THE HIGH SCHOOL AS A RIGHT IN BRAZIL**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.v0i49.45508>

STEIMBACH, Allan Andrei²

RESUMO

A pesquisa que originou este artigo objetivou analisar a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016; Lei 13415/2017) através da categoria do “Direito à Educação”, verificando implicações que esta reforma poderia ocasionar na consolidação daquela etapa da Educação Básica como um direito. A metodologia utilizou de: análise de conteúdo de três textos da política – além da Medida Provisória e da lei, analisou-se o texto da Exposição de Motivos 084/2016/MEC; pesquisa bibliográfica que coligisse teoria para analisar os referidos textos legais. Como resultados, percebeu-se que a reforma educacional pesquisada limita a consolidação do Ensino Médio como direito, pois: cria possibilidades para que sua efetivação ocorra não de modo compulsório ao formato escolar; não avança na dubiedade criada pela Emenda Constitucional 59/2009, prevalecendo o entendimento de que o ensino é obrigatório à faixa etária dos 4 aos 17 anos e não às etapas da Educação Básica; possibilita usar o fundo público em parcerias com organismos privados, o que, num contexto de supressão dos recursos públicos, cria espaços à manutenção de práticas de desrespeito ao princípio da gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; e compreende a qualidade do ensino de modo a limitá-la a condições curriculares que promovam o sucesso em avaliações externas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma; MP 746/2016; Direito à educação.

ABSTRACT

The research that originated this article aimed to analyze the Reform of the Brazilian High School (Provisional Measure 746/2016; Law 13415/2017) by the category of the “Right to Education”. The intention was to investigate the involvements of that Reform in the consolidation of the High School as a right in Brazil. For our research, we used the Analysis of the content to study three politics’ documents – besides the Provisional Measure and the Law, we also analyzed the Exposition of Reasons 084/2016/MEC. We also used the Bibliographic Research to compile data, categories, for the analysis of the politics’ documents. The main result of our investigation was that the Reform of the Brazilian High School limits the consolidation of the High School as a right in Brazil, because: a. it creates possibilities for its effectiveness to occur not compulsorily to the school format; b. it does not advance of the dubiety created by the Constitutional Amendment 59/2009, prevailing the understanding that the education is obligatory to the age group of the 4 to 17 years and not to the stages of Basic Education; c. it enables to use the public funds in partnerships with private organizations, which, in a context of suppression of public resources, creates spaces for the maintenance of practices of disrespect to the principle of free education in official establishments; d. at last, it understands the quality of education as curricular conditions that promote success in external assessment.

Keywords: Brazilian High School; Reform; MP 746/2016; Right to Education.

¹ Este trabalho analisa dados incorporados pela tese *Escolas Ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)*, redigida pelo autor e orientada pela Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva. Esta tese foi apresentada no ano de 2018 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas.

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa empreendida durante o doutoramento em Educação do autor e subsumida à pesquisa maior que redundou em sua tese. Neste trabalho de envergadura maior, tinha-se como objetivo entender a relação das juventudes com uma política educacional que, no limite, garantisse o direito à educação àquele público. A base empírica que serviu como recorte deste objeto foi configurada de modo a compreender a relação dos jovens do movimento de uma ocupação de escolas ocorrido no ano de 2016, com a política de Reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016.

Construiu-se, para tanto, uma etapa de pesquisa anterior à análise do objeto em si, mas indispensável, inclusive, para o seu sucesso. Tendo em vista o fato de que se tentava entender as relações das juventudes com uma política educacional que, de um modo ou de outro, configurar-se-ia como sendo uma ação que se insere no espaço entre a enunciação e a efetivação do direito à educação, e sabendo que, no recorte específico, analisou-se a política de reforma do Ensino Médio (MP 746/2016), era preciso compreender esta política pelo filtro da categoria teórica do “Direito à Educação”. Esta análise específica que objetivou entender os possíveis rebatimentos da referida política na efetivação do direito à educação e, especificamente, do direito ao Ensino Médio é o objeto deste artigo³.

Para proceder tal análise, lançou-se mão das seguintes estratégias metodológicas: (a) pesquisa bibliográfica que compilasse fundamentos teóricos acerca da categoria “Direito à Educação” – para tanto, recorreremos ao pensamento clássico de autores como Condorcet (2008) e Marshall (1967), bem como ao de pensadores brasileiros contemporâneos como Cury (2002b; 2006), Carvalho (2013) e Ximenes (2014a; 2014b); (b) pesquisa documental em três textos da referida política, quais sejam, Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC (BRASIL, 2016a); Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b); e Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), com o objetivo de examinar o “conteúdo da política”; e (c) pesquisa bibliográfica em trabalhos que versassem sobre esta mesma política – Pochmann (2017), Ferreti e Silva (2017), Ferreira (2017) e Ferreira e Silva (2017), como forma de que esta pesquisa dialogasse com outras de mesmo objeto.

³ Neste artigo, portanto, apresenta-se análise de dados que é antecedente àquela exposta no texto final da tese de doutorado do autor. Salientamos essa informação, pois não é objeto deste artigo discorrer acerca do recorte empírico da pesquisa que redundou na tese, apenas o referenciamos como forma de demonstrar como a análise que aqui apresentamos se inseriu naquela pesquisa maior.

Ressaltemos que a análise que se empreende é qualitativa e tem como foco principal a compreensão do conteúdo dos principais textos da política através do prisma da categoria “Direito à Educação”.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (MAINARDES, 2006, p. 52-3, grifos nossos).

No recorte apresentado por este artigo, destaque-se o fato de que não se objetiva entender quaisquer respostas sociais aos textos da política. Justamente pela compreensão destacada na citação anterior de que políticas são intervenções textuais, objetiva-se verificar as implicações que podem surgir destes textos, no que concerne ao direito à educação e ao Ensino Médio. Destaque-se que optamos por, além de apreciar os textos da Medida Provisória e da Lei citadas, fazer análise da Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC (BRASIL, 2016a) enviada pelo Ministro de Estado da Educação ao Presidente da República, como forma de justificar a Reforma do Ensino Médio e seu formato de realização, qual seja, Medida Provisória. Neste texto, encontra-se o discurso oficial da política e, conseqüentemente, a compreensão hegemônica das problemáticas concernentes ao Ensino Médio e das soluções políticas a estes problemas. Analisá-lo, portanto, mostrou-se ação indispensável para a compreensão alargada do conteúdo da política, de modo a entender o que pensavam e o que queriam os seus principais artífices.

Aspectos formais dos textos da política analisados

O texto da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) possuía 14 artigos, sendo que: um artigo alterava o texto da LDB 9394/96 (Artigo 1º) instituindo as principais mudanças de ordem curricular na etapa do Ensino Médio; um artigo (Artigo 2º) modificava da Lei do FUNDEB; dois artigos (Artigos 3ª e 4º) estabeleciam prazos para a implementação das mudanças curriculares previstas na Reforma, bem como para a formação de docentes que desse conta de atender essas mudanças; 8 artigos (5º a 12) tratavam de política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; 1 artigo (Artigo 13) revogava a lei que dispunha sobre o ensino de língua espanhola; e 1 artigo (Artigo 14) tratava da validade imediata da referida legislação. A Medida Provisória foi publicada em Edição Extra do Diário Oficial da União na data de 23 de setembro de 2016.

Notandum, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

A Medida Provisória 746/2016 foi encaminhada ao Presidente da República pelo Ministro de Estado da Educação, por intermédio do texto “Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC” (BRASIL, 2016a), datado de 15 de setembro de 2016 e publicado no dia 23 de setembro de 2016 no Portal da Presidência da República. Este texto, por seu turno, está escrito em itens numerados, num total de 25 itens. Destes, o primeiro item cumprimenta o Presidente da República e apresenta a referida exposição de motivos, o item 25 encerra o texto endereçado ao chefe do Poder Executivo e os demais 23 itens (2 a 24) compõem as razões expostas pelo Ministério da Educação à Presidência da República para que aquela reforma fosse empreendida e que a forma mais adequada para levá-la adiante fosse a de Medida Provisória.

A Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017) possui 22 artigos, foi sancionada pelo Presidente da República no dia 16 de fevereiro de 2017 e teve sua publicação no Diário Oficial da União do dia 17 de fevereiro do mesmo ano. Poder-se-ia entender que a diferença no número de artigos da Lei em relação à Medida Provisória 746/2016 apontaria para mudanças importantes entre um texto e outro. Este dado é falso porque, se na MP 746/2016 havia um artigo (Artigo 1º) que tratava da mudança de vários artigos no texto da LDB 9394/96, na Lei 13415/2017, passam a ser 7 artigos que fazem alterações na LDB (Artigos 1º a 7º), sendo que cada artigo desta nova lei altera ou acrescenta um artigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴. Dito de outro modo, a mudança foi maior no aspecto formal do que, propriamente, no seu conteúdo. Além destes, mantiveram-se um artigo (Artigo 9º) que modifica a Lei do FUNDEB; dois artigos (Artigos 11 e 12) que estabelecem prazos para a implementação das mudanças curriculares previstas na Reforma, bem como para a formação de docentes que dê conta de atender essas mudanças; 8 artigos (13 a 20) que tratam de política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; 1 artigo (Artigo 22) que revoga a lei que dispunha sobre o ensino de língua espanhola; e 1 artigo (Artigo 21) que dispõe acerca da validade imediata da referida legislação. O que se acrescentou em relação à Medida Provisória foi um artigo (Artigo 8º) que modifica a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e um artigo (Artigo 10) que altera do Decreto-Lei nº 236/1967, instituindo possibilidades de convênios do Governo Federal com emissoras de radiodifusão para a promoção, através deste meio, de programas e ações educacionais

⁴ O que não muda o fato de que houve algumas mudanças no conteúdo dessas alterações, como verificaremos na Seção subsequente.

O conteúdo da reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016 e Lei nº 13415/2017)

A buscarmos entender o conteúdo da reforma do Ensino Médio, fazemos um diálogo tanto com a Medida Provisória nº 746/2016, quanto com a Lei nº 13415/2017, pois, em que pese o fato de que, instituída através de Medida Provisória, a Reforma do Ensino Médio passou a vigorar de maneira imediata, houve discussões em torno dela e algumas mudanças durante sua tramitação congressional. Assim, por opção de exposição textual, faremos referência sempre aos dois textos, evidenciando manutenções e modificações quanto ao conteúdo da política, ao longo da tramitação da Medida Provisória 746/2016 até que se transformasse em lei. Antes, contudo, fazemos breve exposição acerca dos motivos que levaram o Poder Executivo a empreender tal reforma e por quais razões a realizou por meio de Medida Provisória.

Aqueles que dialogam com a pesquisa sobre o Ensino Médio, bem como os que vivem a sua realidade sabem que esta etapa da escolarização possui problemas que precisam ser resolvidos e que nascem de sua trajetória histórica que é caracterizada pela elitização do acesso, o que, mesmo atualmente, impediu a efetivação de sua universalização. Por essa razão que as necessidades políticas desta etapa da Educação Básica se encontram na própria ampliação da oferta de vagas e na efetivação de infraestrutura que permita tal ampliação. Ademais, se analisarmos o Ensino Médio já ofertado, há questões como a do abandono escolar e a da reprovação que são ainda muito expressivas e derivam, em grande medida, da própria condição do público de jovens que o compõem que, em muitos casos necessitam de trabalhar já nesta fase de suas vidas. Além disso, depois de terem passado toda uma vida em bancos escolares, os jovens que frequentam o Ensino Médio constroem sentidos e significados em relação à escola o que, muitas vezes, os afastam desta instituição. Por tudo isso, qualquer política que queria resolver as problemáticas da efetivação do Ensino Médio como um direito, precisaria ouvir os sujeitos sociais que o compõem, a fim de tornar sua efetivação concretamente relacionada às problemáticas emanadas pela realidade. (SILVA, 2015; STEIMBACH, 2012; STEIMBACH, 2018; SILVA *et al.*, 2013)⁵.

⁵ A reforma do Ensino Médio, ver-se-á ainda neste texto, estabelece a possibilidade de escolha de um itinerário formativo a ser cursado pelo jovem que se insere nesta etapa da Educação Básica. Desprezando o fato de que esta escolha se dará entre os itinerários oferecidos pelo sistema de ensino, essa ação é justificada pelo fato de que, escolhendo um itinerário formativo, o jovem se interessaria mais pelo seu processo de escolarização (BRASIL, 2016a). Este maior interesse seria a chave para a solução dos problemas do Ensino Médio. Contudo, as pesquisas referenciadas neste parágrafo apontam para questões mais complexas que, tanto indicam problemas maiores a serem pensados pelas políticas públicas, como demonstram a necessidade de se conhecer a realidade escolar vivida e (re)construída pelos jovens que frequentam o Ensino Médio.

O texto da exposição de motivos que analisamos (BRASIL, 2016a) percebe essa condição do Ensino Médio e revela dados estatísticos da situação anteriormente exposta, detalhando aspectos do Ensino Médio brasileiro nos itens 5 a 12. Contudo, é notória a vinculação feita pelo texto da problemática do Ensino Médio com a condição da economia brasileira. Percebamos isso nos seguintes excertos:

6. [...] A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. [...]

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.[...]. (BRASIL, 2016a).

Não é objeto deste trabalho fazer análise do contexto em que foi gerada a Reforma do Ensino Médio. Contudo, o conteúdo emanado do texto citado nos impõe a necessidade de alguns apontamentos. O momento em que viviam o Estado e a sociedade brasileiros era de ruptura. Havia ocorrido um processo de *impeachment* que destituiu a presidente Dilma Rousseff do poder e colocou em seu lugar o então vice-presidente Michel Temer. Ao assumir o cargo de presidente, ele coloca em curso uma série de reformas políticas e econômicas que, em linhas gerais, reviam o papel do Estado como garantidor de direitos à maioria da população.

Entre os anos 1985 e 2016, por exemplo, o conjunto dos seis presidentes que sucederam a ditadura militar apresentou como importante elemento de sustentação política do regime democrático o predomínio da coalizão de classes e estratos sociais, que se mostrou incapaz de realizar reformas substanciais na economia e sociedade. [...] A ascensão do governo de Michel Temer, a partir de 2016, tem representado, todavia, a compressão da alargada coalizão de classes sociais por meio de um conjunto de reformas institucionais — derrotadas sistematicamente nas quatro últimas eleições presidenciais — que desconstituem o padrão de políticas públicas conformado desde a transição da ditadura militar. (POCHMANN, 2017, p.319).

Dito de outro modo, um projeto de país se pôs em curso desde 2016, um projeto de Estado que não mais atendesse a esta coalizão de classes tentada desde 1988. Para tanto, não somente bastariam reformas políticas e econômicas, mas, também, reformas sociais, e, neste espaço, reformas no campo educacional, especialmente no Ensino Médio, tiveram prioridade. Em suma, para um novo projeto de país, novos sujeitos-cidadãos-trabalhadores precisavam ser formados. Por isso, atualiza-se também a disputa em torno do projeto educacional, fazendo com que se derrame também sobre ele a nova hegemonia construída.

Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400).

A análise do texto “Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC” (BRASIL, 2016a), de modo a vinculá-lo ao contexto político brasileiro do momento de sua edição, é fundamental para que percebamos como o conteúdo da legislação que reformou o Ensino Médio está eivado de necessidades que pouco tem a ver com educação, mas com a vinculação forçosa que fazem dela com um dado projeto de desenvolvimento econômico.

Passemos ao conteúdo da reforma a partir da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) e da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). A Reforma do Ensino Médio pode ter seu conteúdo dividido em dois grandes conjuntos: o primeiro elencava normas que versavam acerca de mudanças no currículo desta etapa, bem como da disposição temporal de sua realização; o segundo conjunto de normas criava uma política de fomento que visava estimular a implementação, por meio dos sistemas de ensino, de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Começamos pelo segundo grupo. A reforma do Ensino Médio, desde a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) até a Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), criou uma política de estímulo para que os sistemas de ensino ofertassem o Ensino Médio em tempo integral. Fazendo isso, criaram base legal para que os estados e o Distrito Federal pudessem, não somente buscar esta contrapartida da União, mas, também, estabelecer convênios e parcerias com organizações privadas para, por exemplo, ofertar o itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, recebendo verbas do FUNDEB para tal.

Com vistas a garantir a oferta de formação técnica e profissional, passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado, anunciando uma ampla ação de privatização da escola pública de Ensino Médio. Ao final da tramitação, a lei incorporou ainda a possibilidade de que tais parcerias sejam destinadas à oferta de estudos na modalidade à distância, que poderão ser cursados pelos estudantes e integralizados em seus currículos. (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 289).

Trabalharemos melhor esta condição criada pela Reforma do Ensino Médio na seção seguinte, pois ela impacta diretamente na efetivação do direito à educação, especialmente, no que concerne ao elemento da gratuidade do ensino.

Concernente ao primeiro grupo de mudanças, a alteração mais perceptível é aquela que divide o Ensino Médio em dois: na primeira parte, há uma Base Nacional Comum Curricular e, na segunda, ocorre a opção por um itinerário formativo entre cinco possíveis, quais sejam, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional (no texto da Lei 13415/2017, estes itinerários passaram a assumir a seguinte nomenclatura – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica Profissional). A ideia inicial da reforma era que coubesse à Base Nacional Comum Curricular, metade da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 1200 horas. À outra metade, caberia a efetivação curricular de um dos itinerários formativos, de acordo com oferta dos sistemas de ensino. No texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, contudo, essa carga horária foi alterada, ficando destinada à Base Nacional Comum Curricular até 1800 horas das 2400 que compreendem a carga horária mínima do Ensino Médio.

Outro ponto referente à reforma curricular empreendida e que, inclusive, ficou bastante exposto ao momento da tramitação da reforma, tem a ver com a alteração de disciplinas e conteúdos. A Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) mantinha como sendo obrigatórias apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (estas nos três anos de duração do Ensino Médio) e a Língua Inglesa (em algum momento desta etapa). Houve a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia (as três últimas com legislações específicas que garantiam a sua obrigatoriedade). Enquanto a reforma do Ensino Médio tramitava no Congresso Nacional, houve significativa comoção social quanto a esta mudança, tanto que no texto final da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), tentou-se atenuar

a mudança, prevendo a obrigatoriedade não das disciplinas, mas de estudos e práticas⁶ naquelas áreas.

Ainda no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio e à sua disposição temporal, havia no texto da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) a previsão de progressiva extensão da carga horária anual do Ensino Médio para 1400 horas. A lógica era a seguinte: 1400 horas distribuídas em 200 dias letivos significariam 7 horas diárias, o que, por determinação legal, configura o regime de tempo integral. Contudo, talvez pelo ônus imediato que essa ação pudesse causar aos sistemas de ensino, o texto final da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017) estabeleceu que, no prazo de 5 anos, os sistemas de ensino devem garantir pelo menos 5 horas diárias nesta etapa da Educação Básica, ampliando a sua carga horária mínima anual de 800 para 1000 horas.

Por fim, dois pontos podem ainda ser referenciados, principalmente, pelo impacto que podem causar na qualidade do ensino que é ofertado na última etapa da Educação Básica. Estes pontos já estavam previstos na Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) e permaneceram na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Para o itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, passou-se a permitir que profissionais não-licenciados pudessem atuar, desde que comprovado notório saber na área de atuação reconhecido pelos sistemas de ensino. Ainda, os estudantes passam a poder comprovar competências prévias à escolarização, ou obtidas paralelamente a ela, como forma de consolidação do currículo previsto.

Análise da reforma do Ensino Médio através da categoria do “Direito à Educação”: implicações à consolidação do Ensino Médio como direito

Antes de analisarmos a Reforma do Ensino Médio por intermédio da categoria do “Direito à Educação”, é importante um esclarecimento preliminar com vistas a justificar a escolha desta análise. O Ensino Médio é etapa da Educação Básica que, por seu turno, é, dos dois níveis da educação escolar previstos pela LDB 9394/96, aquele que é tido como direito. Mas, mais do que esta característica formal, concordamos com o fato de que

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a

⁶ Não é objetivo deste texto, pela dimensão a que se propõe, aprofundar discussão curricular acerca do que se pode derivar desta possibilidade de “estudos e práticas” em substituição às tradicionais disciplinas. Indica-se, contudo, uma preocupação desta autoria para reflexão do leitor: numa política em que algumas disciplinas são mantidas e outras são substituídas por “estudos e práticas”, a reforma não estaria indicando um caminho de prevalência de alguns conhecimentos sobre outros?

educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (CURY, 2002a, p. 170-171).

Por essa razão, faz todo sentido às lutas empreendidas em torno do Ensino Médio, entendê-lo como sendo um direito, bem como é válido às pesquisas que se põem neste contexto, pensar esta etapa da escolarização pelo filtro da categoria do “Direito à Educação”.

A literatura que trata da temática do “Direito à Educação” costuma apontar algumas dimensões a serem levadas em consideração quando de sua análise, quais sejam, obrigatoriedade, compulsoriedade do ensino em instituições escolares, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais e qualidade (CONDORCET, 2008; MARSHALL, 1967; CURY 2002b; CURY 2006). A intenção desta seção é a de não apenas fazer uma digressão acerca da temática, mas, ao mesmo tempo em que se expõem esses elementos do direito à educação, analisar, à luz do contexto, os possíveis rebatimentos que a Reforma do Ensino Médio analisada pode trazer a tais elementos garantidores da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio, de modo específico, como direitos sociais.

A efetivação dos direitos se dá na especificidade de cada Estado nacional. Não é diferente com o direito à educação. Por isso, em que pese utilizarmos dados abstratos para fazermos a análise da política em questão, como movimento de nosso pensamento ao nos acercarmos do objeto, que não se perca de vista que na consolidação histórica dos direitos no Brasil:

Uma consequência importante é a excessiva valorização do Poder Executivo. Se os direitos sociais foram implantados em períodos ditatoriais, em que o Legislativo ou estava fechado ou era apenas decorativo, cria-se a imagem, para o grosso da população, da centralidade do Executivo. [...] Essa orientação para o Executivo reforça longa tradição portuguesa, ibérica, [o] patrimonialismo. O Estado é sempre visto como o todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores. [...] Essa cultura orientada mais para o Estado do que para a representação é o que chamamos de “estadania”, em contraste com a cidadania. (CARVALHO, 2013, p. 221).

Não se quer aqui apontar, densamente, como se deu a efetivação dos direitos em terras brasileiras. Mas esta referência não podia ser esquecida, sob pena de empobrecer a análise: as características específicas da sociedade e do Estado brasileiros fizeram com que os direitos, por

aqui, demorassem a se efetivar, quando comparados com outros países ocidentais. Isso se evidencia, também, no caso do direito à educação. Além disso, a tradição patrimonialista concedeu um caráter específico à forma com que os direitos se efetivam, muitas vezes, frutos de ações diretivas do Estado e não de lutas, fato que concedeu ao Estado característica de pouco ouvir a sociedade quando da efetivação de políticas públicas (*id. ibid.*).

Voltemos a pensar o direito à educação. A primeira e mais fundamental característica – a obrigatoriedade do ensino – é, em algumas literaturas, justaposta a outra – a compulsoriedade do ensino no formato escolar. Marshall (1967, p. 73, grifos nossos) escreve que:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprendam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Os dados grifados do excerto de Marshall revelam o entendimento de que, obrigatório o ensino, ele deveria ser na escola, não porque somente lá se pode educar, mas porque nesta instituição é que se desenvolvem os cidadãos futuros. Para efeito desta análise, separamos os dois conceitos – obrigatoriedade e compulsoriedade – para depois os entrelaçarmos. Esta opção metodológica se faz necessária porque, em nosso entender, uma das problemáticas que podem ser geradas pela Reforma do Ensino Médio não tem a ver com a obrigatoriedade do ensino, já que esta pode se concretizar por outros meios que não o escolar, mas com a compulsoriedade do Ensino Médio num mesmo formato escolar a todos os sujeitos sociais.

Feita esta explicação, tratemos do primeiro ponto específico – a obrigatoriedade do ensino.

Assim, por exemplo, aquele que não sabe escrever e ignora a Aritmética depende realmente do homem mais instruído, ao qual é obrigado a recorrer sempre. Ele não é igual aos outros a quem a educação ofereceu tais conhecimentos; não pode exercer os mesmos direitos, com a mesma extensão e com a mesma independência. Aquele que não é instruído sobre as leis básicas que regulam o direito de propriedade não goza desse direito da mesma forma que aquele que as conhece; nas discussões que surgissem entre eles, não combateriam com armas iguais. (CONDORCET, 2008, p. 18).

O pensamento liberal do final do século XVIII e do início do século XIX, bem expresso no excerto de Condorcet, entendia que a obrigatoriedade do ensino deveria se limitar a alguns poucos anos que configurariam uma instrução elementar garantidora de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, independentemente de sua origem social. Contudo, como as diferenças sociais não eram entendidas como sendo injustas, a instrução obrigatória deveria ficar limitada a esta formação elementar, para que Estado não “equalizasse” talentos e diferenças pessoais que, ao contrário, precisariam ser estimuladas (*id. ibid.*).

Contudo, com as transformações que o modo de produção capitalista passou, criando demandas sociais quanto à escolarização, essa restrição do ensino obrigatório a alguns poucos anos foi sendo estendida, ao passo que também se ampliava a noção de qual instrução era elementar aos cidadãos. Assim, em diferentes tempos e por diferentes vias, os Estados nacionais foram tornando obrigatórias outras etapas da escolarização além do ensino primário. No caso brasileiro, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, assumia todo o Ensino Fundamental (8 anos) como sendo obrigatório. Com a Emenda Constitucional 59/2009, a obrigatoriedade é ampliada para a Educação Básica, mas fica restrita à faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade.

A Emenda Constitucional 59/2009, em que pese seu avanço na extensão da obrigatoriedade do ensino, trouxe uma problemática específica à consolidação do Ensino Médio como um direito. Como etapa da Educação Básica, e entendendo este nível do ensino como sendo aquele que comporta a formação elementar que deve ser ofertada a todos os cidadãos, o Ensino Médio deveria ser entendido como sendo um direito de todos e, por isso, etapa obrigatória da escolarização. Contudo, a limitação da idade em 17 anos restringe o Ensino Médio como direito somente àqueles que conseguirem cursá-lo na idade apropriada, portanto, sem nunca ter reprovado e/ou abandonado seu processo de escolarização.

Some-se este dado à condição objetiva apontada por Silva e Silveira (2017, p.83) – “[em 2014,] a taxa de frequência escolar líquida entre 15 e 17 anos de idade totalizava 84,3%, e a taxa bruta de matrículas somava 55,2%. Com apenas um pouco mais da metade dos estudantes na idade adequada no Ensino Médio, o IBGE (2014) revela que 26,7% dos jovens entre 15 e 17 anos se encontravam no Ensino Fundamental, e 15,7% estavam fora da escola”. Tem-se um problema que dificilmente será resolvido porque, se é verdade que não basta enunciar um direito para que os problemas sociais a ele concernentes sejam resolvidos, tampouco essa solução se dará quando, desde a enunciação deste direito, já se encontram ali os elementos de reprodução das questões sociais que ele deveria resolver. Dito de outro modo, a efetivação da obrigatoriedade do ensino restrita a uma faixa etária limita a possibilidade de

resolução de problemas do Ensino Médio que, diferentemente do Ensino Fundamental, por exemplo, ainda se encontram na necessidade de ampliação do acesso e da permanência na escola.

Neste aspecto específico – o da obrigatoriedade do Ensino Médio – a ação da Reforma do Ensino Médio analisada é nula. O fato de ela ter sido feita de modo apressado, por meio de Medida Provisória, impediu que mudanças complexas como aquelas que alteram a Constituição Federal pudessem ser efetivadas. O que se quer afirmar é que, por mais que no texto “Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC” (BRASIL, 2016a), esteja apontada a problemática do acesso e da permanência no Ensino Médio, a política não entende que esta situação seja também derivada da não enunciação do Ensino Médio como direito e, por isso, não aborda esta questão. Assim, o Ensino Médio continua à mercê de políticas pontuais que poderiam, ou não, entendê-lo como etapa de oferta obrigatória e, por isso, criariam, ou não, mecanismos para superar a defasagem de sua oferta.

Como destacamos, para efeito da análise que empreendemos, estamos destacando o elemento da compulsoriedade do ensino num formato escolar daquele que versa acerca da sua obrigatoriedade. Fazemos isso porque a Reforma do Ensino Médio que analisamos dialoga com a possibilidade de que seja flexibilizado não apenas o currículo do Ensino Médio, mas a sua própria concretização no ambiente escolar. Isto está posto quando, tanto na Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b), quanto na Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), criou-se a possibilidade da validação de experiências extraescolares como aquelas obtidas no trabalho ou em experiências educativas realizadas à distância, por exemplo.

Em que pese o fato de entendermos que a escola de Ensino Médio precisa ser ressignificada (STEIMBACH, 2012; SILVA *et al.*, 2013), defendemos, também, que esta instituição é essencial para a formação dos cidadãos.

A reafirmação do valor da instituição escolar se dá não só como lócus de transmissão de conhecimentos e de zelo pela aprendizagem dos estudantes. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações nas quais o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. (CURY, 2006, p. 685).

Por isso, ao concordarmos com Cury (2006), estabelecemos crítica às possibilidades de negação da importância da escola emanadas pela política de Reforma do Ensino Médio.

Por fim, quando voltamos a articular os elementos da obrigatoriedade do ensino e de sua compulsoriedade num mesmo formato escolar, chegamos a uma outra questão potencialmente problemática. Os itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio limitam os elementos curriculares básicos e comuns do Ensino Médio a apenas uma parcela de sua carga horária. Assim, esvazia-se a noção de que o Ensino Médio é, no todo, Educação Básica, e sendo a Educação Básica aquela formação elementar obrigatória a todos e compulsória num mesmo formato, no limite, perde-se a noção de que o Ensino Médio é um direito (FERRETI; SILVA, 2017), no sentido de não ser mais obrigatório e compulsório a todos, não ser mais entendido como sendo uma “educação básica” sentido empregado por Cury (2002a).

O princípio da gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, previsto na Constituição Federal de 1988, encontra alicerce também no pensamento liberal que, ao defender o ensino obrigatório a todos, precisava garantir as condições materiais para que todos tivessem condições de acessar a escola e nela permanecer, independentemente de sua condição social original.

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis. (CURY, 2002b, p. 248, grifos nossos).

O princípio da gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais também é constitucional. Por esta razão, como na questão da obrigatoriedade do ensino, a Reforma do Ensino Médio, tendo sido feita por meio de medida provisória, não possuía a capacidade de alterar a norma constitucional. Contudo, algumas observações precisam ser feitas: (a) a possibilidade de validação de experiências extraescolares pode ser usada para eximir o Estado quanto às suas obrigações no que tange ao financiamento público do Ensino Médio; e (b) a possibilidade de parcerias, com uso do fundo público, com organismos privados para oferta, por exemplo, do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional, limita o montante de recursos usados, exclusivamente, para os estabelecimentos oficiais, o que pode reforçar, nas escolas públicas, práticas usuais de complementação de recursos como rifas, taxas de matrículas, etc.

Notandum, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

A última dimensão do direito à educação diz respeito à questão da qualidade do ensino. Por seu grau de subjetividade, entender o que é qualidade no processo educativo já seria, por si, controverso. Perceber a qualidade da educação e do ensino como sendo elemento do direito à educação é ainda mais complexo. Mas é este o exercício que propõe Ximenes (2014a; 2014b). Ao analisar que a garantia de padrão de qualidade no ensino é um princípio constitucional brasileiro, o referido autor analisa minuciosamente o ordenamento jurídico nacional, de modo a compor dimensões e elementos de deveres do Estado quanto à consolidação daquele princípio. Ao fazer esse exercício, o pesquisador, mais do que apontar possibilidades legais e constitucionais para que o direito à educação seja efetivado levando-se em consideração a qualidade do processo educativo, ele acaba por firmar uma noção bastante complexa do que é a qualidade no processo educativo, desmembrando-a em diversas dimensões e elementos que precisam ser levados em consideração.

Analisemos o quadro abaixo:

QUADRO 1 – DIMENSÕES E ELEMENTOS DOS DEVERES ESTATAIS PERTINENTES À GARANTIA DO DIREITO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIMENSÃO	ELEMENTOS
Estudantes	Saúde, nutrição e promoção de hábitos de vida Desenvolvimento na primeira infância Frequência escolar Suporte educacional familiar Tempo disponível para a escolarização e relação com o mundo do trabalho
Ambiente Escolar	Segurança e disciplina escolar Prevenção em combate a maus-tratos, exploração, intolerância ou discriminação
Condições e infraestrutura e insumos básicos	Infraestrutura escolar Acessibilidade física Materiais de ensino e aprendizagem Recursos humanos
Conteúdos	Padrões básicos curriculares Conteúdo regional e local Conteúdo escolar, comunitário e adaptado
Processos educacionais relevantes	Tempo de aprendizagem Número de alunos por sala de aula e por professor Organização pedagógica e métodos de ensino Avaliação Interna e devolutiva aos alunos, professores e responsáveis Processos educacionais inclusivos e com respeito à diversidade Participação democrática e autonomia escolar
Resultados	Letramento e conhecimentos matemáticos Desempenho mensurável em processo nacional de avaliação Avaliação de desenvolvimento na Educação Infantil Avaliação formativa e avaliação para promoção e certificação Cidadania, valores e direitos na e através da educação Resultados relativos à inserção profissional Resultados em habilidades criativas e emocionais
Financiamento público	Custo Aluno Qualidade

FONTE: Adaptado de Ximenes (2014b).

Dos textos da política que foram analisados, a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) e a Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017) não evidenciam, por si, a noção de qualidade da educação e do ensino emanada da política. Talvez, pelo caráter objetivo e formal destes textos, as ações políticas são enunciadas pouco revelando aspectos subjetivos como a compreensão de qualidade que permeia a política. Por essa razão, ao analisarmos o que pensam os artífices da política quanto à qualidade do ensino e, especificamente, do Ensino Médio, recorreremos ao texto da Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC (BRASIL, 2016a), porque nele encontramos, não somente apontamentos quanto a supostos problemas referentes à qualidade do Ensino Médio, mas também as soluções propostas.

O exercício de análise proposto foi o seguinte: prisma cada uma das 23 razões expostas no texto “Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC” (*id. ibid.*) como sendo justificativas para a Reforma do Ensino Médio, pelas dimensões e elementos dos deveres estatais pertinentes à garantia do direito à qualidade da Educação Básica propostas por Ximenes (2014b) e apresentadas no quadro anterior. Fazendo esta análise, entendemos que poderá ser revelada a compreensão de qualidade que permeia a política que analisamos.

- DIMENSÃO “ESTUDANTES”: 1 item (item 6), referindo-se à frequência dos estudantes;
- DIMENSÃO “AMBIENTE ESCOLAR”: nenhum item;
- DIMENSÃO “CONDIÇÕES E INFRAESTRUTURA E INSUMOS BÁSICOS”: nenhum item;
- DIMENSÃO “CONTEÚDOS”: 9 itens, sendo que 5 (itens 2, 3, 4, 13 e 20) deles criticam o modelo de currículo do Ensino Médio até então vigente, e outros 4 (18, 19, 21 e 23) apontam para a necessidade de sua flexibilização;
- DIMENSÃO “PROCESSOS EDUCACIONAIS RELEVANTES”: 2 itens (números 22 e 24) que tratam do tempo do aluno na escola;
- DIMENSÃO “RESULTADOS”: 7 itens (números 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) que apontam recuo no desempenho do Ensino Médio em avaliações em larga escala, demonstrando o não atingimento de metas do IDEB – dados que demonstrariam o Ensino Médio como sendo etapa de baixa qualidade; e

- DIMENSÃO “FINANCIAMENTO PÚBLICO”: 1 tem (o já contado item 24) que trata, também, da política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral.

Além destes, há quatro itens que não se enquadram em nenhuma das dimensões propostas (itens 14 a 17), pois relacionam o mau desempenho dos alunos do Ensino Médio à sua não inserção no mercado de trabalho capitalista. Desse modo, é apontada como razão para o desemprego dos jovens, a “baixa qualidade” do Ensino Médio.

Destaque-se que, do total de 23 itens apresentados como razões para a política de reforma proposta, 69% se encontram nas dimensões “conteúdos” e “resultados”. A articulação destas duas dimensões e a proporção com que elas aparecem no texto indicam que a noção de qualidade emanada da política é a seguinte: qualidade se mede pelo desempenho dos estudantes em exames externos feitos em larga escala; logo, basta alterar o currículo de modo a adequá-lo a tais avaliações, fazendo com que os resultados apontem para uma melhoria do referido desempenho estudantil. Esta noção expressa na política de reforma, por um lado exime o Estado de responsabilidades mais onerosas, como o investimento em infraestrutura, por exemplo, e por outro, delega aos estudantes e às instituições escolares a responsabilidade maior pela efetivação da qualidade, o que, no limite, a transforma não num direito, mas num dever das escolas e dos estudantes.

Considerações finais

O objetivo deste artigo e da pesquisa que o originou era o de analisar a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016; Lei 13415/2017) a partir da categoria do “Direito à Educação”, de modo a evidenciar possíveis rebatimentos desta política na efetivação do Ensino Médio como um direito. Para tanto, utilizou de pesquisa bibliográfica que compilasse fundamentos teóricos necessários para a análise, bem como de pesquisa documental, na qual analisou três textos da referida política.

Os dados analisados apontaram, em linhas gerais, para as seguintes considerações que precisam ser aqui retomadas como forma de encerrar este texto: (a) a política de reforma analisada limita a compreensão do Ensino Médio como etapa da educação básica obrigatória e compulsória num mesmo formato a todos, pois, além limitar a formação básica a uma parcela do total da carga horária, estabelece possibilidades para que sua realização aconteça em outros formatos que não o escolar; além disso, mantém o entendimento de obrigatoriedade do ensino previsto pela Emenda Constitucional 59/2009, qual seja, o ensino é obrigatório à faixa etária dos 4 aos 17 anos e não às etapas da Educação Básica; (b) a Reforma do Ensino Médio restringe a responsabilidade do Estado quanto à gratuidade do ensino público em, pelo menos, dois

pontos: ao ressaltar a possibilidade de usar verbas públicas nas parcerias com organismos privados, o que poderia retirar recursos dos estabelecimentos oficiais, podendo prejudicá-los no que concerne ao seu financiamento; e quando possibilita a validação de saberes e competências obtidos fora da escola que, por essa razão, não obteriam financiamento estatal; e (c) ao compreender a qualidade do ensino como um conjunto de condições curriculares que promovam o sucesso em avaliações externas, no limite, a Reforma do Ensino Médio transforma a qualidade num dever de escolas e estudantes.

Por todas estas razões, a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016 e Lei 13415/2017) não somente não avança na consolidação do Ensino Médio como sendo um direito, como criar mecanismos limitadores desta consolidação.

Referências

BRASIL. **Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 2016.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

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

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CONDORCET, J.-A.-N. de C., Marquis de. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, 2002a.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002b.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, 2006.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, 2017.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, no. 139, p.287-292, 2017.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.309-330, 2017.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, p. 61–74, 2015.

SILVA, M. R. *et al.* Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417,

2013.

SILVA, M. R., SILVEIRA, D. A. O Direito à Educação e a ampliação do acesso ao Ensino Médio: uma análise das proposições do Legislativo Federal (2006-2016). **Poiésis** [online], v. 11, n. 19, p. 76-95, 2017.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho**: razões da permanência e do abandono no curso Técnico em Agropecuária Integrado. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (MP 746/2016). 2018. 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

XIMENES, S. **Direito à qualidade na Educação Básica**: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014a.

XIMENES, S. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, no. 129, p. 1027-1051, 2014b.

Recebido em 21/11/2018 Aceito em 07/12/2018
--