

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO LEI Nº 13.415/2017: MUDAR É CONSERVAR

*Amanda Melchiotti Gonçalves<sup>1</sup>  
Eliana Claudia Navarro Koepsel<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a reforma do Ensino Médio, definida pela Lei nº 13.415/2017. Busca compreender as mudanças estabelecidas desde o Parecer nº 95 da Comissão Mista, sobre a Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente, definidas pela Lei 13.415/2017. Parte-se do pressuposto de que as mudanças estabelecidas tendem, de acordo com Cunha (2017), a expansão mercadológica de uma educação flexível voltada a atender às demandas para o Ensino Superior privado. Neste trabalho são retomados os preceitos para o ensino secundário expostos no documento internacional Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de forte influência nas reformas educacionais dadas a partir dos anos 1990. Conclui-se que, a reforma do Ensino Médio intensifica uma formação desigual.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Educação flexível. Ensino Superior privado.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the high school education reform established by law number 13.415/2017. It seeks understand the defined changings since the report no. 95 from moded comission about provisional neeasure number 746/2016 defined by law 13.415/2017. Acordingwith Cunha (2017), start from that the stablished changings tend to Market expansion of a flexibel education dedicated to meet the private college education demands. In this work summarizes precepts to high school education exposed on the international document Education a Treasure to Discover: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century, strong influence on education reforms since the 90's. It concludes the high school education reform intensify in unequal formation.

**Key-words:** High School Reform. Flexible Education. Private Higher Education.

## RESUMEN

Este articulo tiene como objetivo analizar la reforma de la educacion secundaria definida por la ley nº 13.415/2017. Busca comprender los câmbios estebelecidos desde el dictame nº 95 de la comisi3n mista sobre la medida provisional nº 746/2016, y porteriormente, definidas por la ley 13.415/2017. Parte del presupuesto de que los

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus Cascavel, na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado.

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento do Fundamentos da Educação (DFE).

câmbios estabelecidos tendem, de acuerdo com Cunha (2017), la expansión mercadológica de una educación superior privada, Em este trabajo se reanudan los preceptos para la enseñanza secundaria expuesta em el documento internacional de educacion Um Tesouro a descobrir: informe para UNESCO de la comisión intercional sobre educacion para el siglo XXI, de flerte influencia em las reforms educativas dadas a partir de los años 1990. Resulta que la reforma de la enseñanza secundaria intensifica la formación desigual.

**Palabras clave:** Reforma de la enseñanza secundaria. Educación flexible. Enseñanza superior privada.

## INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio causou espanto por ser definida por meio de uma Medida Provisória – MP nº 746, lançada no dia 22 de setembro de 2016. Esta reforma proposta pela Medida Provisória, tem a Base Nacional Comum Curricular como ponto central. A Base do Ensino Médio foi entregue à análise do Conselho Nacional de Educação em abril de 2018. Assim, neste artigo objetivou-se analisar a reforma do Ensino Médio, definida pela Lei nº 13.415/2017. Para tanto, este trabalho baseia-se na análise de documentos de políticas educacionais, além de constituir-se em uma pesquisa bibliográfica, pois busca-se abranger uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2010).

Parte-se do pressuposto de que as mudanças estabelecidas desde o Parecer nº 95 da Comissão Mista, sobre a Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente, definidas pela Lei 13.415/2017, buscam, de acordo com Cunha (2017), a expansão mercadológica de uma educação flexível voltada a atender as demandas para o Ensino Superior privado. Assim, questiona-se: Quais as mudanças propostas pela lei nº 13.415? Quais os argumentos oficiais para a reforma dada por uma Medida Provisória (MP 746)? A reforma encontra respaldo nas recomendações internacionais, no campo da educação? Qual a interface entre a reforma empreendida do Ensino Médio e Ensino Superior?

Toda reforma se faz em nome de mudanças almejadas, nesta do Ensino Médio não é diferente, entretanto, as alterações propostas segundo Cunha (2017) parecem guardar a conservação como princípio e ação, e ainda, pode intensificar de mais a mais

a precariedade do sistema público de educação, resultado das políticas recomendadas por organizações internacionais desde os anos 1990 (LIBANEO, 2012). Com isso, acirra-se ainda mais a contradição entre capital e trabalho, pois ser cidadão no século XXI requer dominar os códigos da modernidade e sobreviver à concorrência de mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

## **REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES**

Para compreender a Reforma do Ensino Médio dada pela Lei nº 13.415/2017, faz-se necessário situá-la em seu contexto de origem. A sistematização de uma proposta de reforma de Ensino Médio se deu no ano de 2013, pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentada pelo Presidente da Comissão - Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), cujo relator foi o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). Esse projeto de Lei teve seu início em março de 2012, quando foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. No PL 6.840/2013 a maior justificativa colocada para a reforma do Ensino Médio era que essa etapa de ensino não correspondia ao crescimento social e econômico do país. Segundo Cunha (2017), o conteúdo do Projeto de Lei contém quase tudo que se tem hoje pela atual Lei 13.415/2017, no entanto, “[...] a diferença é que ele [Deputado Reginaldo Lopes PT-MG] se mostrou sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do Governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” (CUNHA, 2017, p. 379).

As críticas e a reformulação sofrida pelo PL 6840/2013 foram atropeladas com a apressada Medida Provisória, nº 746, no ano de 2016, cuja finalidade se colocou para a flexibilização curricular e o fomento à educação integral. A Medida Provisória é um instrumento com força de lei e possui efeitos imediatos. Está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 62, para casos de relevância e urgência.

Quando a MP nº 746/2016 chegou ao Congresso Nacional, foi criada uma Comissão Mista, formada por deputados e senadores, para lhe aprovar um parecer. Nesse período, a Comissão Mista organizou um conjunto de audiências públicas. Assim, no dia 30 de novembro de 2016 foi encaminhado ao presidente da

Câmara dos Deputados o ofício nº 554/2016, que dispôs sobre a MP nº 746. Após a sessão Deliberativa Ordinária, o ofício nº 554/2016 apresentou 568 emendas à MP nº 746 e a Comissão Mista emitiu o Parecer nº 95, de 2016-CN, que resultou no Projeto de Lei Conversão nº 34 (PLV nº 34), de 2016. O Parecer nº 95 teve como relator o Senador Pedro Chaves<sup>3</sup>.

Pelo Parecer nº 95, foram listadas algumas das principais mudanças em relação ao Ensino Médio, que posteriormente foram definidas na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A reforma do Ensino Médio, dada pela Lei 13.415, dispõe de algumas alterações significativas. Com o propósito fomentar o ensino em tempo integral, a referida lei determina que:

Art.1ºA carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

O aumento da carga horária anual no Ensino Médio, já estava estabelecido pelo Parecer nº 95. Este documento, antes da definição da Lei 13.415, fez propostas extremamente intrigantes, uma vez que apresentou a retirada de algumas disciplinas do Ensino Médio:

Os § 2º e 3º do art. 26 determinam, respectivamente, que arte e educação física só serão obrigatórias na educação infantil e no ensino fundamental, desobrigando o currículo de ensino médio de abranger esses componentes curriculares. (BRASIL, 2016, p. 2).

Além da retirada de Arte e Educação Física do currículo do Ensino Médio, o Parecer nº 95 propôs também a desobrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia:

---

<sup>3</sup> Muito influente, o Senador Pedro Chaves é um empresário que fez fortuna no ramo da educação. Criou o Cesup (Centro de Ensino Superior de Campo Grande), que posteriormente transformou-se na Uniderp (Universidade para o desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal), considerada uma das maiores instituições de ensino privado do país.

O art. 1º da MPV nº 746, de 2016, também altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996. Assim, o *caput* passa a prever que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Dessa forma, não mais tem validade o antigo texto do inciso IV, que previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio (revogou-se tacitamente, portanto, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008). O § 1º determina que os currículos podem contemplar mais de uma das áreas do conhecimento previstas no *caput*. (BRASIL, 2016, p. 2).

Devido a pressões de movimentos, como é o caso do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, essa proposta não se consolidou na Lei 13.415, que após sancionada, passou a definir o ensino de arte como componente curricular obrigatório, conforme determina o Art. 2º da Lei 13.415: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017). Além disso, no Art. 3º, da mesma lei, passou-se a definir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluirá como componente curricular obrigatório educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017). Entretanto, Kuenzer (2017) aponta que

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. (KUENZER, 2017, p. 335).

A BNCC será o suporte da Reforma do Ensino Médio. Logo, em termos curriculares, e em nome da flexibilidade desejada, a reforma curricular será dada pela BNCC, definido em itinerários formativos, conforme deverá estabelecer cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017). Ou seja,

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:

I- linguagens e suas tecnologias;

II- matemática e suas tecnologias;

III- ciências da natureza e suas tecnologias;

IV- ciências humanas e sociais aplicadas;

V- formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Esses itinerários formativos estão respaldados na justificativa, conforme a Lei 13.415, de se ter a formação integral do aluno com um trabalho voltado para a construção de projetos de vida e a formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais. A partir da Lei do Ensino Médio - 13.415, definiu-se no Art. 3º em seu parágrafo 7º, que: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017).

O referenciado projeto de vida está colocado, principalmente, pela aventada possibilidade de escolha do indivíduo no que se refere a sua formação, no que corresponderia a “sua vontade” de continuar os estudos, ir para a universidade, ou fazer um curso com terminalidade, voltada a atividade profissional, de forma que a formação técnica e profissional possibilitaria as habilidades e competências necessárias para se viver no século XXI.

As necessidades para a reforma do Ensino Médio já estavam estabelecidas pelo Parecer nº 95. Assim, para evidenciar a relevância da reforma do Ensino Médio, o Parecer nº 95, baseou-se na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, que define no Inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), além de “II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Essas definições pautaram-se no objetivo de mostrar que a última etapa da Educação Básica no Brasil é preocupante, “pois no Brasil há aproximadamente 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio, mas não estão matriculados.” (BRASIL, 2016, p. 9).

Além disso, outro dado que o Parecer nº 95 traz para enfatizar a reforma do

Ensino Médio refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que conforme documento está estagnado desde 2011. O argumento visa evidenciar que o desempenho nas áreas de Português e Matemática estão menores do que em 1997, além do documento salientar que “[...] faltam infraestrutura, professores e conexão com a vida real” (BRASIL, 2016, p. 9) e

Como resultado, dos cerca de 8 milhões que se matriculam, apenas cerca de 1,9 milhão conclui esse nível de ensino. Além disso, lembremos que 82% dos jovens na idade entre 18 e 24 anos estão fora do ensino superior. Nesse sentido, acreditamos que a MPV nº 746, de 2016, atende aos requisitos de **urgência e relevância**, exigíveis para a edição de medidas provisórias, nos termos do art. 62 da CF. (BRASIL, 2016, p. 9 – grifo do autor).

Mascarada por um princípio que demonstra ter preocupação com o futuro do jovem, tal reforma revela, na verdade, que sua urgência e relevância está voltada para o desenvolvimento sustentável do país, isto é, “[...] a mudança no ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País.” (BRASIL, 2016, p. 9).

Os fundamentos da Reforma do Ensino Médio, conforme o Parecer nº 95, estão na valorização do protagonismo juvenil e flexibilidade curricular (BRASIL, 2016), de forma a considerar que os jovens serão capazes de decidir seus horizontes a partir da escolha e projeto de vida. Para isso, oferece-se uma BNCC com itinerários formativos, a fim de atender às expectativas dos indivíduos:

Parte-se do princípio de que o estudante é capaz de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida e de seus horizontes. A ideia, que julgamos bastante apropriada, é oferecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser compartilhada por todos os alunos do País, mas também ofertar itinerários formativos que possam atender à multiplicidade de interesses e expectativas dos brasileiros matriculados no ensino médio. (BRASIL, 2016, p. 11)

Por consequência, a ideia propagada pela reforma é a de que a BNCC precisa ser enxuta e dinâmica para possibilitar a aprendizagem dos alunos aos saberes

necessários para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, ainda de acordo com o Parecer nº 95:

Assim, substitui-se o cardápio único, composto por 13 disciplinas engessadas, por uma BNCC enxuta e dinâmica, a ser estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e por cinco itinerários formativos. Pensamos que, ao adotar a possibilidade dessas trilhas de aprendizagem no ensino médio, sem abrir mão de uma dimensão comum, contribuir-se-á significativamente para que as escolas se oxigenem e se articulem ao universo de saberes necessários para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2016, p. 11).

Um currículo flexível é o que se defende na reforma do Ensino Médio. Todavia, vale ressaltar que essa concepção de flexibilidade na formação dos indivíduos não surge de circunstâncias históricas vazias. Como considera Libâneo (2012), o mercado torna-se o princípio fundador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial e os elementos dessa nova ordem mundial podem ser encontrados na economia, na política e na educação. Assim, “[...] essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada” (LIBÂNEO, 2012, p. 113).

No capitalismo contemporâneo globalizado é imperativo ampliar a concentração do capital em sua forma monetária, cuja finalidade é a sua expansão. Posto isso, Libâneo (2012) afirma: “O capital, portanto, quer expandir-se, mas necessita da segurança e das condições ideais de exploração, expansão e acumulação” (LIBÂNEO, 2012, p. 113).

A expansão do capital tem como finalidade manter livre as forças de mercado, de modo que o capital necessita manter-se hegemônico pela relação entre capital e trabalho. Essa relação contraditória alia-se à educação como um mecanismo político e ideológico de constante renovação e conservação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Com a finalidade de atingir os objetivos mercadológicos, no novo contexto de capital globalizado “[...] as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação alteram-se profundamente, acirrando a contradição entre educar e explorar” (LIBÂNEO, 2012, p. 115). De tal modo, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011),

afirmam que a educação determina a competitividade dos países, tornando-se o condão de sustentação da concorrência de mercado.

É imprescindível para o sistema produtivo formar sujeitos adaptados à nova ordem econômica, por consequência, a reforma do Ensino Médio

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. (MOTTA; FRIGOTO, 2017, p. 358).

Pela responsabilização da incapacidade de impulsionar a produtividade dos setores econômicos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), tem-se propagado o discurso “[...] de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum” (LIBÂNEO, 2012, p. 114). É neste sentido que as justificativas da reforma no Ensino Médio estão pautadas, ou seja, evidencia-se o fracasso escolar da escola pública, especificamente no Ensino Médio, porém, ao mesmo tempo atribui-se à educação uma “velha máxima salvacionista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) em que o paradigma produtivo demanda a qualificação profissional dos trabalhadores.

Entende-se que o saber sistematizado é condição primordial para a formação cultural e científica, todavia,

[...] é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

A reforma do Ensino médio intensifica uma formação desigual e contribui na manutenção da ordem social vigente, ou seja, a reforma dessa etapa da educação básica “[...] surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 338). Em decorrência de um sistema econômico, marcado pelas

desigualdades e, atualmente reforçada por uma reforma no Ensino Médio, agrava-se o dualismo perverso da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2012).

Libâneo (2012) denuncia o agravamento da dualidade da escola pública brasileira, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres e observa que esse dualismo é decorrente das políticas educacionais neoliberais que se efetivaram desde os anos 1990. Essas políticas foram decorrentes de recomendações de organizações internacionais, elas

[...] pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Os vocábulos empregados pelas organizações internacionais não são aleatórios e reiteram conceitos. Nesse sentido, Evangelista (2012) em suas pesquisas, observa que é preciso se ter em conta os vocábulos empregados, assim como o que é silenciado, visto que pode até ser mais importante do que é proclamado:

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e no Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas "mentem". Há nelas mais que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está (EVANGELISTA, 2012, p. 64).

Dessa forma, as expressões que compõem os documentos dos principais órgãos internacionais, o Banco Mundial e UNESCO não são aleatórios. Faz-se necessário uma análise sobre os vocábulos empregados para entender os critérios pelos quais foram escolhidos. Essa análise exige uma atenção especial pelo que se traduz nas entrelinhas, isto é, o que não está dito. Há uma teia de conceitos, mas que na verdade a fonte pode

estar silenciando, pelo que não diz diretamente, os interesses de atender as novas demandas de mercado. Assim, há que se fazer um esforço para compreender as recomendações explícitas e não explícitas nos documentos. Essas recomendações de agências internacionais, podem ser evidenciadas pelo documento Relatório Delors para o século XXI. Isso posto, analisar a relação da Reforma do Ensino Médio atual com as recomendações internacionais dos anos 1990 é um exercício necessário, sendo o objetivo da próxima seção.

### **REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATUAL E RELATÓRIO DELORS PARA O SÉCULO XXI: REFORMA PRETÉRITA EM CONTINUIDADE COM A DÉCADA DE 1990**

Esta seção parte da compreensão de que analisar documentos de políticas demanda um olhar atento, uma vez que "[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais" (EVANGELISTA, 2012, p. 53). Nesse sentido, apresenta-se o documento – Relatório Delors para o século XXI, a fim de relacionar a reforma do Ensino Médio com os elementos propostos neste documento para mostrar que “[...] a categoria fundamental dessa proposta se ampara na ideia da educação como mecanismo de inclusão social e desenvolvimento do país” (GONÇALVES; KOEPEL, 2017, p. 4005).

Para demonstrar a ideia de reforma pretérita em continuidade, remete-se ao documento de importante influência das reformas educativas dos anos de 1990: *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Este documento foi produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e elaborado por uma Comissão composta por 14 membros de várias regiões do mundo, presidida pelo francês Jacques Delors, entre 1993 e 1996. (GONÇALVES; KOEPEL, 2017).

O Relatório Delors para o século XXI foi apresentado como um documento fundamental para a reestruturação dos programas educacionais em vários países. De acordo com Gonçalves e Koepsel (2017), na apresentação da edição brasileira, o texto é indicado pelo ministro da educação, Paulo Renato Souza (PSDB), como imprescindível para as reformas educacionais que se deve fazer tendo em vista o processo de globalização “[...] das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELORS,

1999, p. 9). Para não deixar dúvida, o ministro, ao finalizar a apresentação da edição, afirma que o referido relatório contribui para “[...] repensar a educação brasileira” (DELORS, 1999, p. 9).

O documento da UNESCO também está em consonância com as ideias do neoliberalismo e encontra “[...] em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI” (RIZO, 2010, p. 56). Para reforçar esta ideia, o Relatório Delors para o século XXI apresenta os quatro pilares da educação: Aprender a conviver, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a ser.

O pilar *Aprender a Conviver*, explicitado no documento como o mais relevante, demonstra a necessidade de desenvolver o conhecimento e o respeito referente a historicidade do outro, suas tradições e espiritualidades (DELORS, 1998). O *Aprender a Conhecer* refere-se à capacidade do indivíduo em adaptar-se aos constantes progresso científicos, bem como a nova forma de atividade econômica e social (DELORS, 1998), suscitadas pelo século XXI. O *Aprender a Fazer* é a capacidade do sujeito em tornar-se apto para enfrentar as situações imprevisíveis, além de ressaltar o trabalho em equipe como uma competência essencial entre escola e trabalho. Por fim, o *Aprender a Ser* com ênfase na capacidade de autonomia e discernimento em que considera-se “[...] a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (DELORS, 1998, p. 101). No documento evidencia-se a necessidade de compreensão dos próprios indivíduos como recomendação para se viver no século XXI. Assim,

Com base nos pilares da educação, a ideia central defendida pelo Relatório Delors, visando nortear a educação para o século XXI, com o objetivo de que os sujeitos sejam capazes de interferir na sua história para a construção da segurança mundial, é o ponto de partida para documentos posteriores. (GONÇALVES; KOEPEL, 2017, p. 4012).

É possível perceber que o Relatório responsabiliza as ações individuais do sujeito com a finalidade de resolver o futuro mundial, portanto, “[...] não só os Estados e seus governos deveriam assumir a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro da

Terra, mas também o cidadão comum." (RIZO, 2010, p. 57).

Com relação à responsabilização individual, o ensino secundário, no Brasil definido como Ensino Médio, é definido como “[...] plataforma giratória de toda uma vida” (DELORS, 1998, p. 134). O documento inicia suscitando críticas e esperanças em relação aos sistemas formais, ou seja,

Por um lado, famílias e alunos, consideram-no, muitas vezes, como a via de acesso à promoção social e econômica. Por outro, é acusado de ser desigualitário, de estar pouco aberto ao mundo exterior e, de um modo geral, de fracassar na preparação dos jovens, tanto para o ensino superior como para entrada no mundo do trabalho. (DELORS, 1998, p. 134).

Conforme o Relatório Delors para o século XXI, o ensino secundário apresenta matérias ensinadas que contêm pouca importância dada à aquisição de atitudes e valores (DELORS, 1998). Constata-se que esse discurso está relacionado com as justificativas propostas da reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, no qual busca-se um currículo enxuto e dinâmico para substituir as “disciplinas engessadas”, a fim de formar cidadão para o mundo do trabalho.

Preparar o jovem para a vida adulta, conforme o documento, requer considerar a educação como um processo ao longo de toda a vida (DELORS, 1998), para tanto, é necessário “[...] reconsiderar tanto os conteúdos, como a organização do ensino secundário” (DELORS, 1998, p. 134). Nesse sentido, para Motta e Frigotto (2017), as questões-chave para a atual reforma do Ensino Médio são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Ainda no documento, pela pressão que se tem das exigências do mercado de trabalho, “[...] a duração da escolaridade tende a aumentar” (DELORS, 1998, p. 134). Com essa afirmação, é possível aproximar a reforma do Ensino Médio que pauta-se na BNCC e na formação dos jovens a partir dos itinerários formativos, propondo um fomento de ensino em tempo integral, entretanto, há uma diferença substancial entre ensino em tempo integral e educação integral. O ensino em tempo integral consiste em aumentar a carga horária no tempo em que o aluno permanece na escola, já a

educação integral é entendida como um meio de desenvolver a humanização dos sujeitos e "[...] garantir o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social" (SFORNI, 2010, p. 101). Não que ambos não possam estar relacionados, mas pelo desmonte que a escola pública tem sofrido, a educação em tempo integral e sua forma de manutenção precária é o que tem prevalecido no ensino.

Outro aspecto enfatizado no Relatório Delors para o século XXI sobre o ensino secundário é o insucesso escolar acompanhado pelas elevadas taxas de repetência e de abandono (DELORS, 1998). O documento ressalta que "[...] na América Latina, a proporção de repetências atinge todos os anos 30% do efetivo total, o que provoca um desperdício de preciosos recursos humanos e financeiros" (DELORS, 1998, p. 134). Fica evidente que investir em educação é um peso, principalmente quando não há o retorno que se espera dessa etapa da educação. O desperdício de recursos humanos e financeiros é visto como uma problemática para o Relatório Delors. Dessa forma, o documento enfatiza que "[...] onde há casos de elevadas taxas de repetência e abandono se devem acionar os meios necessários para analisar as causas e tentar encontrar soluções. (DELORS, 1998, p. 134).

Preparar para a vida é um dos princípios de formação no ensino secundário proposto pelo Relatório Delors para o século XXI, ou seja, "[...] é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia" (DELORS, 1998, p. 135). A educação, de acordo com o documento, precisa proporcionar a adaptação dos sujeitos às transformações do mundo globalizado. Diante disso, Libâneo (2012) salienta que a formação primordial da educação tem sido de "desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado." (LIBÂNEO, 2012, p. 115).

Adaptar-se aos novos paradigmas é colocado no Relatório Delors para o século XXI como o desenvolvimento necessário para a formação profissional. Por isso, "a formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que

ainda nem sequer podemos imaginar.” (DELORS, 1998, p. 136). Logo, é indispensável para a reforma do Ensino Médio a valorização do protagonismo juvenil, pois este é um meio de responsabilizá-los pelas adaptações necessárias e, conseqüentemente atribuir a aceitação do próprio fracasso.

O Relatório Delors para o século XXI aponta a responsabilidade do ensino secundário, uma vez que durante essa fase da vida o futuro do aluno ganha forma (DELORS, 1998). O futuro deve “[...] permitir que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar” (DELORS, 1998, p. 139). O aluno, conforme o documento, é visto como responsável de seu percurso e nessa perspectiva,

[...] são culpados de sua pobreza e fracasso. Escuta-se que as pessoas devem aprender a aprender e, assim, os Estados abandonam suas responsabilidades e as transferem a uma sociedade civil que deve aprender a pensar. Por trás disso, demandas de organização nacional e institucional (e, assim, também do sistema educacional) impostas pelo quadro internacional globalizado deixam a sociedade civil inconsistente – ou mesmo inexistente. (RIZO, 2010, p. 81).

A responsabilização individual está de acordo com o Relatório Delors para o século XXI, aliada às potencialidades de cada aluno e “os sistemas de educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais” (DELORS, 1998, p. 139). Logo, a “evolução cultural” propagada no documento é limitada na perspectiva de potencialidades individuais.

A educação ao longo de toda a vida é também colocada no Relatório Delors para o século XXI como uma missão do Ensino Superior (DELORS, 1998). De início, o Ensino superior é ressaltado no documento como “um dos motores do desenvolvimento econômico” (DELORS, 1998, p. 139). O desenvolvimento econômico do Ensino Superior está associado ao progresso tecnológico e as economias exigirão profissionais competentes (DELORS, 1998).

A partir das exigências de profissionais competentes, “[...] os estabelecimentos de Ensino Superior são pressionados a abrir suas portas a um maior número de candidatos” (DELORS, 1998, p. 140). É evidente que a flexibilização é a palavra de ordem do novo contexto mundial, como consequência, abrir vagas para um número maior de candidatos significa acompanhar o progresso tecnológico. Com base nessa

premissa, Libâneo (2012) destaca que as orientações do Banco Mundial para o Ensino Superior representam a nova ordem deste momento, ou seja,

Elas refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, sobretudo quanto á adaptabilidade às funções que surgem constantemente. (LIBÂNEO, 2012, p. 116).

As exigências do mercado traduzem uma diversificação com os tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos (DELORS, 1998) e o Ensino Superior não escapou à “[...] necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos imperativos econômicos” (DELORS, 1998, p. 140).

A nova ordem econômica fez com que aumentasse o número de estabelecimentos de Ensino Superior e as despesas com esta etapa é justificada pela massificação do ensino (DELORS, 1998). O Ensino Superior é visto como um problema devido às despesas que traz, em função disso, o documento manifesta que este é um desafio a ser vencido, levando a “[...] rever as missões do Ensino Superior” (DELORS, 1998, p. 141).

Visto como mercado econômico, o Ensino Superior volta-se para a expansão do paradigma produtivo, cujo papel é o da “[...] competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade, bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades).” (LIBÂNEO, 2012, p. 116).

As universidades, de acordo com o Delors (1998), contribuem para o desenvolvimento sustentável. Para o documento, “[...] as universidades podem ajudar a resolver certos problemas de desenvolvimento que se põem à sociedade” (DELORS, 1998, p. 141). O documento demonstra que a responsabilidade do desenvolvimento

[...] é mais evidente nos países em desenvolvimento, onde os trabalhos de pesquisa dos estabelecimentos de ensino superior fornecem a base essencial dos programas de desenvolvimento, da formulação de políticas e da formação dos recursos humanos de nível médio e superior. (DELORS, 1998, p. 142).

No Brasil, país considerado em desenvolvimento, a responsabilização do desenvolvimento do país está presente na reforma do Ensino Médio. Segundo apresenta o Relatório Delors para o século XXI de 1998, o ensino secundário articula-se

ao Ensino Superior, pois é visto como uma etapa que precisa atender às exigências de mercado. Seguindo essa lógica, o documento confirma que o Ensino Superior pode ser instrumento “[...] de reforma e de renovação da educação” (DELORS, 1998), p. 142).

Com base nessas afirmações, pretende-se mostrar na próxima parte, que a reforma do Ensino Médio busca a expansão do Ensino Superior privado. Essa proposição baseia-se em Cunha (2017), o qual alega essa hipótese mediante duas vertentes: “[...] a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental.” (CUNHA, 2017, p. 380).

### **ENSINO MÉDIO E ENSINO SUPERIOR: INTERFACES NEM SEMPRE VISÍVEIS**

Com o intuito de discutir a interface nem sempre visível entre as reformas do Ensino Médio e Ensino Superior, conforme já alertava Cunha (2017), propõe-se estabelecer relações entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, de forma a evidenciar interfaces nunca mencionadas nas justificativas das reformas empreendidas entre esses dois níveis de ensino.

Para Cunha (2017), a reforma do Ensino Médio tem como função a contenção da demanda do Ensino Superior, isto é, a Medida Provisória nº 746 derivou de uma crise das instituições privadas de Ensino Superior. Para o autor, a explicação do Ensino Médio encontra-se no Ensino Superior e nas reformas das décadas de 1970 e 1990 e, por isso, o conteúdo da Reforma do Ensino Médio propicia o acirramento das desigualdades educacionais e sociais. (CUNHA, 2017).

Cunha (2017) também apresenta que há uma crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, desde o segundo governo Dilma, além de um acirramento dessa crise no governo Temer definida pelo estreitamento do financiamento governamental. Para o autor

Há alguns anos o segmento privado do Ensino Superior está em crise. Depois de vários anos de acelerado crescimento, para o que não faltou apoio governamental, as falências de faculdades, centros universitários e até de universidades levaram a uma concentração institucional sem precedentes. Grandes grupos se formaram a partir de capital nacional e internacional,

absorvendo pequenas e médias instituições. Agora, até as grandes se fundem e disputam mercado. (CUNHA, 2017, p. 380).

Essa crise iniciou a partir do final do ano de 2014, devido à crise proporcionada pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que teve sua criação em 1999. Como consequência, houve uma queda no número de bolsas do Ensino Superior privado do país, acarretando na queda do número de matrículas nessas instituições.

A queda no número de matrículas foi divulgada pelo sindicato das mantenedoras do Ensino Superior privado no país (SEMESP), que apresenta dados quantitativos relevantes acerca da condição do Ensino Superior, principalmente da rede privada, sobre o financiamento estudantil de 2010 a 2014. Sobre este aspecto, destaque-se o gráfico em barra, feito pela SEMESP, em relação aos contratos firmados pelo FIES no Brasil de 1999 a 2016:

**GRÁFICO 1: CONTRATOS FIRMADOS FIES - BRASIL**



Gráfico realizado pela SEMESP sobre os contratos firmados pelo FIES de 1999 a 2016.

Constata-se que ocorreu um aumento do financiamento estudantil nos anos de 2010 a 2014. Entretanto, com as restrições impostas no final de 2014, previu-se a queda de um ano para o outro de 60%, o equivalente a 732 mil contratos em 2014,

para apenas 287 mil em 2015. Para 2016, foi feita a previsão de que os números de contratos firmados ficassem próximo a 222 mil. (SEMESP, 2016).

Essa queda na quantidade de contratos, estabelecidos conforme os dados estatísticos da SEMESP, foi ocasionada por uma crise econômica e conforme Cunha (2017), atingiu em cheio as instituições de Ensino Superior privado, devido às condições de vida dos estudantes, que se viram obrigados a abandonarem os cursos, “[...] mesmo quando beneficiados por algum tipo de bolsa” (CUNHA, 2017, p. 382). Para Cunha (2017):

[...] O resultado foi a drástica redução do número de calouros com bolsas do FIES: em 2014, eles eram 38% do alunado das instituições privadas, proporção que caiu para 19% em 2015, ou seja, para a metade. Os alunos pagantes, por sua vez, não ficaram imunes à crise que atinge famílias da baixa classe média, notadamente o desemprego. Tudo isso resultou em uma taxa de inadimplência, em 2016, da ordem de 50% dos contratos. E essa crise ainda ficou pior em decorrência das políticas econômica e educacional do governo Temer. (CUNHA, 2017, p. 382).

A redução no número de bolsas do Programa de Financiamento ao Estudante é uma preocupação da SEMESP, que desde o ano de 2015 vem anunciando o declínio das matrículas das Instituições do ensino Superior privado devido às restrições do FIES e a recessão econômica. Conforme o Mapa do Ensino Superior de 2016, divulgado pela SEMESP, essa preocupação já se mostrava evidente:

[...] a perspectiva é de redução de 3,6% no total de matrículas em cursos na rede privada em 2015, que pode ter sido estimulada pela diminuição do número de contratos do FIES, programa oferecido pelo governo federal e pela crise econômica. Em 2016, o número total de matrículas deve se manter estável em relação a 2015. (SEMESP, 2016, p. 5).

Os dados levantados pela SEMESP, como é possível observar, demonstram uma preocupação economicamente lucrativa, de modo que as porcentagens verificadas resultam de uma particular crise das Instituições privadas do Ensino Superior (CUNHA, 2017). Para Cunha (2017), conseqüentemente

[...] com a reforma constitucional que congelou por 20 anos as despesas governamentais (salvo para o pagamento de juros da dívida), o Ministério da Educação freou os gastos com o FIES. O número de vagas para 2017 foi reduzido para um patamar igual à metade de 2015, ou seja, para 150 mil novos alunos. E o teto do valor de mensalidade a financiar foi reduzido para R\$ 5 mil, o que atinge os cursos de Medicina, que praticavam valores acima dele. (CUNHA, 2017, p. 382).

O mercado do Ensino Superior privado expandiu e devido à crise causada pela redução no financiamento estudantil, não tem como se sustentar. De acordo com Cunha (2017), a crise nas Instituições privadas de Ensino superior, causada pela redução do FIES, tem na Medida Provisória nº 746 uma função de centralização empresarial e concentração do capital. De tal modo,

[...] A medida provisória nº 746, baixada em julho de 2016, transferiu, do fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para as instituições privadas, os encargos financeiros bancários das bolsas do FIES. Além da redução da receita certa, provinda dessas bolsas, as instituições privadas de ensino passaram a arcar com o aumento das despesas devido aos encargos financeiros nelas implicados. (CUNHA, 2017, p. 382).

Com o intuito de dar ênfase à crise do Ensino Superior privado, foi divulgada uma nota pelo Sindicato das Escolas Particulares do Estado do Paraná (SINEPE/PR), dando destaque aos cortes orçamentários do ensino e pesquisa, levando, segundo o sindicato, a uma educação sem horizontes. Crise econômica é a definição dada pela atual condição em que se encontra o Brasil, assim, o sindicato destacou que:

Em prol de uma agenda imediatista para tapar os buracos da economia, o governo – ou o que restou dele em meio à crise política em que está chafurdado – tem cortado verbas da educação (especialmente superior) e da ciência. As reduções são justificadas pela necessidade de ajustar as contas do governo. Mas é preciso avaliar as consequências dessas escolhas. (SINEPE, 2017).

Para o sindicato, as crises agravam a instabilidade e o imediatismo. Além disso,

destacam que há uma falta de tradição de continuidade de políticas públicas brasileiras, fazendo com que dificulte a transformação de políticas de governo em políticas de Estado. Contudo, apesar de apontarem uma preocupação com verbas para a educação superior, logo os interesses do sindicato sobressaem-se e relevam que

A expansão irresponsável das universidades públicas, o investimento (na melhor das hipóteses) duvidoso que constitui o Ciência sem Fronteiras, decisões erráticas e aplicações descontinuadas no financiamento científico foram erros ora agravados pelo panorama econômico brasileiro. Tomemos as últimas notícias sobre financiamento científico no Brasil. (SINEPE, 2017).

O Ensino Superior público é colocado como vilão dos gastos orçamentários, por isso, a solução encontrada para superar a crise do financiamento da rede privada encontra-se na justificativa da flexibilidade. A busca pelas Instituições de Ensino Superior privado tem sido pelo ingresso em graduações de Ensino a Distância (EaD), pois proporcionam horários e duração dos cursos de forma mais flexível. Conforme os dados divulgados do SEMESP sobre o Ensino Superior de 2016:

Percebe-se por meio das projeções uma tendência de crescimento em torno de 13% para cursos EAD na rede privada, em 2015. Para 2016, o número total de matrículas nos cursos EAD deve ter um aumento de 9%. Já o número total de ingressantes (que iniciam o 1º ano), nos cursos presenciais, a queda prevista deve chegar a 10,6% em 2015. Nos cursos EAD a previsão é de acréscimo de 15% no mesmo período [...] (SEMESP, 2016, p. 5).

Como consequência desse processo de formação aligeirada, proporcionada por uma formação flexível de cursos com curta duração, demonstra que a pretensão na reforma do Ensino Médio está articulada aos interesses competitivos de um mercado educacional no Ensino Superior. O clima de instabilidade instaurado nas redes de Ensino Superior privado, remete a questões de mudanças profundas relacionadas ao currículo do ensino básico (BNCC). O currículo enxuto e dinâmico acarretará em mudanças estruturais no Ensino Superior, uma vez que, de acordo com a Lei 13.415, no Art. 7º, § 8º “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

A partir da mudança no currículo da educação básica, em especial do Ensino

Médio, os cursos de graduação terão como referência a BNCC. Logo, os objetivos de ensino voltar-se-ão aos interesses mundiais, que de acordo com Cunha (2017)

A tendência mundial é para cursos de graduação mais curtos do que os quatro anos modais do Brasil e mais gerais do que os nossos, mas a realidade nacional precisa ser levada em conta com seriedade e ser objeto de estudos aprofundados de viabilidade. (CUNHA, 2017, p. 378).

A centralização do capital, como afirmou Cunha (2017), é o objetivo da reforma do Ensino Médio, que por meio de uma crise de financiamento estudantil do Ensino Superior tem levado a uma conservação mercadológica, dado que precisa de maior flexibilidade para que as Instituições privadas consigam se sustentar e permanecer na concorrência de um mercado educacional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão sobre a reforma do Ensino Médio, conclui-se neste trabalho que as mudanças da reforma, dada inicialmente por uma Medida Provisória e por fim definida pela Lei nº 13.415, intensifica, de acordo com Cunha (2017) a precariedade do sistema público de educação. A reforma do Ensino Médio se faz em nome de mudanças almejadas, no entanto, seu princípio está consolidado na conservação de recomendações de organizações internacionais dos anos de 1990. A pretérita reforma busca, segundo Cunha (2017), a expansão mercadológica para atender as demandas do Ensino Superior privado.

Assim, engabelados por propagandas e enxurrada de justificativas para a reforma do Ensino Médio que atenda aos critérios de atratividade, competitividade, atendimento aos gostos, às vontades e aos projetos de vida, o que, na verdade, está em questão, é a conservação de um mercado de lucratividade, o qual só é possível com a destruição do que hoje, ainda se conhece, enquanto ensino público e carreira profissional docente. O modelo de lucratividade e eficiência do Ensino Superior privado se dá com ingredientes fundamentais: menor formação acadêmica dos profissionais que lá atuam, contratação por tempo parcial ou horista e financiamento público para a gestão privada desses recursos. Conforme divulgado pelo SEMESP (2016, p. 18): “No Brasil, em 2014, nas Instituições de Ensino Superior da rede privada, 33% de docentes em exercício são especialistas, 47% mestres e 20% doutores. O regime de trabalho

desses docentes em exercício, no mesmo período, é de 41% parcial, 35% horista e 24% em tempo integral”.

Dessa forma, caberia perguntar: E o Ensino Superior? Qual a reforma do Ensino Superior? Uma série de reformas estão em andamento, primeiro, para atender as mudanças do Ensino Médio, a Base Nacional Comum – BNCC e outras nem tão claras, explicadas ou definidas, mas divulgadas em PowerPoint<sup>4</sup> pela Secretária Executiva do MEC. Ademais, o sucateamento, não reposição de aposentados por concurso, congelamento de carreira, entre outros decretam, assim, o prenúncio de um fim. Se não para todos, haverá o recuo da interiorização do Ensino Superior público.

Na fase atual do capitalismo, para garantir as condições para exploração, expansão e acumulação, a reforma do Ensino Médio intensifica uma formação desigual, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. Nessa condução, a reforma do Ensino Médio guarda estreitas relações com as mudanças almejadas no Ensino Superior. Mudança, no caso, é a ilusão, da conservação em curso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Parecer nº 95**, de 30 de novembro de 2016. Da Comissão Mista sobre a Medida Provisória nº 746.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc. Campinas**, v. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em**

---

<sup>4</sup> Divulgação do MEC da Política de formação docente, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

**trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES A. M; KOEPEL E. C. N. **Nova Lei do Ensino Médio (LEI Nº 13.415/2017):** proposições conservadoras. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2017, p. 4005-4019.

KUENZER A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MOTTA V. C. D.; FRIGOTTO. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural.** Maringá: Eduem, 2010, p. 55-83.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO – SEMESP. **Mapa do Ensino Superior de 2016**, p. 5-207, 2016. Disponível em:<  
[http://convergenciacom.net/pdf/mapa\\_ensino\\_superior\\_2016.pdf](http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SINEPE/PR – SINDICATO DAS ESCOLAS PARTICULARES. Nota do SINEPE/PR sobre o Ensino Superior: **Educação sem horizontes: como o corte do orçamento prejudica ensino e pesquisa.** Disponível em:  
<[http://www.sinepepr.org.br/sinepe\\_on\\_line/2017/agosto/28\\_08\\_2017\\_leia\\_mais\\_su\\_perior.pdf](http://www.sinepepr.org.br/sinepe_on_line/2017/agosto/28_08_2017_leia_mais_su_perior.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SFORNI, M. S. de F. **Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino:** aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Organização do trabalho pedagógico. Caderno Temático. Curitiba: 2010. p. 97 – 111.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.