

ENSINO MÉDIO EM REFORMAS, TRÊS DÉCADAS DE CRISES E RESISTÊNCIAS: avaliação e perspectivas  
*SECONDARY EDUCATION IN REFORMS, THREE DECADES OF CRISIS AND RESISTANCE: assessment and perspectives*

Idevaldo da Silva Bodião<sup>1</sup> - UFC 

### RESUMO

Este ensaio apresenta a versão escrita da conferência de abertura do VIII Seminário Nacional do Ensino Médio, uma intervenção guiada pela ideia de abordar a evolução, em seu sentido biológico, das políticas de ensino médio. Com enfoques localizados, são analisados elementos da Reforma Capanema, das Leis 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996, dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, das formulações do FUNDEB, da Emenda Constitucional 9/2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012). Em seguida, com aprofundamentos maiores, são examinados a Lei 13.415/2017, o PL 2601/2023 e o PL 5.230/2023, cuja tramitação no Legislativo resultou na Lei 11.494/2024. As análises desses documentos sob o filtro de dois conceitos, a duplicidade constitucional e a dualidade estrutural, permite concluir que, desde a Reforma Capanema, esta segunda permanece presente na escola brasileira, sustentada pela primeira e pelas omissões cúmplices dos gestores.

**PALAVRAS CHAVES:** Políticas educacionais; Políticas curriculares; Ensino médio; Políticas de formação profissional.

### ABSTRACT

This essay presents the written version of the opening conference of the 8th National Seminar on Secondary Education, an intervention guided by the idea of approach the evolution, in its biological definition, of secondary education policies. It examines elements of the Capanema Reform, Laws 4.024/1961, 5.692/1971, and 9.394/1996, of the Decrees 2.208/1997 and 5.154/2004, the formulations of FUNDEB, Constitutional Amendment 9/2009, and the National Curricular Guidelines for Secondary Education (DCNEM/2012). In greater depth, the study analyses Law 13.415/2017, PL 2601/2023, and PL 5.230/2023, whose legislative process culminated in Law 11.494/2024. The analyses of these documents through the lens of two concepts, constitutional duplicity and structural duality, led us to conclude that, since the Capanema Reform, that second has remained entrenched in Brazilian schools, upheld by the first and the complicit inaction of administrators.

**KEY WORDS:** Education policies; Curricular policies; Secondary education; Professional education policies.

## INTRODUÇÃO

Pretendendo resgatar a apresentação feita na conferência de abertura do VIII Seminário Nacional do Ensino Médio, “O Ensino Médio em reformas: três décadas de crises e resistências

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela USP (1999). Foi professor da UFC entre 1992 e 2012. Tem extensa experiência anterior como professor de ensino fundamental, ensino médio, cursos supletivos e pré-vestibulares. Na graduação atuou nas áreas de ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, didática e estágios. Na pós-graduação, como professor e pesquisador, no ensino de ciências e física, políticas curriculares e práticas escolares. Email: [idbodião@uol.com.br](mailto:idbodião@uol.com.br).

- avaliação e perspectivas”, que ocorreu em 27 de novembro de 2024, em Mossoró, este texto segue sua estrutura.

Embora a datação do seu título, “três décadas”, nos remeta ao tempo da promulgação da LDBEN de 1996, considero importante, para entendermos melhor como chegamos à situação presente, voltarmos um pouco mais no tempo, ainda que aqui o faça, em alguns casos, de modo pontual, sem maiores aprofundamentos.

Tendo como referência principal a aprovação da Lei nº 14.945, em julho de 2024, que formalizou uma nova reforma no ensino médio das escolas brasileiras, boa parte do texto está dedicada aos elementos que a ela estiveram vinculados, tais como a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o “Novo Ensino Médio – NEM”, os movimentos pela sua revogação, as propostas legislativas elaboradas a partir de contribuições de setores da sociedade civil, como o foi o PL nº 2.601/2023, a proposta do MEC sobre o tema, o PL 5.230/2023, bem como sua tramitação nas duas casas legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Ao fazê-lo, utilizo-me de duas importantes categorias de análises que, acredito, nos ajudam a perceber os movimentos espasmódicos e cíclicos, com avanços e retrocessos, que têm se sucedido no arcabouço legal relativo à educação brasileira, que são: a dualidade estrutural e a duplicidade constitucional; esta segunda, junto com as omissões cúmplices dos executivos, ajuda a consolidar a primeira. Ainda que essas ideias valham para toda a escolarização, neste artigo estarão restritas àquelas que se referem ao ensino médio, razão explícita do Seminário.

## DOIS CONCEITOS, DUAS IDEIAS COMPLEMENTARES

### *A dualidade estrutural*

Pode-se dizer que a dualidade estrutural diz respeito a diferenciações das escolarizações oferecidas, em função das classes sociais a que pertencem os estudantes; referindo-se, especificamente ao ensino médio, com atenção especial ao ensino profissional, Kuenzer (1998) a define assim:

A dualidade estrutural (...) configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (Kuenzer, 1998, p. 367).

Dentro da assepsia que é própria da racionalidade técnica, pode-se encontrar explicações para essa dualidade que tem perpetuado as desigualdades econômicas e sociais no Brasil, oferecendo escolarizações para aqueles oriundos dos extratos econômicos mais elevados que lhes permitam consolidar, e talvez ampliar, suas posições de privilégios, abrindo-lhes as portas de cursos superiores, possivelmente nas melhores instituições de ensino, enquanto para os filhos das classes subalternas se lhes oferecem escolarizações terminais de ensino médio o que, quando muito, pode melhorar suas perspectivas de empregabilidade, mas dificilmente de ascensão econômica e social.

Em artigo publicado na Revista Exame, cujo subtítulo se referia ao fato de que, no Brasil, diplomas do ensino superior eram os mais importantes instrumentos para o aumento da renda pessoal, Riveira (2019) afirma:

A média entre os países da OCDE, grupo que reúne as nações ricas, é de um salário 40% maior para quem tem diploma de graduação. Já um residente brasileiro formado no Ensino Superior ganha, em média, mais que o dobro (140%) de quem só cursou o Ensino Médio; com pós-graduação, pode-se ganhar um salário mais de quatro vezes maior (350%) na comparação com quem só se formou no Ensino Médio, segundo o relatório *Education at a Glance*, da OCDE. (RIVEIRA, 2019)

Baseando-se em dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (IBRE/FGV), com dados relativos ao segundo trimestre de 2024, portanto com dados recentes, Araújo (2024) afirma que trabalhadores com ensino superior ganham mais que o dobro de profissionais menos escolarizados. Trata-se, como se pode ver, de uma construção que encontra ressonância no cotidiano da sociedade brasileira que, recorrentemente, tem mantido os mais elevados índices mundiais de desigualdade sociais.

### *A duplicidade legal*

Faz parte do senso comum do cidadão brasileiro a ideia segundo a qual a justiça tem pesos distintos a depender de quem está em julgamento; no dito popular, há “leis que pegam e leis que não pegam”, expressões que servem de referências para artigos jornalísticos, como o da Folha de São Paulo, “O Brasil e as leis que não pegam”, publicado em 2023 ou “Leis que ‘não pegam’? A Economia explica”, assinado por Luciana Yeung e publicado na Revista Veja em maio de 2024. Como se pode ver, há formas distintas para nos referirmos a esse mesmo fato, mas poucas conseguem a contundência da metáfora lapidar do Monsenhor Oscar Romero, então arcebispo de São Salvador: “La justicia és como las serpientes: sólo muerde a los descalzos.” (GALEANO, 2021, p. 79)

Em artigo em que dissecam as consequências, para o Brasil, da construção de um capitalismo dependente associando-o a uma modernização conservadora, depois de se referendarem em um bom número de intelectuais brasileiros progressistas, Frigotto e Paranhos (2023) recorrem a Comparato (2018) para nos alertar que o ordenamento jurídico nacional sempre encontrou, na sua forma legal, mecanismos para a manutenção dos interesses da classe dominante, ao afirmar:

Na análise de Comparato, desde que se instaura, sob o Império, a nossa primeira Constituição, a de 1824, a estratégia do poder dominante é ter a convivência de duas constituições. Uma que é formal e que incorpora demandas que atendem ao interesse mais amplo da sociedade ou direitos até então não incorporado e a outra, subliminar e não escrita, que se sobrepõe à oficial e a solapa. (FRIGOTTO; PARANHOS, *in* FRIGOTTO [org.], 2023, p.116)

Merece destaque, na duplicidade mencionada, o fato que os textos constitucionais incorporam algumas das demandas mais amplas da sociedade, enquanto o mesmo aparato legal encontra meios para solapar as supostas conquistas impressas nos textos, também legais; um exemplo bastante atual diz respeito à não regulamentação do princípio constitucional que possibilita a taxaçaõ das grandes fortunas, inscrito na Constituição Federal de 1988, no inciso VII do artigo 153. Como nunca fora sancionada a referida lei complementar, sob as omissões cúmplices dos executivos e dos legislativos que se sucederam desde então, trinta e seis anos

depois o caixa das várias gestões do governo federal ainda não conseguiu arrecadar um único real através desse princípio.

Como, infelizmente, esse conceito se aplica, também, no âmbito de inúmeros instrumentos infraconstitucionais, aos atores organizados da sociedade civil, no Brasil, tem sido necessário mobilizarem-se para aprovar leis e, ato contínuo, precisam se mobilizar, novamente, para fazer com que sejam cumpridas.

Ainda que essa duplicidade de esforços não seja exatamente animadora, é importante frisar que as conquistas são majorantes, mesmo que somente escritas, pois suas formulações e as lutas pelas suas efetivações, abrem novas portas que permitem vislumbrar novos, e mais amplos, direitos; a esse respeito Chaui (1989), afirma: “... cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida” (CHAUI, 1989, *apud* SILVA, 2015, p. 63)

### **ENSINO MÉDIO: SER OU NÃO SER PROPEDÊUTICO ESSA ERA A QUESTÃO?** *A Reforma Capanema*

Ser ou não ser propedêutico continua sendo um dos focos das discussões sobre as funções da escolarização de ensino médio no Brasil; em termos legais, esse possível conflito hamletiano tem sido resolvido de outra forma, propondo-se, sob o bastão da dualidade estrutural, ser propedêutico para uns e não o ser para outros! Kuenzer (1998) identifica na Reforma Capanema, a institucionalização dessa dualidade, afirmando que

... a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores (...). Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior.

Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo (...) que não davam acesso ao ensino superior. (KUENZER, 1998, 367)

As Leis Orgânicas a que ela se refere constituem um conjunto de normativos que instituíram a separação entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional; são elas: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Nesse conjunto de normativos, está formalmente explicitada a intenção da separação entre a escolarização que preparava os estudantes para os cursos superiores e, portanto, para as funções dirigentes, e aquela destinada aos filhos da classe trabalhadora, restrita a tarefas operativo-instrumentais.

### *A Lei nº 4.024/1961, a duplicidade legal e a dualidade estrutural*

A eleição do presidente Marechal Eurico Gaspar Dutra, em 1945, portanto no contexto da Reforma Capanema, permitiu a elaboração de uma nova constituição federal, que foi promulgada em setembro de 1946; Baleeiro e Lima Sobrinho (2012) identificam, dentre outras,

duas motivações presentes nessa carta constitucional, (i) uma reação ao presidencialismo como fora exercido durante a República Velha, e (ii) uma oposição às tendências autoritárias presentes na Constituição de 1937.

Partindo do princípio segundo o qual o fim do Estado é o homem, aquele deveria, então, envidar esforços para elevá-lo material, física, moral e intelectualmente e, segundo Baleeiro e Lima Sobrinho, “... a recuperação do homem pela educação se operava através da reserva de parte dos impostos (10% dos federais; 20% dos estaduais e municipais) exclusivamente para esse fim (art. 169)” (BALEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 13); tratava-se de garantir a vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, como forma de possibilitar, às redes públicas, elevar o papel da educação escolar.

Não nos deve surpreender o fato da lei que fixou as diretrizes e bases da educação nacional decorrente da Constituição Federal de 1946, a Lei nº 4.024, ter sido promulgada somente 15 anos depois, em dezembro de 1961, o que pode ser explicado pelos intensos embates travados entre setores progressistas, defensores da escola pública, com segmentos conservadores da sociedade, constituídos pelos liberais privatistas e a Igreja Católica.

Naquilo que aqui interessa, uma diferença importante entre a Lei 4.024/1961 e os normativos anteriores é que ela também habilitava os egressos dos cursos técnicos a pleitear vagas no ensino superior; o artigo 34 dividia o ensino médio em dois ciclos, ginásial e colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação para o magistério no ensino primário e pré-primário, todos organizados em duas etapas, o ginásial e o colegial, ao mesmo tempo em que o artigo 69 asseverava que o acesso ao ensino superior, nos cursos de graduação, estava garantido aos que houvessem concluído o ciclo colegial ou equivalente, tendo obtido classificação nos respectivos processos seletivos.

Ainda assim, é importante ressaltar que, a despeito dos estudantes egressos dos cursos técnicos do 2º ciclo do ensino secundário estarem, legalmente, habilitados para a continuidade dos estudos no ensino superior, efetivamente não estavam preparados para tal, uma vez que as disciplinas que definiam esses acessos continuavam sendo aquelas de cunho acadêmico científico (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), oferecidas para os estudantes do ciclo colegial do ensino secundário; o *caput* do artigo 46 propunha que o currículo das duas primeiras séries desse ciclo tivessem oito disciplinas, que incluíam as mencionadas acima, enquanto o § 2º desse mesmo artigo afirmava que

Art. 46, § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, Lei nº 4.024/1961)

É interessante notar que a mesma lei que incorporava avanços conceituais ao reconhecer aos estudantes egressos dos cursos técnicos de ensino médio o direito de pleitear o acesso ao ensino superior, criava uma matriz curricular para o ciclo colegial que, na terceira série, contemplava sua finalidade específica, o preparo dos alunos para os cursos superiores, reconhecendo-a, de forma explícita, no § 2º do artigo 46; tal proposição impunha uma impossibilidade operacional, já que era praticamente impossível, num currículo de, no máximo, seis disciplinas contemplar aquelas da formação profissional e, também, os aspectos linguísticos, históricos e literários, propugnados no § 1º do mesmo artigo 46, reconhecidos como necessários ao preparo dos estudantes para os cursos superiores. Trata-se, como me parece, de um exemplo de como a duplicidade legal legítima e consolida a dualidade estrutural da escola pública brasileira.

### *Sob o peso da ditadura militar 1964/1985: a Lei 5692/71*

O Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, inaugurou a fase mais dura e brutal do regime militar de 1964, dando ao presidente da república poderes plenipotenciários, eximindo-o das limitações oriundas do arcabouço legal, incluindo a Constituição Federal de 1967. Filha legítima desse período, a lei 5.692 de agosto de 1971 estabeleceu a profissionalização compulsória no, então, ensino de 2º grau.

Depois de afirmar que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo nacional comum e uma parte diversificada, para atender às possibilidades e peculiaridades locais (Art. 4, *caput*), e prescrever as atribuições do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais (Art. 4º, § 1º), a lei 5.692/1971 determinava que “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 4º, § 3º), o que anunciava a estreita vinculação entre o ensino de 2º grau e a correspondente habilitação profissional.

No artigo 5º, referindo-se às disciplinas, áreas de estudo e atividades anunciadas no artigo 4º, dizia que elas constituiriam, em cada grau, os currículos dos estabelecimentos de ensino (Art. 5º, *caput*), tendo, cada qual, uma parte de educação geral e outra de formação especial (Art. 5º, § 1º) e avançava, no parágrafo seguinte, afirmando:

Art. 5º, §2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente (*sic*) renovados. (BRASIL, Lei nº 5.692/1971)

Não nos deve surpreender que a habilitação profissional, proposta para o ensino de 2º grau, devesse estar periodicamente ajustada às necessidades do mercado de trabalho, local ou regional; tratava-se de uma estratégia de preparação de mão de obra subalterna para sustentar as expectativas de crescimento econômico daquele período.

Mais à frente, a lei nº 5.692/1971 instituiu o ensino de 1º grau de 8 anos de duração (Art. 18), obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade (Art. 20) e o ensino de 2º grau ofertado para aqueles que houvessem concluído a etapa anterior (Art. 21, § único), habilitando os estudantes que houvessem concluído o 3º ano dessa etapa ao prosseguimento dos estudos em grau superior (Art. 23, inc. a). As redações desses artigos mantem sinuosidade semelhante àquela inscrita na lei 4.024/1961 pois, aqui também, todos que houvessem concluído o 3º ano do ensino de 2º grau teriam, formalmente, direito a continuar seus estudos no ensino superior, ocorre, porém, que, sob os olhares omissos das autoridades educacionais, as escolas particulares, dos vários estratos e localizações das elites brasileiras, continuaram a preparar seus estudantes para os seletivos exames vestibulares, enquanto nas redes públicas praticavam-se enganosas, porque precárias, habilitações profissionais.

Tal situação consolidava, mais uma vez, a composição complementar da dualidade estrutural e da duplicidade legal; enquanto a primeira garantia escolarizações diferenciadas para as elites, preparando-as para as futuras funções dirigentes e oferecia precárias formações terminais de 2º grau para os filhos da classe trabalhadora, a segunda dava amparo legal, e cumplice, à primeira. Ainda assim, a proposta de generalização da profissionalização no ensino

de 2º grau da Lei 5.692/1971 começou, formalmente, a cair por terra logo em seguida, através do Parecer 76/75, que reestabeleceu a modalidade de educação geral, consagrada pela Lei 7044/82, fato que foi assim descrito por Kuenzer: “Desta forma retorna-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência.” (Kuenzer, 1998, p. 369)

## TRÊS DÉCADAS, MAIS RECENTES, DE CRISES E RESISTÊNCIAS

É importante, antes de avançarmos nesta caminhada, não perdermos de vista alguns eventos marcantes que permitiram a superação, ainda que lenta, gradual e segura, da ditadura militar, dentre os quais destaco: (i) a Lei da Anistia (1979), (ii) o Movimento Diretas Já (1983/1984), (iii) a eleição presidencial de Tancredo Neves e a posse de José Sarney (1985), (iv) a promulgação da Constituição Federal (1988), (v) a eleição presidencial de Collor de Mello e Itamar Franco (1989), (vi) o *impeachment* de Collor de Mello (1992) e, (vii) a eleição de Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel (1994), em cujo mandato foi promulgada a nova LDBEN .

### *A Constituição Federal de 1988*

A Constituição da República Federativa do Brasil assinada em 5 de outubro de 1988, anunciava, no seu artigo 6º, a educação como um direito, portanto de todos, o que era reafirmado no artigo 205, asseverando que esse direito se completaria com a garantia da tríade “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Constituição Federal/1988, art. 205); por sua vez, o artigo 208 ia além, ao consolidar o ensino fundamental como um direito público subjetivo, o que permitia que qualquer cidadão pudesse responsabilizar, de forma direta e com rito sumário, a autoridade competente, (Art. 208, inc. I e §§ 1º e 2º).

No momento da sua promulgação, o, então, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Deputado Ulysses Guimarães, a adjetivou de “Constituição Cidadã”, pois ela formalizava o fim do regime militar, ao instituir o Estado Democrático de Direito e, por conta deste, introduzia um sem-número de artigos, parágrafos e incisos que objetivavam garantir direitos políticos, civis, sociais e individuais, dentre outros.

No entanto, como defende Comparato (2018, *apud* FRIGOTTO; PARANHOS, 2023) temos vivido sobre uma duplicidade constitucional de modo que, ainda que expressos na Constituição Federal, temos, e nesse caso, também no âmbito da educação, um conjunto de omissões, adiamentos e desconstruções de modo a fazer com que parte importante dos preceitos aprovados na sua promulgação ainda reste por se efetivar. Poderíamos nos referir, por exemplo, para citar apenas um caso, a (não) regulamentação do princípio da garantia de um padrão de qualidade para a educação, inscrito no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado no inciso IX do artigo 3º da LDBEN; ao classificá-lo como uma obrigação do Estado, esta, com redação atualizada pela Lei nº 14.333/2022, explicita a necessidade que contemple um conjunto de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, Lei 9.394/1996, art. 4º, inc. IX), no entanto, a despeito desse cuidado, com avanços e retrocessos que se arrastam, essas obrigações permanecem no limbo das proposições, sem que tenham sido devidamente regulamentadas.

### *A LDBEN, Lei nº 9.394/1996*

Não deve causar quaisquer surpresas o fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, decorrente da Constituição Federal de 1988, ter sido promulgada somente 8 anos depois desta, em dezembro de 1996, uma vez que se transferiram para sua tramitação no Congresso Nacional os enfrentamentos que já haviam se estabelecido durante a Assembleia Constituinte, com entidades e atores sociais em defesa da escola pública de um lado, e setores liberais com apoio dos segmentos conservadores da Igreja Católica, do outro.

Restringindo-nos às questões relativas ao objeto deste texto, o ensino médio, é possível dizer que o artigo 35 reafirmava o que a mesma LDBEN já havia feito no Art. 21, inc. I, ao tipificá-lo como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, enquanto no artigo 36, explicitava suas diretrizes; do § 1º deste artigo destaco algumas delas: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos vinculados aos modernos processos produtivos, o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, o que incluía uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, além do domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, LDBEN 1996, Art. 36, § 1º).

O mesmo artigo 36 admitia a terminalidade do ensino médio considerando-o como preparação para o exercício de profissões técnicas, desde que fosse “atendida a formação geral do educando” (LDBEN 1996, Art. 36, § 2º) e reconhecia as equivalências legais de todos os cursos de ensino médio que habilitariam ao prosseguimento dos estudos (LDBEN 1996, Art. 36, § 3º); ou seja, a formação técnica de ensino médio deveria estar associada à garantia da formação geral do educando, aqui entendida como aquela vinculada aos conteúdos curriculares dos paradigmas próprios de cada ciência o que, afinal, dava sentido à segunda proposição que era a de criar condições para possíveis continuidades dos estudos em cursos do ensino superior, para aqueles que assim o desejassem.

Objetivava-se, desta feita, evitando meandros presentes em textos anteriores, garantir a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior para os estudantes dos cursos de formações técnicas de ensino médios oferecendo-lhes os conteúdos das disciplinas que efetivamente eram avaliadas nas provas de acesso ao ensino superior, amplamente conhecidos, à época, como “vestibulares”.

### ***O Decreto 2.208 de 1997 e o retorno à dualidade estrutural***

No entanto, em abril de 1997, portanto cerca de quatro meses após sua promulgação, o Decreto nº 2.208, objetivando regulamentar o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN, asfixiava as interlocuções entre a formação profissional de ensino médio e a escolarização geral, científica e humanista, ao afirmar, no *caput* do seu artigo 5º que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial (*sic*) a este.” (BRASIL, Decreto 2.208/1997, art. 5º)

Vasconcelos e Frigotto (2023) afirmam que “a descaracterização do ensino médio como educação básica igual para todos veio de forma imediata pela promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997” (VASCONCELOS; FRIGOTTO, 2023, p. 153) e Kuenzer (1998), no mesmo diapasão, afirma que a reforma do ensino profissional proposta pelo Decreto 2208/97 nos remeteu ao tempo anterior à lei 4.024/1961, fazendo ressurgir a dualidade estrutural da educação brasileira, ao constituir dois sistemas escolares independentes e com atribuições distintas; mais uma vez, a duplicidade legal legitimava a dualidade estrutural da escola pública brasileira.

### *O Decreto 5.154/2004 e o retorno aos princípios da LDBEN*

O Decreto 5.154, de julho de 2004, assinado na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por sua vez, tinha objetivos espelhados no Decreto 2.208/1997, pois se propunha a regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, tratando-se, de fato, de uma reforma que pretendia recuperar alguns dos princípios iniciais da LDBEN.

Ainda que nele a educação profissional também estivesse dividida em três segmentos, formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, as concepções e perspectivas eram bem distintas, principalmente naquelas que diziam respeito à educação profissional técnica de nível médio; o *caput* do artigo 4º, por exemplo, ao tipificá-la, prescrevia que esta deveria ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, podendo assumir três formatos distintos, a saber:

- I- integrada, sendo o curso planejado e conduzido na mesma instituição de ensino, com matrícula única,
- II- concomitante, onde a complementariedade entre a educação profissional técnico de nível médio e o ensino médio estejam vinculadas a matrículas distintas, que poderiam ser na mesma instituição ou em instituições distintas e
- III- o formato subsequente, oferecido para quem houvesse concluído o ensino médio. (BRASIL, Decreto 5.154/2004, Art. 4º, § 1º).

Além de explicitar as necessárias articulações entre a formação profissional e a escolarização regular de ensino médio, formalizava a possibilidade de construções de cursos integrados, ensino médio e formação profissional, o que, mais importante do que serem oferecidos nas mesmas instituições de ensino, consolidava a necessidade de projetos político-pedagógicos únicos, que incorporassem todas as dimensões da formação humana; nos dizeres de Garcia (2014),

O decreto nº 5.154/04, incorporado à LDBEN pela Lei nº 11741/08, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN. (GARCIA, *in* AZEVEDO; REIS [orgs.] 2014, p. 49/50)

Tratava-se de comemorar, fazendo coro com Chauí (1989), os avanços que representavam a promulgação desse decreto, em função das novas perspectivas pedagógicas que, em princípio, se abriram.

### *FUNDEB: Um fundo que financeira, também, o ensino médio*

No rol das conquistas de contribuíram para ampliar o acesso de estudantes à escolarização de ensino médio, não se pode deixar de assinalar a criação e regulamentação do FUNDEB; com o final da vigência do FUNDEF, o governo precisou promover uma nova alteração do artigo 60 do ADCT, propondo, naquele momento, a Emenda Constitucional 53/2006, que criou as bases

para a formulação da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

A partir de então, através do mecanismo da subvinculação, toda a educação básica passava a contar com recursos constitucionais explícitos para o seu financiamento, característica que ao mesmo tempo em que reafirmava sua unidade, constituída por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, superava um dos elementos da política educacional do governo FHC, que era a da focalização no ensino fundamental; não cabem neste espaço discussões sobre os traços específicos do FUNDEB, nem os meandros da sua tramitação.

### ***Emenda Constitucional 59/2009: fim da DRU e ampliação da escola obrigatória***

O artigo 208 da LDBEN que antes garantia a oferta do ensino fundamental obrigatório como dever do Estado, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, ampliou a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando oferta gratuita para todos, incluindo aqueles que não houvessem tido acesso na idade própria.

Para garantir os recursos necessários para essa proposta de ampliação da escolaridade, a EC 59/2009, no seu artigo 5º, alterou o §3º do artigo 76 do ADCT da Constituição Federal que, no seu *caput*, se referia à desvinculação de 20% da arrecadação de impostos e outras taxações, propondo sua extinção gradativa, de modo que ela, a DRU, Desvinculação dos Recursos da União, seria 12,5% em 2009, 5% em 2010 e nula a partir do exercício de 2011.

Com tal proposição recuperava-se parte dos recursos que, embora constitucionalmente vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, estavam sendo usados, discricionariamente, pelo executivo federal; é importante lembrar que, como a União é o ente federativo com maior capacidade de arrecadação, a subtração de 20% dos 18% vinculados pelo artigo 212 da constituição representavam importante montante de recursos que, a partir daquele momento, seriam gradativamente incorporados às finalidades a que, de fato, se destinavam. Mais uma vez, comemorávamos com Chauí (1989).

### ***As DCNEM - Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012***

As justificativas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM anunciadas no parecer CNE/CEB nº 5/2011 estavam associadas, dentre outros motivos, à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, inscrita na EC nº 59/2009, como apontam Silva e Colantonio (2014).

Ao discorrer sobre os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, devidamente tipificados em páginas anteriores, o Parecer CNE-CEB 05/2011 apresentava um primoroso elenco de princípios, assim nomeados: (i) Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana, (ii) Trabalho como princípio educativo, (iii) Pesquisa como princípio pedagógico, (iv) Direitos humanos como princípio norteador e (v) Sustentabilidade ambiental como meta universal. (BRASIL, MEC, CNE/CEB, 2011, p. 19/24). Essas proposições, incluídas na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, no artigo 5º, aparecem como parte dos princípios sob os quais todas as formas de ofertas e organização do ensino médio deveriam se basear e no artigo 13, quando este prescreve as orientações das propostas curriculares das unidades escolares. Silva e Colantonio (2014) assinalam os limites dessas proposições, em função da atual organização globalizada dos sistemas produtivos, ao escreverem:

Na sociedade do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à autorreflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e secundarizado o da emancipação. (Silva, 2008, *apud* SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 626/627)

Ao nos alertar sobre os limites da proposição, as autoras nos remetem à duplicidade legal que reconhece a existência de normativos legais que parecem acolher as demandas de setores da sociedade que militam pela garantia de direitos, por exemplo, ao tempo em que as omissões dos gestores ou outros mecanismos, igualmente legais, a eles se sobrepõem, solapando-os (FRIGOTTO; PARANHOS, *in* FRIGOTTO [org.], 2023)

No *caput* do seu artigo 8º, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 afirmava que o currículo do ensino médio deveria ser organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e, no § 2º do mesmo artigo, completava:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (BRASIL, MEC, CNE/CBE, 2012, art. 8º, § 2º)

O seu significado, em sentido amplo, se completava no texto do parágrafo único do artigo 9º, quando eram apresentados os treze componentes curriculares que integravam as referidas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte, em suas diferentes linguagens, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia; e Sociologia (BRASIL, MEC, CNE/CEB, 2012). Ou seja, a junção do *caput* do artigo 8º, com o § 2º do mesmo artigo e o § único do artigo 9º atestavam as relevâncias dos conhecimentos inscritos nos conteúdos científicos, devidamente listados, valorizando seus saberes próprios, bem como os paradigmas a que cada um deles estava vinculado.

## O GOVERNO TEMER E O “NOVO ENSINO MÉDIO”

### *O retrocesso na educação não veio só*

Empossado definitivamente em agosto de 2016, em função do processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, Michel Temer encaminhou ao congresso nacional um conjunto de proposições formuladas pela Fundação Ulysses Guimarães, entidade ligada ao PMDB, publicadas no segundo semestre de 2015. Todas, de uma forma ou de outra, impunham retrocessos sociais ao arcabouço legal brasileiro incluindo medidas que pretendiam (i) limitar o crescimento das despesas de custeio, (ii) “flexibilizar” as relações capital-trabalho, (iii) alterar o regime da previdência social e (iv) promover mudanças na escolarização de ensino médio; cada qual ao seu tempo, essas propostas foram aprovadas. O interesse deste texto volta-se para esta última, apresentada através da MP 746/2016, incorporada à LDBEN através da Lei 13.415/2016.

### *A Medida Provisória 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017*

A Medida Provisória 746/2016, voltada para as escolas de ensino médio, propunha uma reorganização curricular, a ampliação da jornada escolar e instituiu uma política de fomento à implementação de escolas em tempo integral. Referindo-se a ela, em entrevista concedida à Revista Retratos da Escola, Arellaro (2017) afirmou:

Nem a ditadura civil-militar dos anos 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino (...). A lei de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, a de nº 5692/1971, obedeceu aos trâmites legais, apesar da óbvia limitação das discussões. (ARELLARO, 2017, p. 11)

Como é da lógica das medidas provisórias, ela rapidamente foi aprovada no Congresso Nacional e, devidamente sancionada, foi transformada na Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, mantendo praticamente todo o texto original.

No seu artigo 1º, ela propunha nova redação para o §1º do artigo 24 da LDBEN, afirmando que a carga horária mínima anual referida no inciso I do *caput*, deveria ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, pelo menos mil horas anuais de carga horária.

Ainda que desejável, a ampliação da escolarização em tempo integral deveria impor delicadas alterações organizacionais que necessitariam de novos e substantivos aportes de recursos, em função da redução das taxas de ocupações das salas de aula, o que encontrava obstáculos no próprio texto da lei, pois os recursos oriundos da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFIEEMTI), instituída no artigo 13 da Lei nº 13.415/2017, somente poderiam ser aplicados em escolas que houvessem iniciado oferta de atendimento a partir da vigência da própria lei (Art. 14, inc. I), o que, por sua vez, precisaria respeitar disponibilidade orçamentária a ser definida pelo MEC (Art. 14, § 2º). Convém não esquecer que estávamos no início da vigência da Emenda Constitucional nº 95, aprovada em dezembro de 2016, que, com o Novo Regime Fiscal, impunha rigorosos limites para o crescimento das despesas primárias da União; a duplicidade legal, novamente, se fazia presente.

Operacionalmente mais simples, a passagem da carga horária para cinco horas diárias no período diurno já era praticada por, pelo menos, dez estados à época da promulgação da lei, o que a tornava mais ou menos estéril; no entanto, é bom lembrar que, tanto uma, como outra, medidas de ampliações das cargas horárias propostas penalizavam os estudantes do período noturno, em função das dinâmicas próprias das suas vidas de estudantes trabalhadores (BODIÃO, 2018).

No seu artigo 3º, ao propor nova redação ao §5º do artigo 35-A da LDBEN, a Lei 13.415/2017 explicitava um dos seus traços mais nocivos, ao afirmar que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderia ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com as definições dos sistemas de ensino.

Ora, se lembrarmos que os componentes curriculares definidos no § único do artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, para a base nacional comum do ensino médio, versavam sobre Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, além de Língua Materna, para as populações indígenas, e que esses conteúdos disciplinares estavam, antes da proposta da reforma em pauta, distribuídos

em carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996, LDBEN, art. 24, inc. I) ao longo de 3 anos (BRASIL, 1996, LDBEN, art. 35), significa dizer que esses conteúdos estavam, no currículo anterior, vinculados a, pelo menos, 2400 horas e que, a partir da lei 13.415/2017, eles ficavam reduzidos a 1800 horas, o que nos permite afirmar que, naquilo que importa, os conteúdos disciplinares vinculados aos paradigmas científicos acumulados socialmente, a carga horária diminuiu, num cenário de ampliações dos tempos da escolarização!

Fazendo uma leitura bastante singular do artigo 26 da LDBEN, que propunha que os currículos das três etapas da educação básica deveriam ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, a ser definida em cada estabelecimento escolar em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, LDBEN, art. 26), o artigo 4º da Lei 13.415/2017, ao dar nova textualidade para o artigo 36 da LDBEN, propôs que o currículo do ensino médio fosse composto pela BNCC e por itinerários formativos que poderiam ser organizados em cinco componentes 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 e (v) formação técnica e profissional (BRASIL, Lei 3.415/2017, art. 4º).

Se considerarmos, como o faz o texto proposto pela lei 13.415/2017 no *caput* do artigo 36, que as organizações dos currículos do ensino médio deveriam se dar “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, Lei 13.415, 2017, art. 4º) e a ela acrescentarmos o fato, reconhecido oficialmente, que faltavam professores com as formações adequadas à um bom número das disciplinas que lecionavam, teremos a possibilidade de legitimação, formalmente justificada, para a não oferta de certos itinerários formativos em função da falta desses profissionais, lacuna que, como é de se imaginar, era, e é, predominante nas escolas públicas. O lado mais perverso dessa situação é que ao invés de criarmos políticas de formação de professores que pudessem superar essas carências, criávamos, um normativo que as legitimava, cenário que, mais uma vez, evidencia a combinação da duplicidade legal com a decorrente consolidação da dualidade estrutural nas nossas escolas.

Dados preliminares do Censo Escolar de 2023, portanto recentes, dão conta que apenas 36,9% dos professores que lecionam Sociologia têm formações adequadas a essa disciplina, para os professores que lecionam Línguas Estrangeiras esse valor é de 44,3%, para os que lecionam Filosofia é de 51,2% e é de 55,8% para os que lecionam Física, (BRASIL, INEP, 2024). O mesmo documento mostra que entre os anos de 2021 e 2023 o número de docentes no ensino médio com cursos de licenciaturas completos permaneceu, estatisticamente, o mesmo, com 91,6% em 2021, 91,6% em 2022 e 91,7% em 2023, o que sugere que a situação não só não é nova, como tem se mantido.

Ao tempo em que este artigo estava sendo escrito, o MEC formalizou a instituição do Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores, “com a finalidade de promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no Brasil” (BRASIL, DECRETO nº 12.358/2025, art. 1º); longe de equacionar adequadamente essa questão, e com suporte orçamentário em risco, o programa pretende atrair estudantes com altos desempenhos no ENEM para os cursos de licenciaturas (Art. 11), fomentar a lotação de professores em escolas públicas com carências de docentes (Art. 15), colaborar com a formação de professores, disponibilizando uma plataforma virtual com cursos ofertados (Art. 21), além de prever premiações individuais de profissionais da educação (Art. 24).

Reforçando a dualidade estrutural da escola brasileira, Lei 13.415/2017 fragilizava ainda mais a escolarização do ensino médio, ao permitir que quaisquer técnicos-profissionais fossem

reconhecidos como profissionais da educação, mediante a certificação de notório saber nas suas áreas de atuações, que poderiam ser atestadas, por exemplo, pelas próprias redes escolares ou por corporações privadas; refiro-me ao seu artigo 6º, que incorporava o inciso IV ao artigo 61 de LDBEN. Tal proposição desconsiderava os princípios pedagógicos da função docente para a educação básica inscritos, por exemplo, nos demais incisos do mesmo artigo 61 da LDBEN e no artigo 62, que afirmava:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, LDBEN, art. 62, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Na formulação de 2013, o texto legal atestava a necessidade dos professores da educação básica, o que inclui o ensino médio, serem docentes formados em cursos de licenciatura, com tudo o que isso significava, reconhecendo como exceções o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que, nesses casos, admitia, como exigência mínima, a formação em nível médio, modalidade normal que também incluía conteúdos disciplinares pautados em didática; ou seja, para além da fragilização da própria carreira docente e, por consequência, da formação dos estudantes, o reconhecimento da figura do notório saber para a escolarização de ensino médio profissional colidia frontalmente com proposições mais gerais da mesma LDBEN. Dito de outro modo, a mesma lei que dizia uma coisa, noutra ponto criava mecanismos para solapar o que ela mesma havia proposto, em mais uma evidência da duplicidade legal.

É importante lembrar que o próprio Decreto nº 2.208/1997 assinalava a importância do trato pedagógico no cotidiano da escola de ensino médio, pois mesmo aceitando que as disciplinas do currículo do ensino técnico fossem ministradas por instrutores e monitores em função da sua experiência profissional, asseverava que estes deveriam “ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, Decreto 2208/1997, art. 9º), o que quer dizer que para aceita-los, impunha a necessidade de qualifica-los com cursos regulares ou programas especiais de formação pedagógica.

Parece oportuno perguntarmo-nos, também, que espaços de trabalho teriam os estudantes egressos do ensino médio que houvessem cursado itinerários de formação técnica e profissional, precários, como o eram aqueles reconhecidos pela Lei 13.415/2017, numa época em que as plantas produtivas já eram mundializadas e operavam, em tempo real, a partir de sistemas ciber-físicos, como forma de atender às demandas, igualmente, globalizadas? Acredito que uma formação dessa natureza, quando muito, poderia potencializar empregos subalternos e precarizados e esses não eram os caminhos que nos permitiriam superar nossas constrangedoras taxas de desigualdades sociais.

É possível encontrar na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em decorrência das proposições da Lei nº 13.415/2017, indicativos subjacentes à esta proposta, por exemplo, no § 2º do artigo 12 quando, dando indicações para a organização dos itinerários formativos definia como seus eixos estruturantes, (i) a investigação científica, (ii) os processos criativos, (iii) mediação e intervenção sociocultural e (iv) empreendedorismo; tratava-se, mais do que reproduzir as divisões dos estratos

sociais, impregnar os estudantes das escolas públicas com ideologias das classes dominantes, consolidando, ao mesmo tempo, dominações econômicas e culturais/ideológicas.

## O GOVERNO LULA E O NOVO “NOVO ENSINO MÉDIO - NEM”

### *Alguns percalços na implantação do NEM*

A Portaria nº 521 do Ministério da Educação, datada de julho de 2021, instituiu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio - NEM, postulando-a gradativa, de modo que em 2022 ela iniciaria com os primeiros anos, em 2023 abrangeria os primeiros e segundos anos e completaria esse ciclo, abrangendo primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio em 2024. No entanto, no início de 2023, quando a implantação das medidas vinculadas aos currículos associados às mudanças propostas pelo NEM tornou público os meandros perniciosos da proposição, emergiu entre estudantes das escolas públicas de ensino médio um movimento questionando-o, o que foi registrado, por exemplo, em matéria publicada por Palhares (2023) no jornal Folha de São Paulo:

As redes estaduais de ensino do país estão ofertando ao menos 1.526 opções de disciplinas no novo ensino médio. Criadas sob o argumento de que tornariam essa etapa mais próxima aos interesses dos jovens, elas têm sido alvo de críticas de estudantes e professores por, segundo eles, tomarem o tempo de aula dos conteúdos curriculares tradicionais. (PALHARES, 2023)

No mesmo artigo, ela cita, como exemplos dessas disciplinas, “O que rola por aí?”, “Educação Financeira - Torne-se um milionário” e “RPG - conquistadores de mundo”, que se juntavam a outras, tornadas públicas, tais como “Brigadeiro gourmet” e “Bora de Uber”, por exemplo. Para os críticos à proposta, elas estavam tomando espaços de conteúdos disciplinares científicos, como Matemática, Física, Língua Portuguesa e História, dentre outros.

### *O movimento pela revogação do “NEM”*

Em função disso, um movimento, cujo lema era “#RevogaNEM”, marcou presença importante no âmbito da educação no início da nova gestão do presidente Lula, reivindicando que se construísse uma nova proposta para o ensino médio que considerasse as características e os anseios das juventudes brasileiras e que fosse assentada nos ideais de uma sociedade democrática, justa, solidária, sustentável e inclusiva. Por outro lado, a nomeação de Camilo Santana e sua equipe para a gestão do Ministério da Educação não permitia alimentar expectativas positivas, uma vez que manifestavam, sempre, posições cautelosas e limitadas em relação ao tema.

Objetivando subsidiar sua proposta de reforma da lei nº 13.415/2017, o MEC instituiu a Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, uma iniciativa em que utilizou canal de interlocuções via WhatsApp, além de ter criado uma página virtual com a mesma finalidade, embora com outros recursos, a Plataforma Particpa + Brasil. Além desses instrumentos, com os mesmos objetivos, foram realizadas quatro audiências públicas e cinco seminários sobre o tema.

### *O Projeto de Lei nº 2.601/2023*

Ao tempo em que o governo dizia buscar elementos para construir sua proposta, atores da sociedade civil elaboraram dois textos para a superação da lei 13.415/2017, tendo encontrado

acolhimento entre parlamentares da Câmara dos Deputados, que os apresentaram em momentos subsequentes, o PL 1299/2023, em março de 2023, e o PL 2601/2023, em maio de 2023, este um tanto mais amplo e mais denso, razão pela qual tomo-o como referência, registrando algumas das suas proposições.

Ao encaminhar alterações no §1º do artigo 35-A da LDBEN, o PL 2601/2023 reconhecia as áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas como componentes curriculares obrigatórios e, no §2º, afirmava que deveriam ser observadas suas especificidades, fortalecendo-se as interações entre os saberes próprios de cada ciência, que deveriam ser reconhecidos como tais. Na nova redação do § 5º do mesmo artigo 35-A, propunha que carga horária destinada à FGB não poderia ser inferior a duas mil e quatrocentas horas e, no §6º, asseverava que deveria ser obrigatoriamente ofertada na modalidade presencial.

Aludindo à educação profissional técnica de nível médio, a redação do PL 2601/2023 propunha, no § 4º do artigo 36, que esta fosse oferecida na forma integrada, o que significa dizer que, além de ser oferecida na mesma instituição, os projetos político-pedagógicos deveriam contemplar as interlocuções complementares entre a formação geral e a formação específica. Fortalecendo essa concepção, o artigo 7º desse PL propunha a revogação do inciso IV do artigo 61 da LDBEN, extinguindo a figura do reconhecimento do notório saber como suficiente para a qualificação de docentes nos conteúdos das formações profissionais de nível médio.

### *O Projeto de Lei nº 5230/2023*

Dizendo ter se baseado nas consultas, audiências públicas e seminários realizados, o MEC encaminhou à Câmara dos Deputados, em outubro de 2023, o PL nº 5.230, desconsiderando as proposições do PL 2601/2023 e, num estratagema ardiloso, encaminhou-o com pedido de tramitação em regime de urgência, evitando assim que o texto do governo, por ser mais recente, fosse pensado aos que o haviam antecedido, com tudo o que isso significa.

Na proposta oficial, apresentada com sua alternativa de reforma da Lei 13.415/2017, a nova redação do §2º do artigo 35-A da LDBEN propunha que a Formação Geral Básica tivesse, no mínimo, 2.400 horas no ensino médio, organizadas a partir de quatro áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, enunciadas no *caput*), sendo ofertados os seguintes componentes curriculares: I. língua portuguesa e suas literaturas; II. língua inglesa; III. língua espanhola; IV. arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; V. educação física; VI. matemática; VII. história, geografia, sociologia e filosofia; e VIII. física, química e biologia.

Tratava-se, àquela altura, de uma substantiva mudança no teor da lei em vigor, uma vez que fortalecia os conhecimentos disciplinares científicos, o que era reafirmado na nova redação do § 4º do artigo 35-A, ao indicar que “a organização por áreas de conhecimento não exclui nem dilui componentes curriculares e implica no fortalecimento das relações entre eles, requerendo planejamento e execução cooperativos dos seus professores” (BRASIL, PL 5.230/2023). Mais à frente, no § 9º do mesmo artigo 35-A, asseverava que a carga horária destinada à FGB deveria ser oferecida de forma presencial, ainda que reconhecesse possíveis ressalvas, devidamente regulamentadas.

Os “itinerários formativos” da lei 13.415/2017 foram transformados nos “percursos de aprofundamentos” na redação dada pelo PL 5.230/2023 ao *caput* do artigo 36, que, na sua organização, contemplava combinações das quatro áreas do conhecimento agrupando-as em conjuntos de três, a saber: I - linguagens, matemática e ciências da natureza, II - linguagens, matemática e ciências humanas e sociais, III - linguagens, ciências humanas e sociais e ciências

da natureza e IV - matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza. O sentido dessa proposição se completava com o § 2º-A do mesmo artigo 36, que propunha que os sistemas de ensino deveriam garantir, em todas as suas escolas, no mínimo dois percursos de aprofundamentos distintos entre aqueles definidos no *caput*; esta proposição levava, necessariamente, a abordagens, ainda que com ênfases diferentes, dos conteúdos disciplinares das treze disciplinas escolares, conforme explicitado no § 2º do artigo 35-A, do mesmo PL 5.230/2023.

No caso da formação técnica e profissional, o § 21 do artigo 36 admitia a cooperação técnica entre as secretarias de educação e instituições credenciadas de educação profissional, públicas ou privadas, nos limites da legislação em vigor, enquanto o § 22 permitia que, no caso de ofertas de vagas em cursos técnicos de ensino médio em regime parcial, 5 horas de aulas diárias, a carga horária mínima destinada à formação geral básica poderia ser de 2.100 horas, como forma de garantir a certificação prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. É importante lembrar que, no § 2º do artigo 35-A do mesmo PL 5.230/2023, o limite mínimo para a carga horária da formação geral básica fora definido como 2.400 horas; ainda que o MEC reconhecesse essa situação como uma excepcionalidade, é importante frisar que ela legitimava uma fragilização na formação geral dos estudantes que fizessem essa opção, num flerte explícito com a dualidade estrutural dos nossos sistemas escolares.

Merece destaque a proposição da revogação do reconhecimento, como profissionais da educação escolar básica, aqueles com “notório saber” atestados pelas suas experiências profissionais ou suas formações específicas; tal medida encontrava-se no inciso I-b do artigo 7º do PL 5.230.

### *A tramitação no PL nº 5.230/2023 no Congresso Nacional*

Na Câmara dos Deputados, o relator designado para apresentar pareceres sobre a proposta do governo foi, sem que houvesse quaisquer surpresas, o Deputado Mendonça Filho (UNIÃO/PE) que, não por acaso, fora o ministro da educação que, na gestão Temer, apresentou a MP 746/2016 que deu azo à Lei 13.415/2017.

Durante sua tramitação inicial, o relator apresentou quatro versões de Pareceres Preliminares de Plenário (PRLP), tendo a última sido aprovada em 20 de março de 2024, quando foi encaminhado ao Senado Federal; nesta casa, um novo substitutivo, com relatoria da Senadora Professora Dorinha Seabra, foi aprovado em plenário em 19 de junho. De volta à Câmara dos Deputados, o Deputado Mendonça Filho apresentou mais duas versões dos seus relatórios, o PRLP 5 e o PLRP 6, tendo essa versão sido aprovada em 9 de julho e sua redação final transformada na Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024.

### *O PRLP nº 1 - Parecer Preliminar de Plenário de 09/12/2023*

A título de cotejamento entre a proposta do MEC e aquelas apresentadas pelo relator na Câmara dos Deputados, destaco, a seguir, elementos retirados do PRLP nº 1, por entender que este substitutivo foi aquele que trouxe as marcas mais pessoais do Deputado Mendonça Filho, uma vez que nas versões seguintes ele foi sendo instado a incluir contribuições pontuais dos seus colegas de parlamento; nele é possível identificar convergências interessantes e divergências importantes com o texto do executivo.

Começemos com a ação do relator que desprezou a nomeação dos “percursos de aprofundamentos”, do *caput* do artigo 36 do PL 5.230/2023 e do § 2º-A do mesmo artigo,

recuperando, com pequenos acréscimos, a redação original dada pela lei 13.415/2017; ele propôs:

Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26, terão carga horária mínima de 900 (novecentas) horas anuais e serão compostos de aprofundamento das áreas de conhecimento, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica e observado o disposto nos arts. 36-A a 36-D desta Lei. (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, PLRP 1, art. 36)

Os itinerários formativos, que aparecem no início do *caput* do artigo 36, já haviam sido postulados no *caput* do artigo 35-A do mesmo substitutivo, num enfrentamento direto com o MEC, cuja proposta, se aplicada, teria propiciado dinâmicas distintas à escolarização desse nível da educação básica.

Por outro lado, uma concordância quase literal, evidencia-se na redação do § 20 do artigo 36 do PL 5230/2023 e aquela dada pelo relator ao § 3º do artigo 35-A, ao propor que

Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária, de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Art. 35-A, § 3º, PRLP 1, Substitutivo)

Enquanto esse texto se refere aos currículos das escolas de em tempo integral, o texto do MEC dizia respeito à toda escolarização do ensino médio; um e outro admitiam excepcionalidades nessas proposições. A despeito dessa diferença, que não é pequena, as duas se mostravam prejudiciais aos estudantes pois, de forma meandrosa, diminuíam os tempos de contatos com os conteúdos disciplinares-científicos, o que, de fato, lhes poderia permitir almejar algum tipo de ascensão social.

Outro retrocesso importante aparece no texto dado pelo substitutivo ao artigo 35-B que prescrevia, no seu *caput*, que a carga horária mínima para a formação geral básica deveria ser de 2.100 horas e, no seu §1º, admitia que, no caso da formação técnica e profissional, até 300 horas dessa carga horária poderiam ser destinadas aos conteúdos da BNCC diretamente relacionados à particular oferta de formação técnica profissional. Aqui, divergindo da proposta do MEC, o

relator propôs, no *caput* do artigo 35-B, uma carga horária menor que aquela do PL 5.230/2023, que era de 2.400 horas, e, ao mesmo tempo, criou um mecanismo em que, para a formação técnica profissional, permitia um rebaixamento dessa carga horária vinculada à formação geral básica, reduzindo-a a 1800 horas! Esse estratagemma nos remetia, no particular caso da formação técnica profissional, diretamente ao texto da Lei nº 13.415/2017, no § 5º do artigo 35-A que, em princípio, se desejava modificar; pretendia, assim, impor uma derrota importante à proposta do ministro Camilo Santana.

A proposta de redação dada pelo relator ao §2º do artigo 35-B evidenciava mais um ponto de concordância entre o texto do substitutivo e o PL do governo pois, ao mesmo tempo que prescrevia que a carga horária destinada à formação geral básica devesse ser ofertada na forma presencial, admitia, em situações excepcionais, o ensino mediado por tecnologia, tal como fora proposto no §9º do artigo 35-A do PL 5.230/2023.

Mais uma convergência entre as duas proposições encontra-se no §7º do artigo 36 do PRLP 1, que manteve a essência do § 21 do artigo 36 da proposta do governo, ao admitirem, ambos, que a oferta de formação técnica e profissional pudesse ser feita através de cooperações técnicas com instituições credenciadas, incluindo as privadas.

Por outro lado, contrapondo-se à proposta de revogação do reconhecimento do notório saber como condição necessária para o exercício da função docente em escolas de ensino médio, o que o PL 5.230/2023 havia feito no inciso I-b do artigo 7º, o Deputado Mendonça Filho recuperou o texto original da Lei 13.415/2017, propondo que pudessem ser considerados profissionais da educação básica

... profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender à educação profissional técnica de nível médio; (Substitutivo PRLP 1, art. 61, inc. IV)

Deve contabilizar, também aqui, outra tentativa de impor uma derrota para o governo que poderia espriar decorrências nefastas para toda a escola pública de ensino médio com, neste caso, o esgarçamento da função docente que resultaria em mais fragilizações nas formações dos estudantes.

### ***A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024: a reforma do ensino médio aprovada***

A versão final do texto aprovado no Congresso Nacional foi transformada na Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, em cujo texto foi recuperada boa parte da Lei nº 13.415/2017, da gestão Temer, agora consolidada sob o beneplácito da gestão Lula. Foi constrangedor, para muitos de nós, assistir ao líder do governo, Deputado José Guimarães, enaltecer o espírito democrático do relator, Deputado Mendonça Filho, ao mesmo tempo em que o ministro Camilo Santana, com sua presença em plenário, cabalava votos para o texto do PRLP nº 6 que, em muitos pontos, derrotava a proposta do MEC!

É possível identificar, no texto da nova lei, um conjunto de proposições que já compunham a primeira versão do relator; o fato de algumas delas concordarem com redações semelhantes, ou até mesmo iguais, àquelas do PL 5.230/2023, deve ser visto mais como um desabono, do que como uma vitória do governo; a excepcionalidade da oferta de ensino médio

mediado por tecnologia, por exemplo, foi mantida, no §3º do artigo 35-B, com texto idêntico ao proposto no §2º do artigo 35-B do PRLP nº 1.

O texto do § 4º do artigo 35-B da Lei nº 14.495/2024, que trata do reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas em experiências de estágios e trabalhos remunerados, ou não, ou oriundas em cursos de qualificação profissional de curta duração ou em projetos de extensão ou iniciação científica vinculados à universidades ou, ainda, participações na direção de grêmios estudantis, manteve o texto do § 3º, do artigo 35-A do PLRP nº 1, com sua destinação para escolas em regime de tempo integral, diferente do que o MEC havia proposto.

Naquilo que foi recebido como uma conquista, pequena, é bem verdade, em face a todas as decorrências da proposta de reforma aprovada, o relator acompanhou, aparentemente, o texto do governo propondo a manutenção da carga horária mínima de 2.400 horas para articulações entre a BNCC e a parte diversificada no *caput* do artigo 35-C, ao mesmo tempo em que, no parágrafo único do mesmo artigo, admitiu, para a formação técnica e profissional, que ela chegasse a 2.100 horas, permitindo que até 300 horas dessa mesma FGB pudessem ser destinadas aos conteúdos da BNCC diretamente relacionados com a formação técnica profissional oferecida (Lei nº 14.945/2024, art. 35-C, *caput* e parágrafo único). Explicitava-se, desse modo, uma derrota para aqueles que defendiam uma formação técnica e profissional integrada, como proposta no § 4º do artigo 36 do PL nº 2.601/2023, por exemplo e, assim, mais uma vez, a duplicidade legal ajudava a fortalecer a dualidade estrutural da escola brasileira, pavimentando o caminho de uma escolarização mais fragilizada para aqueles, estudantes das escolas públicas, que vislumbravam, na formação profissional de ensino médio, perspectivas de um futuro mais alvissareiro.

No *caput* do § 6º do artigo 36 o texto manteve a possibilidade, para a oferta de formação técnica e profissional, da realização de convênios/parcerias com instituições credenciadas de educação profissional, incluindo as privadas e, no inciso I do mesmo parágrafo, a proposta do relator foi aprovada, mantendo a escrita da Lei nº 13.415/2017, que admitia a “inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Lei nº 14.945/2024, art. 36, § 6º, inc. I) o que, de certo modo, recuperava o espírito do texto original do § 4º, do mesmo artigo 36, que havia sido revogado pela Lei nº 11.741/2008.

Por fim, a promulgação da Lei nº 14.945/2024 praticou um enorme desserviço à necessária valorização da profissionalização dos docentes do ensino médio, com importante fragilização da formação técnica e profissional para os estudantes desse “itinerário formativo”, ao reintroduzir o inciso IV do artigo 61 da LDBEN, que, através da figura do notório saber, os reconhecia como tal, por meio de atestados conferidos pelos sistemas de ensino, em função das experiências profissionais acumuladas; outra derrota para a proposta do ministro Camilo Santana que, curiosamente, estava em plenário trabalhando pela aprovação do texto do relator.

## A TÍTULO DE ELABORAÇÕES FINAIS

Darcy Ribeiro elaborou uma primorosa, ainda que terrível, síntese sobre a escolarização brasileira, ao afirmar que “(...) a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.” (RIBEIRO, 2019, p. 55); noutros momentos do mesmo texto, ele se refere, causticamente, à alta competência da classe dominante brasileira em manter, e ampliar, seus

privilégios, em detrimento da maioria da população. Se voltarmos para o fim da primeira metade do século passado e olharmos para as escolarizações oferecidas, por exemplo, pelo Liceu do Ceará, em Fortaleza, pelo Colégio Caetano de Campos, em São Paulo ou pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, poderemos afirmar, sem medo de errar, que a educação pública no Brasil foi boa, quando atendeu a outra classe social.

Partindo dos anos 1940 e caminhando pelas veredas das políticas públicas para o ensino médio, encontramos importantes indícios que confirmam o parágrafo anterior: os teores da Reforma Capanema e da Lei 5.692/1971, acredito, sejam autoexplicativos, por outro lado, ainda que fosse possível almejar proposições mais democráticas e inclusivas na Lei 4.024/1961, o texto final resultou numa escrita que ressuscitou a dualidade estrutural, que foi institucionalizada, pelo Decreto 2.208 de abril de 1997, editado apenas quatro meses depois da promulgação da nova LDBEN, a Lei 9.394/1996, é certo, também, que sob a égide do Decreto 5.5154 de 2004 conseguimos recuperar, ainda que sete anos depois, alguns dos princípios que haviam sido perdidos.

Se é verdade que a criação do FUNDEB e a promulgação da EC 59/2009 podem ser vistas como medidas que permitiram ampliações de matrículas nas escolas de ensino médio, é verdade, também, que as gestões do governo federal se tem se mostrado impermeáveis à regulamentação do princípio constitucional da garantia de um padrão de qualidade para a educação escolar (BRASIL. Constituição Federal/1988, art. 206, inc. VII), incluído na LDBEN (BRASIL, LDBEN/1996, art. 3º, inc. IX do artigo 3º) e definido, em detalhes, no inciso IX do artigo 4º da mesma LDBEN.

O governo Temer, desde seu início de mandato, contemplou, generosamente, alguns dos anseios da nossa elite, afinal foi para isso que ele foi feito presidente, que, no caso da educação, estavam expressos na Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017, o Novo Ensino Médio - NEM, cujos efeitos deletérios só foram sentidos, pelos estudantes, alguns anos depois, durante sua implantação.

Considerando os anseios e proposições que envolveram estudantes e professores no movimento #RevogaNEM, o resultado final dos embates em torno da reforma da Lei nº 13.415/2017 nos permite dizer, fazendo coro com Darcy, que educação escolar brasileira continua cumprindo o seu papel, definido pelas elites, de preparar seus quadros para a gestão das suas empresas e do Estado, ao mesmo tempo em que, aos setores subalternos, se lhes oferecem escolarizações com remotas possibilidades de ascensões sociais de modo a preservar seus os espaços de mando.

Para garantir que os sistemas escolares continuem a alimentar as reproduções sociais, a escola brasileira tem injetado, em corações e mentes, elementos próprios da sua ideologia que fazem com que trabalhadores precarizados se apresentem, orgulhosamente, como empreendedores de si mesmo, ao tempo em que parecem não perceber que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, mesmo em economias secundárias, como a nossa, as plantas produtivas se mostram cada vez mais sofisticadas e que, portanto, não bastam, apenas, esforços pessoais, pois estes precisariam estar lastreados em sólidas formações profissionais, que a eles são negadas; enquanto isso, setores da classe média, com os olhos no andar de cima, engalfinham-se nas disputas dos bons empregos, embalados por esse discurso de meritocracia de cartas marcadas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Luiza. **Trabalhadores com ensino superior ganham 126% mais que menos escolarizados, diz pesquisa.** CNN Brasil, 17/10/2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/trabalhadores-com-ensino-superior-ganham-126-mais-que-menos-escolarizados-diz-pesquisa/> (Acesso em 24/01/2025)

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas.** *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, nº 20, p. 11-17, jan/jun/2017.

BALEEIRO, Eliomar; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **1946.** Brasília: Senado Federal, 3ª ed., 2012. (Coleção Constituições brasileiras; v. 5)

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer.** *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018, p. 109/127.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL nº 2.601/2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539> (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **PL nº 5.230/2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598> (Acesso em 31/01/2025).

\_\_\_\_\_. **Parecer Preliminar de Plenário nº 1 (PRLP 1) ao Projeto de Lei nº 5.230/2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/pro\\_p\\_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=Tramitacao-PL%205230/2023](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/pro_p_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=Tramitacao-PL%205230/2023). (Acesso em 31/01/2025)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2011> (Acesso em 3/02/2025)

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012> (Acesso em 3/02/2025)

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769> (Acesso em 31/01/2025)

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm) (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) (Acesso em 5/12/2024)

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (Acesso em 31/01/2025).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) (Acesso em 31/01/2025).

\_\_\_\_\_. **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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) (Acesso em 27/01/2025)

\_\_\_\_\_. **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 de 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm) (Acesso em 31/01/2025).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) (Acesso em 31/01/2015)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm) (Acesso em 31/01/2025)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.358 de 14 de janeiro de 2025.** Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm) (Acesso em 31/01/2025).

RIVEIRA, Carolina. No Brasil, ter faculdade faz dobrar o salário – por que isso é ruim. **Revista Exame**, 13/10/2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/no-brasil-faculdade-dobra-salario-por-que-isso-e-ruim/> (Acesso em 30/01/2025)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contrarreforma do Ensino Médio: uma regressão e uma traição aos jovens do país.** In: \_\_\_\_\_ Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro, LPP-UERJ, São Paulo, Expressão Popular, 2023, p. 444/478

FRIGOTTO, Gaudêncio; PARANHOS, Michelle. **Capitalismo dependente e modernização conservadora e as suas determinações econômicas, políticas e jurídicas.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). \_\_\_\_\_ Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro, LPP-UERJ, São Paulo, Expressão Popular, 2023, p. 76/123.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro.** Brasília, DF: PMDB, 2015.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **A travessia social: uma ponte para o futuro.** Brasília, DF: PMDB, [2015?].

GALEANO, Eduardo. **Patás arriba: La escuela del mundo al revés.** Buenos Aires, Siglo Vinteuno. 2ª ed., 3ª reimp, 2021.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. *in* AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo; Fundação Santillana/Moderna, 2014, p. 45/60.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico.** Brasília: INEP/MEC, 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 1998, vol.06, n.20, pp.365-383.

O BRASIL E AS LEIS QUE NÃO PEGAM. **Folha de São Paulo**, 11/09/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/por-que-economistas-em-bom-portugues/2023/09/o-brasil-e-as-leis-que-nao-pegam.shtml> (Acesso em 24/01/2025)

PALHARES, Isabela. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. **Folha de São Paulo**, 17/mar/2023, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml> (Acesso em 20/01/2025)

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Marília, Lutas Anticapital, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014

SILVA, Monica Ribeiro da. 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, Jan-Jun e Ago-Dez 2015, p.61/74.

VASCONCELOS, Fernanda Chaves; FRIGOTTO, Gaudêncio. A legislação educacional: a materialização da reiteração da modernização conservadora e do autoritarismo. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). \_\_\_\_\_. Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro, LPP-UERJ, São Paulo, Expressão Popular, 2023, p. 12/167.

YEUNG, Luciana. Leis que “não pegam”? A Economia explica. **Veja - Negócios**, 09/05/2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/direito-e-economia/leis-que-nao-pegam-a-economia-explica> (Acesso em 24/01/2025).

| Submetido em: 20/11/2024

| Aprovado em: 07/02/2025

| Publicado em: 31/03/2025