UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DENISE CAMARGO GOMIDE

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O ALINHAMENTO COM O PROJETO NEOLIBERAL ATRAVÉS DE CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO (1995-2018)

Campinas
2019

DENISE CAMARGO GOMIDE

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O ALINHAMENTO COM O PROJETO NEOLIBERAL ATRAVÉS DE CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO (1995-2018)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA DENISE CAMARGO GOMIDE E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARA REGINA MARTINS JACOMELI.

Campinas

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Gomide, Denise Camargo, 1972-
G586p A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018) / Denise Camargo Gomide. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História da educação. 2. Política educacional. 3. Ensino médio. I. Jacomeli, Mara Regina Martins, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The education policy for High School of the Department of Education of state of São Paulo and the alignment with the neoliberal project through progressive cycles of adjustment (1995-2018)
Palavras-chave em inglês:
History of education
Educational policies
High school
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
José Claudinei Lombardi
Dirce Djanira Pacheco e Zan
Eliza Bartolozzi Ferreira
Fabiana de Cássia Rodrigues
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Data de defesa: 28-08-2019
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-8603-2828
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/3301334284145414

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O ALINHAMENTO COM O PROJETO NEOLIBERAL ATRAVÉS DE CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO (1995-2018)

DENISE CAMARGO GOMIDE

Comissão Julgadora

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan
Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira
Profa. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues
Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Dedico este
trabalho ao meu esposo,
companheiro de uma
vida, amigo e amor,
Edgard Gomide – que sempre confiou em
minha capacidade, me ensinando a lutar e superar
as barreiras postas pelas contingências desta vida,
incentivando-me a seguir adiante e embarcando
comigo neste meu sonho. Sem ele nenhuma
conquista valeria a pena !

Aos meus filhos,
Matheus e Lucas,
que me inspiram a
viver, acreditar e lutar por uma sociedade mais
justa, humana e igualitária.

Aos educadores e educadoras, alunos e alunas das
escolas estaduais paulistas de Ensino Médio com
quem compartilho não somente os conhecimentos
aqui produzidos, mas também a minha esperança
na construção histórica da escola pública de
qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu melhor amigo e fonte inesgotável de sabedoria e infinito amor; em quem procurei refúgio nas horas de incerteza e força nos momentos de desânimo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli, pelas orientações, pelo incentivo, pelo acompanhamento de todo o processo de elaboração deste trabalho, pela competência, pelo estímulo, pela paciência, pelos inúmeros gestos de consideração, de confiança e de amizade, mas, principalmente, pela força do exemplo de mulher, mãe, esposa, lutadora e marxista. Minha eterna gratidão e amizade.

Ao meu pai Vicente de Camargo (in memoriam) e minha mãe Helena de Lourdes Palmieri de Camargo pelo amor incondicional demonstrado em cada palavra e ação e para quem o estudo das filhas sempre foi a razão de suas vidas.

Ao meu companheiro, Edgard Gomide, que jamais me deixou fraquejar, estendendo-me sua mão amiga para que, com o seu apoio, eu pudesse vencer as inúmeras dificuldades. Meu eterno amor e gratidão.

Aos meus queridos filhos, Matheus e Lucas, razão da minha vida, pelo incentivo, pela confiança, pela compreensão e pelas horas de lazer sacrificadas. Amo-os incondicionalmente.

Às minhas irmãs, familiares e amigos que sempre tiveram uma palavra de apoio e estímulo para a concretização deste trabalho.

Aos meus companheiros e companheiras da Diretoria de Ensino da Região de Mogi Mirim pela amizade, pela aprendizagem, pela grata oportunidade de conviver com todos e lutar por uma educação pública de qualidade, os quais acompanharam a minha luta para elaboração desta tese sem afastamento, trabalhando quarenta horas semanais.

À Cláudia, Lígia, Nadir e Tassiane, da Secretaria da Pós-Graduação, pela solicitude, prontidão e suporte acadêmico, nas pessoas de quem agradeço a todos os funcionários da Faculdade de Educação.

Aos professores e professoras da UNICAMP e aos companheiros e companheiras do HISTEDBR que estiveram comigo durante esta empreitada.

Aos membros da banca examinadora, professoras Dirce Djanira Pacheco e Zan, Fabiana de Cássia Rodrigues e Luciana Cristina Salvatti Coutinho, que desde a qualificação contribuíram para este trabalho, à professora Eliza Bartolozzi Ferreira, que prontamente aceitou o convite para compor a banca de defesa e ao prof. Dr. José Claudinei Lombardi que assumiu a presidência da banca em substituição da orientadora que não pôde comparecer por motivos de doença grave na família, meus sinceros agradecimentos. Agradeço especialmente à professora Mônica Ribeiro da Silva que contribuiu significativamente com esta pesquisa através dos relevantes apontamentos na qualificação.

Por fim, agradeço à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo financiamento desta pesquisa através do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado.

Quando a gente diz: 'a luta continua', significa que não dá para parar.
O problema que a provoca está aí presente.
É possível e normal um desalento.
O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.
A expressão 'a luta continua' sublinha a continuidade histórica.
Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular.
A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode.
Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível.
A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível.
Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A presente tese se desenvolveu dentro do grupo de estudo e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A temática que a norteia são as políticas educacionais para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) no período de 1995-2018, buscando evidenciar o alinhamento e as ingerências das reformas educacionais dos anos 1990 pautadas no neoliberalismo na configuração do Ensino Médio paulista.

A análise das seis gestões do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na figura dos secretários da educação do estado de São Paulo, resultou na definição pela autora de três ciclos de adequação das políticas educacionais para o Ensino Médio ao ideário neoliberal: o Ciclo de Pavimentação (1995-2002), sob o comando de Rose Neubauer e alinhado aos princípios da administração empresarial; o Ciclo de Implementação (2003-2010), sob o comando de Gabriel Chalita, Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza que, ao implementar o currículo oficial do estado, intensificou a ingerência do mercado; e o Ciclo de Consolidação (2011-2018), sob o comando de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto que fortaleceu a herança neoliberal. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o estado de São Paulo tem se apresentado como o radiador do projeto neoliberal que ainda está em curso, representando assim o laboratório predileto onde são testadas as reformas neoliberais. Argumenta-se na presente tese que a política educacional paulista para o Ensino Médio foi forjada e balizada pelos princípios do neoliberalismo, reportando-se a um lugar específico – a SEE-SP; a um grupo – a juventude representada no Ensino Médio da SEE-SP; e a um tempo – de 1995 a 2018, período no qual foram engendradas políticas educacionais para o Ensino Médio de forte ingerência neoliberal. A base e o pressuposto teórico-metodológico utilizados foram o materialismo histórico dialético e a fonte de pesquisa utilizada foi o conjunto de textos normativos, traduzido nas resoluções, decretos e leis e nos trabalhos já produzidos que se alinham ao objeto desta pesquisa. Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que as políticas educacionais da SEE-SP para o Ensino Médio sofreram e ainda sofrem as ingerências de um projeto societário ineficaz de formação, alinhado ao neoliberalismo, que está se efetivando de forma gradativa através de ciclos progressivos de adequação.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação - Políticas Educacionais - Ensino Médio

ABSTRACT

This thesis was developed within the History, Society and Education in Brazil (HISTEDBR) research group, of the Graduate Program in Education of the University of Campinas (UNICAMP). The themes guiding it are educational policies for the High School of the State of São Paulo Department of Education (SEE-SP) in the 1995-2018 period, seeking to highlight the alignment and interferences of educational reforms of the 1990s, based on neoliberalism, in the configuration of High School in the São Paulo state.

The analysis of six administrations of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB), in the figure of the Secretaries of Education of the state of São Paulo, resulted in the author's definition of three cycles of adjustment in educational policies for High School to neoliberal ideology: the Paving Cycle (1995-2002), under the command of Rose Neubauer in line with the principles of business administration; the Implementation Cycle (2003-2010), under the command of Gabriel Chalita, Maria Helena dos Santos Castro and Paulo Renato Souza that, when implementing the official state curriculum, intensified market interference; and the Consolidation Cycle (2011-2018), under the leadership of Herman Voorwald, José Renato Nalini and João Cury Neto, that strengthened the neoliberal heritage. The results of the research showed that the state of São Paulo has presented itself as the radiator of the neoliberal project that is still in progress, thus representing the favorite laboratory where neoliberal reforms are tested. It is argued in the present thesis that SEE-SP educational policies for High School were forged and guided by principles of neoliberalism, referring to: a specific place - SEE-SP; a group - the youth represented in the High School of the SEE-SP; and, at one time, - from 1995 to 2018, a period corresponding to the process of implementation of educational policies for High School with strong neoliberal interference. The base and theoretical-methodological assumption used were the dialectical historical materialism and the research source used was the set of normative texts, translated in the resolutions, decrees and laws and in the works already produced and aligned with the object of this research. The results confirmed the initial hypothesis that educational policies of SEE-SP for High School suffered and still suffer the interference of a ineffective societal project of formation, aligned with neoliberalism, that has been gradually consolidated through progressive cycles of adequacy.

KEYWORDS: History of Education - Educational Policies - High School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo dos resultados do Brasil e de São Paulo no PISA - Programme for International Student Assessment..... 17
Quadro 2 - Matrículas no Ensino Médio com percentual representativo da população de 15 a 17 anos atendida por Unidade Administrativa – 2018..... 20
Quadro 3 - Ensino Médio: Matrícula geral em números absolutos nos anos de 1955 e 1965..... 97
Quadro 4 - Crescimento no percentual de alunos inscritos no vestibular de acesso ao ensino superior e percentual de vagas disponíveis para ingresso nos anos de 1955 e 1965..... 98
Quadro 5 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola..... 122
Quadro 6 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio..... 122
Quadro 7 - Comparativo de proposições - BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998..... 141
Quadro 8 - Cronologia dos principais marcos normativos e ações do poder executivo federal para o Ensino Médio – 1996-2018..... 147
Quadro 9 - Governadores do Estado de São Paulo de 1995-2019 165
Quadro 10 - Matrículas no Ensino Médio (2015-2017) - Rede Pública Estadual – SP 170
Quadro 11- Evolução do IDEB Ensino Médio/São Paulo..... 170
Quadro 12- Resultados da Prova Brasil - 3º ano do Ensino Médio/São Paulo: 2005 a 2017 171
Quadro 13- Taxa de aprovação do Ensino Médio/São Paulo: 2005 a 2017..... 172
Quadro 14- Resultados do SARESP 2018 – 3º ano do Ensino Médio..... 172
Quadro 15- Série Histórica - Resultados do SARESP – 3º ano do Ensino Médio..... 173
Quadro 16- Classificação dos níveis de proficiência do SARESP 173
Quadro 17- Resultado do SARESP 2018 com a nova escala dos níveis de proficiência – Ensino Médio.... 174
Quadro 18- Índice de fluxo - Ensino Médio (gestão Rose Neubauer)..... 195
Quadro 19- Taxa de distorção idade-série na rede estadual Ensino Fundamental II e Ensino Médio..... 196
Quadro 20- Evolução Histórica da Matrícula Inicial Rede Estadual Paulista - Ensino Médio 197
Quadro 21- Taxas de Reprovação - Ensino Médio no período do Plano de Metas (2007-2010) 226
Quadro 22- Índice de Desempenho – Ensino Médio no período do Plano de Metas (2007-2010)..... 227
Quadro 23- Comparativo do Ideb do Ensino Médio em SP a partir do Plano de Metas (2007-2010)..... 228
Quadro 24- Resultados do Ensino Médio no Programa Piloto "Excelência em Gestão Educacional"..... 233
Quadro 25- Principais educadores envolvidos na concepção da Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo e sua articulação com o governo federal 240
Quadro 26- Série histórica dos gastos com o SARESP..... 244
Quadro 27- Montante gasto com a aquisição da revista Guia do Estudante (Atualidades e Vestibular) para as DACs 248
Quadro 28- Reestruturação da SEE-SP (2018) – Coordenadorias 251
Quadro 29- Nova estrutura administrativa da SEE-SP (2013)..... 251
Quadro 30- Análise comparativa de Escolas de Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular a partir dos resultados do IDESP de 2011 e 2016 257
Quadro 31- Vagas oferecidas no Programa Vence / 2012-2019 261
Quadro 32- Evolução do percentual de atendimento da população de 15 a 17 anos no estado de São Paulo (2004-2015)..... 275
Quadro 33- Evolução do percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio no estado de São Paulo (2004-2015)..... 276
Quadro 34- Resultados educacionais das escolas de Ensino Médio do Projeto-Piloto do MMR - Método de Melhoria de Resultados – (2016-2018)..... 279
Quadro 35- Plano Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação de São Paulo..... 288
Quadro 36- Principais programas e projetos relacionados ao Ensino Médio em cada ciclo de adequação (1995-2018)..... 300

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo
ADC – Avaliação Diagnóstica Complementar
ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CADES - Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário
CEE-SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEP - Centre International d`Études Pedagogiques
CIS – Contrato de Impacto Social
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
COGSP - Coordenadora de Ensino da Grande São Paulo
CONAE - Conferências Nacionais de Educação
CPC - Centros Populares de Cultura
CPS – Centro Paula Souza
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CRUZADA ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã
DAC – Disciplina de Apoio Curricular
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEOPS - Departamento Estadual de Ordem Política e Social
DES - Diretoria do Ensino Secundário
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESG - Escola Superior de Guerra
ETI - Programa Ensino em Tempo Integral
ETEC – Escola Técnica Estadual
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
GT – Grupo de Trabalho
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo

IAS – Instituto Ayrton Senna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MMR – Método de Melhoria de Resultado
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não governamental
OP – Orçamento Participativo Jovem
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC - Proposta de Ementa Constitucional
PEE - Plano Estadual de Educação
PEF – Programa Escola da Família
PEI – Programa Ensino Integral
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PM – Polícia Militar
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE - Programa de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROMED – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
QM – Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARA - Sistema de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEV - Serviço de Ensino Vocacional
TCE – Tribunal de Contas do Estado
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 14
   1.1. Pontos de Partida..... 14
   1.2. Objeto de estudo e sua delimitação..... 22
   1.3. Relevância social do objeto..... 24
   1.4. Marco teórico-metodológico..... 27
   1.5. Fontes de pesquisa..... 30
   1.6. A tese e sua exposição..... 34

2. DETERMINANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL 37
   2.1. A educação jesuítica e a organização do incipiente ensino secundário (1500-1759)..... 39
   2.2. As reformas pombalinas e a sistematização do ensino secundário (1759-1822)..... 45
   2.3. O império e inauguração oficial do ensino secundário (1822-1889)..... 49
   2.4. A primeira Republica e o ideário do iluminismo republicano no ensino secundário: reformas e reformismos (1889-1930)..... 59
   2.5. Regulamentação nacional do ensino secundário e o ideário pedagógico renovador (1930-1964)..... 72
   2.6. O golpe militar e a adequação do ensino secundário ao tecnicismo e à teoria do capital humano (1964-1984)..... 88
   2.7. O Ensino Médio no contexto de inserção do Brasil na nova ordem mundial (1984-dias atuais)..... 100

3. OS CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO AO IDEÁRIO NEOLIBERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 149
   3.1. *Ciclo de Pavimentação (1995-2002)* - Da gênese ao desenvolvimento da política educacional neoliberal sob o comando de Rose Neubauer: O Ensino Médio e as políticas de modernização alinhadas aos princípios da administração empresarial..... 182
   3.2. *Ciclo de Implementação (2003-2010)* - Das políticas de convencimento de Gabriel Chalita às políticas gerencialistas de Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza: O Ensino Médio sob a égide do mercado..... 213
   3.3. *Ciclo de Consolidação (2011-2018)* – O fortalecimento da herança neoliberal sob o comando de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto: A gestão de resultado com foco no desempenho do aluno..... 250

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 304

REFERÊNCIAS..... 308

APÊNDICES
Apêndice I – Fontes Legislativas Federais utilizadas na pesquisa..... 341
Apêndice II – Documentos normativos do estado de São Paulo utilizados na pesquisa.... 343

1. INTRODUÇÃO

Esta tese está vinculada ao grupo de estudos e pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e defende que as políticas educacionais para o Ensino Médio na Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE-SP)[1] no período de 1995-2018, nas seis gestões do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sofreram e ainda sofrem as ingerências das reformas educacionais dos anos 1990, pautadas no neoliberalismo, que no contexto estadual vêm sendo solidificado, conforme identificação da autora, através de ciclos progressivos de adequação: *ciclo de pavimentação, ciclo de implementação e ciclo de consolidação.*

Sendo assim, o estado de São Paulo, através da SEE-SP e na pessoa dos secretários estaduais, tem se apresentado como o radiador de um projeto neoliberal ineficaz de formação humana, que ainda está em curso, representando assim o laboratório onde são testadas as reformas neoliberais.

Ao definir como parâmetro de análise as gestões dos diferentes secretários da educação, nossa intenção foi justamente elucidar a estreita vinculação dos mesmos com o governo federal e dar visibilidade aos ciclos de alinhamento ao projeto neoliberal no estado mais rico da federação.

Para alcançar tal objetivo, expusemos os determinantes históricos e conjunturais na constituição do Ensino Médio no Brasil procurando, com isso, as possíveis relações e determinações entre o singular e o universal, o particular e o geral, vistos como um princípio na construção de uma concepção de história da educação pelo viés marxista (SAVIANI 1999; 2013; ARCE, 2002); para então focalizarmos na política educacional paulista, estabelecendo as possíveis relações.

1.1. Pontos de Partida

O interesse por desenvolver a pesquisa que resultou na presente tese surgiu da realidade concreta enquanto supervisora de ensino da SEE-SP, atuando na Diretoria de Ensino

[1] A Resolução SE 18/2019 que dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, alterou a sigla SEE-SP, adotada para referir-se à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para SEDUC-SP. No entanto, neste trabalho, manteremos o siglário anterior (SEE-SP), considerando ser este o que estava vigente no período pesquisado.

de Mogi Mirim, o que facilitou, em certa medida, o acesso às fontes.

As experiências e inquietações vivenciadas neste contexto provocaram alguns questionamentos sobre as intencionalidades das políticas para o Ensino Médio no estado de São Paulo no período de 1995-2018.

A política educacional da SEE-SP, implantada a partir de 1995, tem representado um dos desdobramentos da reforma do Estado e da reforma educacional dos anos 1990, de inspiração ideológica razoavelmente comum, alimentada pelos princípios do neoliberalismo.

Desde 1995, com a ascensão do PSDB na presidência do Brasil, o partido tem sido hegemônico no governo do Estado de São Paulo, expressando uma visão político-ideológica sintonizada com as políticas neoliberais. Esse panorama demarcou, portanto, a intencionalidade primordial do presente estudo: debruçar o olhar sobre o real projeto de formação para a juventude defendido pela SEE-SP.

Desta forma, as políticas para o Ensino Médio implementadas no Estado de São Paulo a partir de 1995 constituem-se o eixo norteador desta investigação, que tem como título: A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E O ALINHAMENTO COM O PROJETO NEOLIBERAL ATRAVÉS DE CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO (1995-2018).

Quando nos reportamos ao Ensino Médio na contemporaneidade é importante que tenhamos clareza de três marcos recentes: primeiro – somente a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o Ensino Médio tornou-se obrigatório e gratuito; segundo - somente em 2016 os estados acordaram em universalizar o atendimento para os jovens em idade para esta etapa de ensino (15 a 17 anos) e elevar a taxa líquida de matrícula para 85%, em conformidade com o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, na sua meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014); e terceiro – somente a partir de 2007, com a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é que podemos falar em financiamento específico para o Ensino Médio, lembrando que, antes disso, os estados enfrentavam sérios entraves, que ainda não se resolveram, para expandir as matrículas sob as bases da qualidade e da equidade.

No que se refere à inclusão do Ensino Médio na educação básica e sua obrigatoriedade, Krawczyk (2011, p.754) afirma que “a inclusão do Ensino Médio no âmbito

da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui", deixando a concepção de etapa intermediária entre o fundamental e o superior, ou mesmo preparatória, o que lhe atribuía uma crise de identidade. Com isso, passou a constituir-se como etapa final da educação básica, definindo sua identidade pela atribuição do conceito de terminalidade e deixando, portanto, de ser preparatório e intermediário (NOSELLA, 2011).

No entanto, se nos reportarmos aos dados oficiais disponíveis, será possível constatar que a universalização desta etapa do ensino preconizada na Meta 3 do PNE vigente está ainda muito distante. A PNAD - Contínua Educação 2018[2] apontava que a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos era de 88,2%, o que impossibilitou o cumprimento da meta.

Ademais, é preciso enfatizar que universalizar o Ensino Médio implica necessariamente em garantir as condições objetivas necessárias, o que não se tem considerado, uma vez que a intencionalidade que motiva as políticas para expansão das matrículas no Ensino Médio está voltada para o atendimento da demanda por mais escolarização com o objetivo de

> [...] tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWCZYK, 2011, p.755).

Outro entrave a se considerar está na determinação expressa no PNE de que o Brasil tenha 85% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados na etapa correta, ou seja, no ensino médio, em 2024. Os dados da PNAD Contínua Educação 2018 mostravam que essa taxa era de 69,3%, o que significa que 30,7% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não estavam matriculados especificamente no ensino médio ou estavam fora da escola.

Por fim, ressaltamos ainda a questão da permanência e conclusão com qualidade no Ensino Médio. Os dados da PNAD – Dados Gerais de 2015 apontavam que um pouco mais da metade dos jovens com 19 anos de idade haviam concluído o Ensino Médio no Brasil em 2014 (56,7%). Já em relação à qualidade, tomando como indicador o Índice de

[2] A *PNAD Contínua Educação* apresenta o panorama educacional da população do Brasil e sua última edição foi publicada a partir dos dados educacionais do segundo trimestre de 2018. Já a *PNAD – Dados Gerais*, investiga características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o País. A última edição considerou os dados levantados em 2015.

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[3], o Ensino Médio no Brasil permaneceu sem variação de 2011 a 2015 (3,7), com evolução ínfima em 2017 (3,8), porém bem distante da meta estipulada no PNE (4,7).

É importante destacar ainda a Meta 7.11 do PNE que definiu as metas a serem alcançadas nas avaliações de Leitura, Matemática e Ciências pelo Brasil no Pisa (Programme for International Student Assessment, em inglês), que é uma avaliação internacional, aplicada a cada três anos a alunos na faixa etária dos 15 e 16 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. A média dos resultados esperados para 2015 em Leitura, Matemática e Ciências (438 pontos numa escala de 1.000 pontos), estabelecida no PNE, não ficou nem próxima de ser atingida (395), permanecendo o Brasil estagnado e entre os piores do mundo em avaliação de educação, ficando atrás da Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, México e Colômbia, dentre outros.

Quadro 1 – Quadro comparativo dos resultados do Brasil e de São Paulo no PISA - Programme for International Student Assessment

BRASIL			
ANO	**Leitura**	**Matemática**	**Ciências**
2000	396	334	375
2003	403	356	390
2006	393	370	390
2009	412	386	405
2012	410	391	405
2015/Posição no ranking	407 (59º)	377 (65º)	401 (63º)
NOTA MÉDIA DOS 70 PAÍSES AVALIADOS EM 2015			
2015	493	490	493
PRIMEIRO COLOCADO - CINGAPURA			
2015	535	564	556
ESTADO DE SÃO PAULO			
2012	422	404	417
2015	417	386	409

Fonte: OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
Elaborado pela autora.

A maior avaliação educacional do mundo tem evidenciado, portanto, que o Brasil vem regredindo e que nossos estudantes estão dominando menos conhecimentos do que dominavam em 2009. Esses resultados provocaram a queda no ranking da educação mundial. Evidenciou ainda uma questão muito grave: que nos últimos anos o financiamento da

[3] O Ideb é um indicador de qualidade da educação básica composto pelo desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática e por dados de fluxo escolar.

educação e os investimentos nela realizados não resultaram na melhoria do aprendizado. Ou seja, além de não conseguirmos avançar, regrediu a um nível pior que o de 2009. Esta escala regressiva também é observada no estado de São Paulo[4], destacando o esgotamento e a ineficácia do modelo neoliberal até mesmo na consolidação das aprendizagens mensuradas nas avaliações de larga escala, demonstrando que mesmo após 24 anos do PSDB no estado, não se tem logrado a melhoria dos índices, sobretudo, quando comparado com os países desenvolvidos.

No que se refere ao Ideb, nenhum estado da federação atingiu a meta para o Ensino Médio em 2017. Espírito Santo, embora não tenha atingido a meta, foi o estado com o melhor desempenho no país, fato que motivou a SEE-SP, atualmente sob o comando do ex-ministro da educação do governo Michel Temer, Rossieli Soares, convidar para secretário-executivo da Pasta o ex-secretário da Educação do Espírito Santo e economista, Haroldo Corrêa, mostrando que a orientação gerencialista e privatizante adotada pelo capixaba será ampliada e acelerada na SEE-SP, inaugurando um novo ciclo de adequação ao ideário neoliberal: o ciclo de intensificação. Na própria página da SEE-SP, a designação é justificada: "Sob a gestão de Haroldo, Espírito Santo foi o Estado que apresentou o melhor nível de aprendizagem no Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2017, principal indicador de qualidade da área"[5]. Haroldo atuou também como secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) a convite de então ministro Rossieli Soares.

É fato que o Ideb é um indicador de qualidade muito limitado, no entanto, o índice evidencia os resultados das aquisições de conhecimentos básicos, como leitura e resolução de problemas matemáticos, e, no que se refere ao final do Ensino Médio, os jovens concluintes estão defasados na aprendizagem elementar conforme aponta o índice.

Temos, portanto, no Ensino Médio, um mosaico de desafios a ser enfrentado, daí a pertinência desta pesquisa. Tal mosaico é decorrente de três aspectos que se articulam entre si: a massificação do Ensino Médio, sobretudo após os anos de 1990 que não garantiu a permanência e o ensino de qualidade; as políticas educacionais conflituosas, indefinidas, oscilantes e fragmentadas desta etapa de ensino; e, por último, a falta de identidade da escola que, diante das intensas transformações que a cultura juvenil vem sofrendo nas últimas

[4] Os dados do Pisa englobam todas as redes de ensino de São Paulo: privada, federal, municipal e estadual. No entanto, dos estudantes que fizeram a prova no Brasil em 2015, 73,8% eram estudantes das redes estaduais.

[5] http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/quem-e-quem/secretario-adjunto/. No que se refere ao Pisa, o Espírito Santo obteve as melhores pontuações em todas as áreas, ficando em 1º lugar do ranking em duas das três: 435 em Ciências, 441 em Leitura e, em 2º lugar, Matemática (406).

décadas, permanece retrógrada. Segundo Krawczyk (2011),

> As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p.754).

No cenário nacional, o dono do maior contingente jovem do país e palco de problemas sociais que atingem especialmente a população jovem, alvo do Ensino Médio, é o estado de São Paulo, principal centro comercial, corporativo e financeiro do Brasil, sediando uma das cinco maiores bolsas de valores do mundo, a Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros, classificada como a segunda das Américas e com maior proeminência na América Latina. O estado concentra as sedes dos principais grupos empresariais nacionais e internacionais, dos grandes bancos e de conglomerados financeiros, tendo a maior concentração de multinacionais em todo o Hemisfério Sul[6].

Da superfície nacional, o estado ocupa apenas 3% dela, no entanto, seu mercado industrial e de serviços responde por 35% e 34% do mercado brasileiro, respectivamente.

No cenário nacional, a agroindústria paulista é a maior e mais desenvolvida, responsável por mais de 16% da produção das lavouras brasileiras, e uma das que mais se destacam no cenário internacional, dados estes que explicam a forte relação e influência do empresariado na definição das políticas públicas.

Considerando tal representatividade no cenário nacional, no Plano Estadual de Educação de 2016, a SEE-SP atrelou a universalização do Ensino Médio à necessária formação e desenvolvimento do capital humano para que o estado possa incrementar sua liderança econômica num contexto de crise.

> O Plano Nacional de Educação ressalta a importância do Ensino Médio em face das necessidades atuais do processo de modernização do País. Para o Estado de São Paulo, considerando sua diversidade social, cultural e tecnológica, bem como sua produção e serviços, este nível de ensino assume especial relevância, tendo em vista os desafios apresentados pela "era do conhecimento", que tem ampliado globalmente o uso cotidiano de novas tecnologias e o domínio de novas competências e habilidades, para a efetiva integração social e cultural e inserção dos indivíduos no mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação é um dos fatores preponderantes para a aquisição, aplicação e atualização do conhecimento, ou seja, para a formação e desenvolvimento do capital humano necessário nessa nova realidade. O Estado de São Paulo apresenta o maior Produto Interno Bruto – PIB da União Federativa e, mesmo mantendo a sua posição de liderança econômica no

[6] www.saopauloglobal.sp.gov.br/

> Brasil, ressentiu-se, como todo o restante do país, do baixo crescimento da produção, reflexo da crise econômica. Embora possa ser temporário, esse quadro reforça a importância da educação, no seu contexto, em especial o Ensino Médio, para elevar a competitividade paulista. Dessa forma, educação de qualidade e garantia do Ensino Médio para todos são fatores essenciais para preparar e qualificar os jovens para os novos desafios do crescimento sustentável e do desenvolvimento tecnológico (SÃO PAULO, 2016b, p.9).

A SEE-SP mantém um dos maiores aparatos educacionais do mundo, com mais de cinco mil e cem escolas regulares, noventa e uma Diretorias de Ensino que se agrupam em 15 Pólos Regionais, três milhões e quinhentos mil alunos, e mais de 280 mil servidores, dos quais 215 mil são professores[7].

Nesse contexto, cabe aqui ressaltar que o estado conta com o maior contingente de matrículas no Ensino Médio em âmbito nacional, o que lhe atribui forte representatividade nas avaliações em larga escala que são usadas como um dos instrumentos para monitorar a efetividade das políticas educacionais estabelecidas em consonância com as determinações dos organismos multilaterais.

Quadro 2 – Matrículas no Ensino Médio com percentual representativo da população de 15 a 17 anos atendida por Unidade Administrativa – 2018

ESTADO	MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO	% REPRESENTATIVO DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS ATENDIDA NO ENSINO MÉDIO
Acre	36.568	63,3%
Alagoas	108.168	57,2%
Amapá	33.306	62,0%
Amazonas	200.303	65,9%
Bahia	504.360	54,8%
Ceará	311.206	73,0%
Distrito Federal	107.075	71,3%
Espírito Santo	103.928	62,8%
Goiás	225.463	70,9%
Maranhão	295.240	63,5%
Mato Grosso	124.761	77,4%
Mato Grosso do Sul	92.093	66,8%
Minas Gerais	780.180	75,6%
Pará	347.646	58,0%
Paraíba	126.057	58,6%
Paraná	372.929	72,2%
Pernambuco	301.957	61,8%
Piauí	133.833	61,0%
Rio de Janeiro	521.907	68,3%
Rio Grande do Norte	107.288	55,3%
Rio Grande do Sul	300.894	66,7%
Rondônia	54.422	65,8%
Roraima	20.086	73,3%
Santa Catarina	220.742	77,8%
São Paulo	**1.554.879**	**79,4%**
Sergipe	75.648	48,6%
Tocantins	58.142	70,7%

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018 / QEdu.org.br / Observatório do PNE

[7] https://inteligencia.educacao.sp.gov.br

Shiroma; Garcia; Campos (2011, p. 227) apontam que "[...] sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas de acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do estado" que se apoiou na ideia de um sistema educacional baseado na tríade "eficiência, eficácia e efetividade". Nesse sentido, a resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados para a efetivação das mudanças necessárias.

Por este motivo, o alinhamento das políticas educacionais paulistas com as recomendações emanadas do governo federal era fulcral para que o projeto societário em construção se consolidasse.

O interesse pela formação da juventude e o seu atendimento na escola pública paulista é a razão de ser do meu trabalho como supervisora de ensino da SEE-SP.

Em razão desse meu interesse, foram surgindo indagações a respeito da concepção de educação que a SEE-SP procurava implementar: quais seriam as motivações da política educacional paulista para a juventude ? Como tais políticas se articulavam com o projeto societário em curso? Quem eram os responsáveis pela definição de tais políticas? Que concepções de aprendizagem e de educação se refletiam nos textos normativos? Inúmeros eram os questionamentos que almejavam respostas. O acesso às fontes foi, de certa forma, facilitado por pertencer ao quadro de servidores da Secretaria da Educação, uma vez que não se tem pesquisa sem fontes acessíveis (ECO, 2007) que dêem conta de responder às questões levantadas e sustentem a proposta da tese a ser defendida.

A complexa questão da periodização também representou outro ponto de partida deste trabalho, pois ao propor um trabalho no âmbito da história da educação, a periodização é uma exigência para a compreensão do objeto e uma questão teórica com a qual o pesquisador deverá lidar para a organização dos dados e para a explicação do fenômeno a ser estudado (SAVIANI, 2011). Daí que a periodização deste estudo está dada pelo período de gestão do PSDB no estado de Paulo (1995-2018), na pessoa dos secretários da educação, tendo em vista o alinhamento partidário com o projeto neoliberal em curso[8] através de ciclos progressivos de adequação.

[8] Nas eleições de 2018, o PSDB saiu vitorioso com o governador eleito João Dória, estendendo por mais quatro anos a ingerência do partido no estado, o que totalizará, ao final dessa gestão, 28 anos de comando do PSDB no estado mais representativo da federação. Ou seja, pressupõe-se a existência de uma continuidade das políticas educacionais neoliberais por um tempo longo, o que é raro na história da educação brasileira.

É importante destacar aqui que nas eleições de 2018, o PSDB saiu mais uma vez vitorioso com o governador eleito João Dória, estendendo por mais quatro anos a ingerência do partido no estado, o que totalizará, ao final dessa gestão, 28 anos de comando do PSDB no estado mais representativo da federação. Ou seja, pressupõe-se a existência de uma continuidade das políticas educacionais neoliberais por um longo tempo, o que é raro na história da educação brasileira, que é tributária de duas características estruturais que atravessam historicamente a ação do Estado brasileiro no campo da educação: a resistência histórica das elites dirigentes na manutenção da educação pública materializada na escassez de recursos financeiros destinados à educação; e a descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado, corporificada na sequência interminável de reformas, num eterno recomeço pautado na promessa de solução definitiva dos problemas que vão se perpetuando indefinidamente.

1.2. Objeto de estudo e sua delimitação

O objeto deste estudo é a *política educacional paulista para o Ensino Médio*, colocando sob análise o ideário hegemônico que a sustenta, desvelando seus princípios norteadores e a estreita aliança com a ordem do capital. Reporta-se a um lugar – a SEE-SP; a um grupo - o Ensino Médio da SEE-SP; e um tempo – de 1995 a 2018, inserido num contexto econômico e social que caracteriza a efetiva implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal tanto em nível estadual como em nível federal.

Este objeto representa, portanto, uma realidade social cognoscível, que, por meio de dados objetivos e articulados, buscou produzir um todo constituído de realidades empíricas percebidas pelo pesquisador.

> Quando o sujeito percebe uma determinada realidade, faz uma leitura dela segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado dessa relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida ou percebido pelo sujeito. O resultado é uma síntese dessa relação, é uma construção que podemos chamar de objeto (GAMBOA, 2012, p. 141).

Sendo assim, o **objeto** da pesquisa são as políticas educacionais para o Ensino Médio no estado de São Paulo no período de 1995-2018, com o **objetivo** de evidenciar o alinhamento com o projeto societário de educação pautado na concepção neoliberal através de

ciclos progressivos de adequação e como esse alinhamento se expressa no discurso oficial, sobretudo nos atos normativos, das seis gestões do PSDB no governo estadual, na pessoa dos secretários de educação.

A tese procurou identificar as configurações do Ensino Médio na política educacional paulista no período, buscando reconstruir a lógica que sustenta e entrelaça os programas, projetos e ações que, não obstante as diferentes administrações no período de 1995 a 2018, não se efetivaram mudanças estruturais significativas no direcionamento da política educacional para o Ensino Médio no Estado de São Paulo, ao contrário, foi-se estabelecendo, com o passar dos anos, ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal evidenciando, após um período ininterrupto de 24 anos, o esgotamento de um modelo de formação que não logrou a melhoria dos resultados educacionais, se revelando um projeto de resultado pífio.

Construído o caminho até aqui apresentado, podemos ilustrar a composição da problemática desta pesquisa**: Como vem se configurando o Ensino Médio no estado de São Paulo a partir dos anos 1990, no contexto do neoliberalismo ?** Para isso, demarcamos como campo de análise as seis gestões seqüenciais do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no estado de São Paulo: Mário Covas Júnior (1995-1998 em primeiro mandato; 1999-2000, em segundo mandato, até a sua morte) e Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2000-2002 que completou o mandato de Covas), representando o *ciclo de pavimentação* da política neoliberal para o Ensino Médio sob o comando de Rose Neubauer na secretaria da Educação; Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2003-2006 em segundo mandato); Cláudio Lembo (do Partido dos Democratas, que assumiu o governo paulista em 30 de março de 2006 quando Alckmin renunciou para concorrer à presidência da República, ficando à frente do governo até 1º de janeiro de 2007); José Serra (eleito para o período de 2007-2010), representando o *ciclo de implementação* do receituário neoliberal para o Ensino Médio sob o comando de Gabriel Chalita, Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza na secretaria da Educação; e novamente Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2011-2014 em primeiro mandato; 2015-2018 em segundo mandato) e Márcio França (do Partido Socialista Brasileiro, que assumiu o governo paulista em 06 de abril de 2018 quando Alckmin renunciou para concorrer à presidência da República, ficando à frente do governo até 1º de janeiro de 2019), representando o *ciclo de consolidação* da política neoliberal para o Ensino Médio sob o comando de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto na secretaria da

Educação[9]. Os principais instrumentos de análise foram os atos normativos para o Ensino Médio e o alinhamento com as diretrizes federais de construção de um projeto neoliberal de educação para a juventude.

O recorte temporal adotado inclui a retomada histórica dos acontecimentos que envolvem as políticas educacionais para a formação da juventude, uma vez que os marcos políticos não estão engessados no tempo; há um movimento histórico que caracteriza as lutas travadas e sua relação local e universal (MACHADO, 2010). Nesse sentido, retomar os determinantes históricos e conceituais do Ensino Médio no Brasil irá contribuir para o entendimento do projeto educacional que vem sendo engendrado ao longo dos anos, o que faremos no primeiro capítulo desta tese.

Resta dizer, ainda, que desvelar o projeto de educação para a juventude, explicitado nas políticas educacionais para o Ensino Médio paulista nas gestões dos diferentes secretários da educação no período de 1995-2018, e como tais políticas estão alinhadas com o projeto societário de cunho neoliberal, representa a questão central que motivou esta pesquisa no sentido de trazer à tona a contradição presente nas políticas educacionais paulista para a formação da juventude que, distantes do ideal de formação humana iluminista – do homem como ser livre, autônomo, emancipado pela racionalidade e pela capacidade de construir sua história – propõem uma formação humana calcada na lógica neoliberal – formação elementar, alienada, subjetivista, irracionalista, voltada fundamentalmente para o trabalho precário. Assim sendo, um estudo de história da educação sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio no estado de São Paulo no período de 1995-2018 representa, no contexto atual, um instrumento desvelador das intencionalidades nefastas daqueles que dizem defender a escola pública de qualidade.

1.3. Relevância social do objeto

Parto da convicção de que é preciso desvelar em que direção aponta as políticas educacionais sob as gestões neoliberais do PSDB para a formação dos jovens paulistas.

Antonio Joaquim Severino no Prefácio do livro de Paolo Nosella, *Ensino Médio à luz*

[9] O estudo dos ciclos progressivos e as primeiras políticas implementadas pelo governo de João Dória (2019-2022) nos permite inferir que, sob o comando de Rossieli Soares e Haroldo Corrêa, um novo ciclo de adequação ao ideário neoliberal estaria sendo inaugurado: o ciclo de intensificação, que se traduz numa remodelagem do receituário liberal, com suas nuances ultra-conservadoras.

do pensamento de Gramsci, aponta que, no quadro geral da educação no país, que continua bastante desolador, o Ensino Médio é a etapa de precariedade radical que, além das limitações objetivas de sua realidade concreta, ainda é pouco investigada de forma mais sistemática.

> [...] sem a menor dúvida, o segmento do sistema que expõe uma precariedade radical é o do Ensino Médio. Não bastassem as limitações objetivas de sua realidade concreta e a insuficiência de sua oferta, é a etapa que menos conta com os subsídios de resultados de pesquisa científica e da elaboração filosófica. Seu sentido e seu lugar na formação de seus destinatários são pouco fundamentados conceitualmente. Sua realidade empírica é pouco investigada de forma mais sistemática. Fica assim uma etapa transitória que não tem uma finalidade em si mesma e à qual a sociedade não dá a devida importância (NOSELLA, 2016, p. 14).

Desta concepção vem a necessidade de aprofundar e acalorar o debate em torno do projeto em curso de formação para o Ensino Médio de modo a contribuir efetivamente para a superação de toda forma de exploração, dominação e subserviência da juventude paulista. Para isso, é importante resgatarmos a construção do conceito de juventude no cenário nacional.

No documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado Juventude e Contemporaneidade (2007), pesquisadores como Sposito, Carrano, Dayrell, Novaes, entre outros, apontam que, dada a diversidade e a desigualdade da sociedade brasileira, conceituar os jovens, tanto das escolas públicas como das escolas privadas, ou mesmo àqueles que estão fora das escolas, implica no entendimento de *diferentes juventudes*, determinadas por sua origem, condição de classe, experiências de vida, oportunidades de escolarização e acesso a cultura e trabalho, e que, portanto, têm necessidades, carências, acesso a conhecimentos, oportunidades de trabalho e expectativas em relação a eles de determinado tipo e não de outros (FERRETTI, 2018).

Corti (2015) aponta que a institucionalização do conceito *juventude* se deu recentemente, em 2005, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, tendo como foco de ação duas frentes: "os desdobramentos da conjuntura econômica e social e episódios de natureza violenta envolvendo jovens" (SPOSITO, 2009 *apud* CORTI, 2015, p. 53). Nesse sentido, a preocupação em criar uma Secretaria específica para tratar de assuntos relativos à juventude vincula-se, segundo a autora, ao fenômeno que os demógrafos convencionaram chamar de *"onda jovem"*, que preparou um grande número de jovens para ingressar no mercado de trabalho, provocando demandas crescentes nos setores produtivos.

Associado ao crescente índice de mortes violentas entre os jovens e o aumento do

desemprego, a juventude passou a ser vista como um campo de ação que necessitava de intervenção com o objetivo de amenizar os problemas sociais que atingiam a população jovem.

Corti (2015) ressalta ainda a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO na definição conceitual das políticas públicas de juventude:

> A afirmação dos jovens como sujeitos de direitos e a defesa de políticas públicas universais, que incidissem no processo de desenvolvimento dos jovens e no suporte às suas necessidades – fossem elas materiais, físicas, expressivas, culturais – e não apenas nos aspectos problemáticos da transição à vida adulta, foi uma bandeira de diversos grupos e instituições, que visavam ampliar sua influência na definição conceitual das políticas públicas de juventude. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco teve forte protagonismo nesse processo (CORTI, 2015, p.54).

Assim, no contexto dos anos 1990 de proeminência da *"onda jovem"*, de crise econômica que incidiu sobre os postos de trabalho, aumentando o desemprego entre a população jovem[10], e do crescimento de mortes violentas nessa faixa etária, a procura pelo Ensino Médio e por qualificação profissional cresceu sobremaneira, como possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

No entanto, as mudanças no sistema produtivo e na economia desestruturaram o mercado de trabalho[11], apresentando grandes entraves para a transição da escola para o trabalho: a primeira, massificada; e o segundo marcado pela precarização e diminuição no ritmo de geração de postos de trabalho. Corti (2015, p.46) ressalta ainda que

> O trabalho informal, sem carteira assinada e sem direitos trabalhistas assegurados (Fundo de Garantia, férias, seguro desemprego e previdência social), aumentou significativamente, de forma que em 1999, de cada cinco trabalhadores brasileiros, três estavam na informalidade.

Tal desestruturação incidiu mais fortemente sobre os jovens das classes populares haja vista que, no entendimento dos economistas, a superação do desemprego estava atrelada à ampliação da escolaridade média e a qualificação profissional.

---

[10] Entre 1980 e 1997, o desemprego juvenil saltou de 4,5% para 13,9% (POCHMANN, 2001).

[11] A desestruturação do trabalho na década de 1990 é definida por Pochmann (2001) pelo aumento do desemprego, desassalariamento, geração de postos de trabalho precários e mudança no padrão de inserção ocupacional.

> Diante desse quadro, os governantes, formadores de opinião e economistas argumentavam que a falta de qualificação dos brasileiros era um componente importante na explicação do desemprego e que seu enfrentamento passaria, necessariamente, pelo aumento da escolaridade média da população e pela qualificação profissional (ibid, p.47).

Porém, Pochmann (2012) assevera que mesmo com Ensino Médio completo, muitos jovens experimentaram o desassalariamento: em 1989, 15,1% dos trabalhadores que recebiam salário mínimo tinham mais de nove anos de escolaridade, número que cresceu para 23,2% em 1999 e para 43% em 2009. E assevera ainda,

> A ampliação quantitativa e melhoria da qualidade da educação propedêutica é passo importante para aprimoramento da qualificação profissional, que poderá ser mais bem dirigida à inserção do trabalhador no mercado de trabalho, com destaque para os trabalhadores jovens, fazendo a transição dos estudos para o exercício ocupacional (MORETTO E POCHMANN, 2006, p.16).

Corti (2015, p.47) ressalta que a retomada do crescimento econômico na primeira década do século XXI, nos mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, "possibilitou a recuperação do trabalho assalariado, sobretudo nos segmentos com rendimento de até 1,5 salário mínimo", contribuindo para que um número expressivo da população brasileira deixasse a condição de absoluta pobreza para compor o contingente de trabalhadores assalariados, com renda advinda do trabalho, porém em postos de trabalho com baixos salários.

1.4. Marco teórico-metodológico

Há de se ressaltar que a disputa por um projeto societário de educação pautado no neoliberalismo é forjado claramente a partir da ótica do capital, no bojo das relações de uma sociedade de classes.

Por este motivo, ao assumir o compromisso acadêmico de desvelar tal realidade nas políticas educacionais para o Ensino Médio da SEE-SP, adotamos a mediação do aporte filosófico materialista histórico dialético e de teorias da educação nele fundamentadas.

Considerando que a educação escolar sofre múltiplas determinações, abordamos a relação entre a formação escolar para o Ensino Médio e a atividade produtiva, procurando evidenciar a contradição existente entre o ideal de formação humana para a emancipação e as

possibilidades concretas de sua realização num contexto de alinhamento das políticas públicas educacionais aos ditames neoliberais.

Nesse contexto, o ensino escolar é o ponto estratégico para atendimento das demandas hegemônicas e que, no caso do Ensino Médio, tal demanda se consubstancia na preparação elementar dos indivíduos para o trabalho alienado[12], resultando no esvaziamento teórico do ensino, na fragmentação e desqualificação do conhecimento historicamente sistematizado e na individualização da aprendizagem que, em detrimento de uma formação substancial pautada na teorização objetiva, histórica e universal da realidade, busca consolidar o conhecimento prático-utilitário, atrelado ao desenvolvimento de competências mais adequadas ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e em conformidade com a política neoliberal.

Com base nas considerações de Marx (2005, p.151) de que a teoria converte-se em força material quando penetra as massas e que, portanto, há que se recorrer à "arma da crítica" como uma das condições na luta por uma sociedade mais justa, procuramos evidenciar na construção da análise, sob a ótica crítica e de referencial marxista, que os objetivos dos projetos educacionais oficiais da SEE-SP para o Ensino Médio coadunam-se com os interesses de classes, antagônicos aos interesses da classe trabalhadora, e que tais projetos se relacionam com um projeto maior de máxima funcionalidade do modelo produtivo capitalista em detrimento de uma sólida formação escolar.

Com o avanço das concepções neoliberais no processo de definição de políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, o materialismo histórico-dialético tem se apresentado como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação.

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

[12] O trabalho alienado é o tipo de trabalho organizado no sistema de produção capitalista em que a força de trabalho dos indivíduos, física ou intelectual, é utilizada para agregar valor às mercadorias e não para suprir as necessidades primeiras de subsistência humana. Segundo Saviani e Duarte (2012, p.138): "As análises de Marx, nos *Manuscritos econômico- filosóficos* chama a atenção para o fato de que, sob o capitalismo, o trabalho, atividade constitutiva da própria essência humana, se manifesta de tal forma que o homem não encontra nele fonte de realização, mas de sofrimento, ao passo que vai se sentir realizado naquelas atividades que ele tem em comum com os animais: comer, beber e procriar. Essa é a condição do trabalho alienado".

Nesse sentido, o pressuposto que assumimos é que a análise da realidade social a partir da concepção materialista histórica é o melhor instrumental que contribuirá para evidenciar como a relação com capital está na base das políticas educacionais que analisamos, bem como apreender seus elementos estruturais e conjunturais. Assim, os aspectos estruturais e conjunturais se configuram como um pano de fundo das questões desenvolvidas ao longo da investigação.

> O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como os grupos, classes ou frações de classes, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas (FRIGOTTO, 2006, p.27).

Ao analisar a formação social brasileira, Frigotto (2006, p.27) assinala que os elementos estruturais ou de continuidade histórica das relações de poder e de classe condicionam as práticas e políticas educacionais e sociais.

> Há na sociedade brasileira um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, em seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante. Um olhar atento sobre a estrutura de classe e o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém a estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denomina revolução passiva e de transformismo.

Segundo Frigotto (2006, loc. cit.), esta concepção de Gramsci[13] é definida por mudanças e rearranjos nas esferas política, econômica, social, cultural e educacional "cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e do privilégio".

Essa formação societária brasileira fundada na injustiça e na desigualdade foi amplamente delineada por Otávio Ianni (1963) e Florestan Fernandes (1975), e corroboram para a assertiva de que ao longo dos anos a sociedade brasileira não conseguiu romper com a perversidade do capitalismo que se fortalece e se expande, aprofundando sua dependência consentida e associada ao capital internacional, precarizando e destruindo direitos básicos, sobretudo no que diz respeito à formação humana.

Nessa concepção de análise, ganhou centralidade na investigação a assertiva de que o estado de São Paulo tem sido neste um quarto de século de gestão da socialdemocracia paulista, o principal radiador do ideário neoliberal de educação.

[13] Para uma análise aprofundada do aspecto conceitual, ver Gramsci (1978).

As políticas educacionais, traduzida nos textos normativos da SEE-SP, representam um desdobramento das reformas educacionais dos anos 1990 referenciadas no neoliberalismo tornando assim o estado de São Paulo, em momentos estratégicos, o laboratório predileto onde foram (e são) testadas as reformas nacionais.

1.5. Fontes de pesquisa

A partir da revisão bibliográfica procuramos explicitar melhor o objeto de estudo assim como os aspectos conceituais e históricos envolvidos com as questões e perguntas a que o trabalho se propõe responder. Muito importantes foram as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unicamp, bem como a participação nas discussões do HISTEDBR, as conversas e os contatos que pude estabelecer com outros pesquisadores.

Desse modo, a investigação pautou-se no conhecimento já produzido e na consulta e a análise dos textos normativos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, relacionados ao Ensino Médio.

Partimos, portanto, do entendimento que compreender as disputas e como as mesmas marcam a produção documental, é fundamental para desvelar as intencionalidades políticas. Para isso, foram analisados os documentos que definem os principais programas e políticas educacionais para o Ensino Médio nas seis gestões do PSDB no estado de São Paulo no período de 1995-2018.

Neste caminho, tais documentos foram analisados não somente naquilo que proclamam, mas, em especial, naquilo que ocultam e representam as reais intenções, pois, segundo Saviani (2000, p. 161):

> Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência.

Vale ressaltar que a revisão bibliográfica também contemplou livros, ensaios críticos, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que trouxeram elementos substanciais para a análise.

O contato com as legislações, regulamentações, documentos e leituras diversas sobre o Ensino Médio paulista possibilitou perceber a complexidade das análises já desenvolvidas e assim ampliar a compreensão sobre a temática.

No decorrer da pesquisa foi possível averiguar como o campo educacional se movimentou e se articulou, possibilitando identificar as singularidades desse período, bem como desvelar os embates e disputas no processo de elaboração e implementação das políticas para o Ensino Médio no estado de São Paulo.

Jacomeli (2007) aponta a importância da análise da legislação educacional para o entendimento de como se processa, em sua forma e conteúdo, a educação escolar, e como ela vem sendo criada e recriada para a acumulação, ampliação e desenvolvimento do capital.

A análise, pela mediação da história, contribuiu para evidenciar o projeto de sociedade em implementação e a visão de ciência e conhecimento que está sendo difundida.

> [...] é preciso afirmar que entendimento de história, aqui, é aquele que pressupõe os processos de produção da existência humana no tempo. Disso decorre que fazer história, mais especificamente história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma dada realidade carrega. Portanto, registrar e analisar, por exemplo, a visão de mundo implícita nas legislações educacionais e nos seus currículos escolares, é entender como os homens buscaram e buscam a hegemonia de determinada interpretação teórica de homem e sociedade, como forma de defender interesses de uma classe social específica (JACOMELI, 2007, p. 24).

Considerando o período histórico escolhido para esta pesquisa, poderão surgir alguns questionamentos quanto a sua validade e a possibilidade de realizar uma pesquisa histórica que incida sobre o tempo presente.

É importante ressaltar que não se trata de simplesmente interpretar o presente, de forma relativista, característica da pós-modernidade[14], mas sim, de inseri-lo em seu contexto mais amplo, como possibilidade de instrumentalização para a libertação da alienação e desmistificação do mundo.

---

[14] Minto (2006b, p.227), citando Lombardi, afirma que "a idéia de pós-modernidade sugere, para o autor, a inevitabilidade histórica, a necessária sujeição e adaptação dos homens às novas condições históricas do modo de produção capitalista e das reais relações que o constituem, a saber, baseadas na barbárie crescente da exploração do homem pelo homem, tal como se este fosse um estado insuperável. As concepções pós-modernas são, portanto, a expressão ideológica dessa nova materialidade histórica das relações sociais capitalistas às quais se busca legitimar".

Eric Hobsbawm (1998) faz referência ao historiador do presente, apontando que os grandes desafios que lhe são postos não impedem a delimitação do presente como foco de análise e enfatiza a riqueza das fontes neste recorte temporal.

Quando Marx (2011) buscou entender a tomada da França pelos industriais prussianos, sua análise histórica expressa na obra clássica *O 18 Brumário* foi escrita na contemporaneidade, enquanto os fatos se sucediam (1851-1852), permeados pela luta de classes e pelas contradições econômicas, sociais, políticas e culturais daquele momento histórico.

Segundo Xavier (2000), é plenamente possível falarmos numa história do tempo presente e, para além da sua possibilidade, é, sobretudo, necessário para uma práxis consciente dos indivíduos no seu tempo histórico.

> Toda a análise histórica que se debruça sobre um período recente gera controvérsias, tanto no âmbito teórico, como no plano político. Há quem, numa ótica característica do senso comum, que sobrevive no meio acadêmico; [...], não conceba um estudo histórico, cujo recorte temático incida sobre o presente. E há os que, em nome de uma opção teórico-metodológica, certamente equivocada, seja qual for o paradigma que tenha como referência, desconfiam da possibilidade de rigor na abordagem de um objeto que envolva diretamente o investigador. Em ambos os casos, nega-se à História a sua particular fertilidade no trato das grandes questões de nosso tempo, reduzindo as nossas possibilidades de ação consciente e conseqüente na história (XAVIER, 2000, p.7).

No que se refere às pesquisas que adotam o Ensino Médio como objeto de estudo, Maria Margarida Machado coordenou uma pesquisa na Universidade Federal de Goiás - UFG intitulada "Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre Ensino Médio no Brasil - Período de 1998 a 2008". A partir de levantamentos realizados nos Portais Capes, Anped, Scielo e Ação Educativa, tendo como descritor *'Ensino Médio'*, o estudo identificou 1.992 produções, sendo que metade delas focalizavam os aspectos pedagógicos do descritor. Da temática alinhada com esta pesquisa, ou seja, as políticas educacionais para o Ensino Médio, o estudo identificou no período pesquisado um pouco mais de 250 produções num período de 10 anos, das quais 1/5, aproximadamente, foram realizadas em nível de doutoramento.

Comparado com a educação infantil, ensino fundamental e ensino superior, o Ensino Médio apresenta, segundo Oliveira e Oliveira (2018, p.3), uma produção acadêmica muito tímida: "o mapeamento das teses de doutorado sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio, como objeto de estudo, indicaram que ainda vigora uma tímida produção sobre esta etapa da Educação Básica, em comparação com as demais".

Quando afunilamos para o contexto estadual a produção se apresenta ainda mais

limitada. Nesse sentido, concordamos com as considerações de Corti (2015):

> Do nosso ponto de vista, o foco estadual é de fundamental importância para apreender a dinâmica concreta do Ensino Médio, indo além da constatação do aumento das matrículas e avançando na capacidade de identificar e analisar os múltiplos fatores que interagiram, nos estados, para conformar os rumos e o padrão da oferta educacional de nível médio. Além disso, é necessário ressaltar que os estados possuem autonomia na elaboração da política de Ensino Médio, o que produz um perfil de oferta escolar próprio em cada unidade federada (CORTI, 2015, p.29).

Em 2016, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) publicou uma pesquisa realizada em quatro estados: São Paulo, Ceará, Pernambuco e Goiás, os quais foram escolhidos face os indicadores de resultados mensurados a partir do investimento em reformas curriculares, crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros.

Os dados publicados apontaram que, em 2014, o percentual de jovens brasileiros matriculados no Ensino Médio era de 82,6%, em nível federal, enquanto que no estado de São Paulo este índice estava acima da taxa nacional, totalizando 87,2% matrículas no Ensino Médio nas escolas paulistas; vantagem também expressa na frequência nas aulas do Ensino Médio (75,1%)[15].

São Paulo também foi, dentre os estados pesquisados, o que mais reduziu o número de alunos com idade entre 18 a 29 anos que não haviam concluído o Ensino Médio, diminuindo de aproximadamente 40% em 2005 para menos de 20% em 2014.

No tocante à taxa de matrícula no Ensino Médio por turno dos quatro estados envolvidos na pesquisa, a taxa nacional de alunos matriculados no período diurno foi de 52,97%, enquanto São Paulo totalizava quase 60% (59,07%). No período noturno, a vantagem se mantém no estado com um total de 36,10% de alunos matriculados no turno contra 30,78% em nível nacional.

Em termos técnicos, o Censo de 2010, último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em 2014, revelou que a população jovem ocupava um quarto da população do país, ou seja, 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos, dos quais apenas 46,3% concluíram o Ensino Médio. Desse total populacional, o estado de São Paulo conta com o maior contingente jovem do país. Tais números apontam a complexidade e grandiosidade desse segmento populacional, que certamente representa uma força

[15] O Censo Escolar apontou que foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2018, seguindo a tendência de queda: nos últimos cinco anos o número total de matrículas do Ensino Médio reduziu 7,1%. A distorção idade-série, que expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada, alcançou 28,2% no Ensino Médio (INEP, 2018).

trabalhadora que pode fazer a diferença.

Diante dessas considerações é importante que, na análise dos documentos que sustentam uma política educacional, tenhamos o entendimento de que tais políticas não podem ser consideradas isoladamente; elas pertencem a um todo social que, no amplo conjunto de relações, possibilitarão apreender o seu movimento permeado por interesses de caráter ideológico, político e econômico. Por este motivo, "não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital" (GOMIDE E JACOMELI, 2016c, p.72).

Assim, ao analisarmos os dispositivos legais que normatizam os programas e projetos para o Ensino Médio no período investigado, considerando seu movimento orgânico, estrutural, para além do contexto conjuntural, procuramos estudar o objeto para além da sua aparência, buscando a sua essência.

Para extrair dos documentos escritos os dados necessários à pesquisa, utilizamos a análise documental com o objetivo de identificar informações contidas nos documentos a partir de questões de interesse, de informações significativas e pistas que nos auxiliassem a dar as respostas às perguntas que suscitaram o problema da pesquisa e desvelar o objeto de estudo, seguindo a ritualística necessária de uma técnica composta de cinco dimensões: o contexto, o autor ou autores, a confiabilidade, a autenticidade e a natureza do documento (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

1.6. A tese e sua exposição

Como resultado da criteriosa análise dos dados, a seguinte tese foi extraída: as políticas educacionais para o Ensino Médio emanadas dos órgãos centrais da SEE-SP, na pessoa de seus diferentes secretários, evidenciam um alinhamento com o projeto societário neoliberal de (com) formação da juventude que vem se materializando ao longo dos anos através de ciclos progressivos de adequação ao neoliberalismo[16]. Encoberta pelas ideologias, pelas ideias neoliberais e pelo discurso que supostamente defende a educação pública de qualidade, a política educacional paulista faz funcionar um aparato institucional que serve a este ideário.

A sua exposição está organizada em quatro seções, incluindo a Introdução:

[16] Trataremos do conceito de forma mais aprofundada no capítulo 3.

- *Determinantes históricos e conjunturais na constituição do Ensino Médio no Brasil*
  Neste capítulo, tomamos nosso objeto de estudo (Ensino Médio) a partir de sua historicidade, procurando estabelecer as contradições e mediações entre o plano estrutural e o plano conjuntural. Nesse sentido, localizamos no tempo o objeto a fim de explicitar a origem e a constituição do Ensino Médio no Brasil, e como essa constituição é balizada por interesses da classe dominante para se manter hegemônica. Para isso, partimos da educação jesuítica que organizou o incipiente ensino secundário no Brasil (1500-1759). Prosseguimos com o estudo das reformas pombalinas, que sistematizaram o ensino secundário (1759-1822), e do período imperial que inaugurou oficialmente este ensino (1822-1889). Adentramos na primeira República, que trouxe para a educação secundária o ideário iluminista republicano (1889-1930) e, explicitamos sobre a regulamentação nacional do ensino secundário, nos anos 1930-1964, sob influência do ideário pedagógico renovador. Nos anos do golpe militar (1964-1984) abordamos a adequação do ensino secundário ao tecnicismo e à teoria do capital humano (1964-1984). Por fim, culminamos no período que incide sobre o recorte temporal da nossa pesquisa e que aborda o Ensino Médio no contexto de inserção do Brasil na nova ordem mundial (1984-dias atuais).

- *Os ciclos progressivos de adequação do Ensino Médio ao ideário neoliberal na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.*
  Inicialmente, conceituamos o neoliberalismo enquanto perspectiva ideológica que vem dominando a política educacional durante os governos do PSDB, tanto na esfera federal como no estado de São Paulo, com predominância da lógica do mercado Avançamos para o estudo das reformas educacionais neoliberais no contexto nacional, focando o alinhamento com o projeto neoliberal no estado de São Paulo para, por fim, identificar as mudanças na política educacional que repercutiram em alterações significativas para o Ensino Médio no período delimitado por esta pesquisa, através da definição autoral de três ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal: ciclo de pavimentação (1995-2002), ciclo de implementação (2003-2010) e ciclo de consolidação (2011-2018). A partir deles, analisamos a atuação dos secretários da educação na definição das políticas

educacionais no que se refere ao contexto em que foram produzidas e as contradições presentes nesse processo, trazendo à tona os discursos que lhes deram sustentação e as medidas e programas governamentais decorrentes, bem como o direcionamento dado, rumo à intensificação do ideário neoliberal para o Ensino Médio.

- *Considerações Finais*

  Nelas concluímos que há um nítido alinhamento das políticas educacionais da SEE-SP para o Ensino Médio à ideologia neoliberal, de tal forma que é impossível analisar qualquer ação desvinculada da ideologia que a sustenta. Observando as políticas públicas para o Ensino Médio praticadas no estado de São Paulo no âmbito da SEE, verificamos que elas caminham na contramão da diminuição das desigualdades educacionais, evidenciando uma intencionalidade de fortalecimento do capitalismo através da ideologia neoliberal. Assim, diante de um futuro apreendido como caos, nosso posicionamento é de que a crise do Ensino Médio, e da educação como um todo, é estrutural, intrínseca ao modo de produção capitalista e só pode ser superada no enfrentamento das condições estruturais deste modo de produção rumo a uma sociedade pós-capitalista. Embora a naturalização do capitalismo intente desacreditar no potencial revolucionário da educação, nos posicionamos afirmativamente quanto a sua posição estratégica de território de disputa e propagadora de uma nova visão de mundo contra-hegemônica.

2 DETERMINANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Tomar o Ensino Médio como objeto de estudo a partir de sua historicidade implica em considerar as determinações que sobre ele advém, bem como as contradições e mediações que o constituem, fazendo com que pertença a uma totalidade histórica onde não há como separar o plano estrutural do plano conjuntural. Nesse sentido, não há como tomá-lo isoladamente na análise.

É, portanto, a partir desse entendimento de que as relações sociais se dão dentro de uma determinada conjuntura, a qual atribui sentido histórico ao objeto investigado, é que pretendemos analisar os determinantes históricos e conjunturais na constituição do Ensino Médio no Brasil que, mesmo com suas particularidades, traz em seu bojo as ingerências estruturais de uma sociedade de classes marcada pela dualidade e, mais recentemente, pela influência do capitalismo dependente[17] e de políticas neoliberais, pautados no esfacelamento do público e no avassalador processo de privatizações.

Assim, para que possamos compreender as configurações do Ensino Médio nas políticas educacionais da SEE-SP faz-se necessário localizar no tempo o objeto da análise, no caso a sua origem e constituição, buscando evidenciar, sobretudo, como a dualidade estrutural que caracteriza esta etapa da educação básica vêm sendo construída e fortalecida ao longo dos anos, articulando-se com um conjunto de estratégias engendradas pela classe dominante para se manter hegemônica.

Ademais, resgatar a constituição histórica do Ensino Médio no Brasil nos permitirá desvelar o seu caráter ideológico pois, conforme aponta Cunha (1977, p.18), "se uma política educacional foi elaborada com o objetivo de atingir alvos diferentes dos manifestos na legislação que a expressa e esses alvos são encobertos, dizemos que a política educacional tem um caráter ideológico".

Sob o capitalismo, a educação funcional é a qualificadora da mão-de-obra produtiva e, nesse sentido, as políticas educacionais para o Ensino Médio vêm sendo pensadas historicamente para garantir a continuidade do processo de acumulação e concentração do capital, contribuindo assim para ampliar o fosso da desigualdade que alicerça a sociedade brasileira.

---

[17] Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), o conceito de capitalismo dependente combina elevada concentração de riqueza, de capital e de desigualdade a partir de alianças e associações subordinadas aos grandes centros hegemônicos do sistema do capital.

Como nota introdutória, ressaltamos que a abordagem de periodização que utilizaremos é a proposta por Lombardi (2008), que analisa a educação a partir de seus determinantes econômicos, sociais, políticos e ideológicos, uma vez que

> [...] não se tem uma adequada compreensão do fenômeno social particular – a educação brasileira – sem pressupor que esta é inseparável e indissociável da totalidade histórico-social – e que teórica e didaticamente se expressa no contexto econômico, social e político brasileiro (LOMBARDI, 2008, p.206).

Desde sua origem, a sociedade brasileira vincula-se aos determinantes econômicos, sociais e políticos e, portanto, não há como investigar seus fatores internos sem estabelecer as relações com o modo capitalista de produção.

> A educação está intimamente relacionada com a concepção de mundo e de vida predominante em um dado momento histórico. Esta, por sua vez, se origina e se articula às relações econômicas, políticas, sociais, filosóficas e culturais daquele momento. Assim, a educação é gestada no interior de determinadas relações sociais e responde às exigências postas por uma sociedade determinada, uma vez que é responsável pela reprodução dos homens de que esta necessita para efetivar-se. O ensino chamado secundário se desenvolve no imbricamento destas questões, a partir das quais foi historicamente construído (VECHIA E CAVAZOTTI, 2003, intr.).

Nesse sentido, é fundamental "compreendermos a trama das relações que deram ao ensino secundário determinados contornos e o caracterizaram como um tipo de ensino com a finalidade específica de formação da burguesia, da elite econômica, política e religiosa dirigente" (ibid.).

No que tange ao ensino secundário[18] no Brasil, historicamente as políticas educacionais são definidas a partir da divisão social do trabalho, o que corrobora para que a estrutura dualista que o caracteriza permaneça na contemporaneidade, mantendo assim duas redes diferenciadas de ensino (NASCIMENTO, 2007).

Neste sentido, Kuenzer assevera:

> [...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada

[18]A partir da LDB de 1996, o antigo "ensino secundário" passou a chamar-se "Ensino Médio" e o antigo "primário" ou "ensino de primeiro grau", passou a denominar-se "ensino fundamental". Segundo Vechia e Cavazotti (2003) teria sido Condorcet a popularizar, no Relatório e Projeto de Decreto sobre a organização geral da Instrução Pública, apresentado à Assembléia Legislativa francesa em 1792, a expressão "escolas secundárias". Boto (2003, p. 741) afirma que, no século XIX, o documento de Condorcet serviu de modelo para "projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina – muito particularmente no Brasil)".

> época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000a, p.13).

Sobre seu caráter intermediário, Vechia e Cavazotti (2003) afirmam que o historiador francês Lucien Febvre utilizou a expressão "todo poderoso império do meio" para referir-se ao ensino secundário, pois, segundo ele, contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores – tanto na França como no Brasil:

> [...] a ideia de 'meio', em toda a sua força e ambigüidade, que melhor traduz a história de um 'poderoso império', que nem sempre tem sido investigado com a atenção devida. É mais fácil encontrar estudos sobre os extremos – os ensinos primário e superior – do que sobre este lugar intermediário do percurso dos alunos (VECHIA E CAVAZOTTI, 2003, apres.).

A partir destas considerações, este capítulo buscará evidenciar que as reformas nacionais que vieram à tona, sobretudo no século XX, nada mais foram que expressões das contradições inerentes da relação *capital e trabalho* nas políticas educacionais para o Ensino Médio e denotam, em grande medida, o alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional na década de 1990 e de forma mais contundente no Estado de São Paulo.

Para uma organização lógica em consonância com a abordagem de periodização anteriormente exposto, o texto foi estruturado da seguinte maneira: No tópico 1 expomos a educação jesuítica e a organização do incipiente ensino secundário (1500-1759); no tópico 2 apresentamos as reformas pombalinas e a sistematização do ensino secundário (1759-1822); no tópico 3 apresentamos o império e inauguração oficial do ensino secundário (1822-1889); no tópico 4 apresentamos a primeira República e o ideário iluminista republicano no ensino secundário: reformas e reformismos (1889-1930); no tópico 5 apresentamos a regulamentação nacional do ensino secundário e o ideário pedagógico renovador (1930-1964); no tópico 6 apresentamos o golpe militar e a adequação do ensino secundário ao tecnicismo e à teoria do capital humano (1964-1984) e por último nossas considerações acerca do Ensino Médio no contexto de inserção do Brasil na nova ordem mundial (1984-dias atuais).

2.1. A educação jesuítica e a organização do incipiente ensino secundário (1500-1759)

A história da educação nos evidencia que o Ensino Médio brasileiro, que em outros tempos era chamado de ensino secundário, ainda não encontrou a sua identidade pois, segundo Nunes (2000, p.36) "[...] as questões a ele referidas nesse passado, não tão distante,

reaparecem com força, projetadas no atual nível do Ensino Médio".

As suas origens remontam a um modelo de organização baseado nos colégios dos jesuítas, destinado à formação das elites, de caráter predominantemente propedêutico (Souza, 2008). A Companhia de Jesus atuava também no ensino elementar[19] como meio para a cristianização (catequese), enquanto que o incipiente ensino secundário objetivava a preparação de futuros sacerdotes para a catequese ou o ingresso nos cursos superiores. Segundo Aranha (1996, p.133), a educação jesuítica se voltou "predominantemente para o Ensino Médio".

No início da colonização do Brasil não havia um projeto efetivo de povoamento; a exploração das riquezas nativas era o mote de Portugal e, para isso, necessitava de mão-de-obra escrava para o trabalho na agricultura. Por esta razão, índios e negros foram escravizados para formar a força de trabalho que seria necessária para o desenvolvimento capitalista desse momento. A colonização, portanto, teve um caráter "fundamentalmente econômico e, quando muito, apenas secundariamente, de ordem filosófica ou doutrinária" (ZOTTI, 2004, p.67). Corrobora para esta assertiva a colocação de Casimiro (2010, p.96): "O certo é que a lógica do processo colonial se fundamentou em aspectos econômicos, políticos e sociais que justificavam a crueldade e a violência na escravidão".

Nesse contexto, o que motivou a colonização foi o lucro, "e a função da população colonial era propiciar esse lucro às camadas dominantes metropolitanas" (RIBEIRO, 2011, p. 9).

Todavia, para que a *colonização empreendedora* pudesse lograr êxito, a aculturação moral e religiosa se fazia necessária. Nessa perspectiva, Mattos (1958, p.31) afirma que "somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguêsa poderia lançar raízes definitivas no solo fecundo, mas agreste e insidioso, do novo mundo".

Nesse sentido, Mattos (ibid.) define duas fases distintas da educação jesuítica no Brasil: a primeira delas, a fase dos "tempos heróicos" (1549-1570), defendeu uma proposta civilizadora e democrática, na perspectiva do colonizador e não do colonizado. Nessa primeira fase o ensino secundário se estabeleceu através do ensino da gramática latina. A segunda fase, pautada numa concepção aristocrática, estabeleceu a organização do ensino

[19] Segundo Zotti (2004), no Brasil havia quatro graus de ensino: o curso elementar (escola de ler, escrever, contar e de doutrina religiosa católica); o curso de humanidades (ensino secundário); o curso de artes (também chamado de ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia (nível superior).

através do *Ratio Studiorum*[20] (1599-1759) que consolidou a atuação da Companhia no ensino secundário.

A primeira fase foi caracterizada exclusivamente pela educação cristã. Enquanto que o ensino elementar buscava, através da catequese, converter índios, brancos e miscigenados à fé católica, o incipiente ensino secundário objetivava, através do estudo de Humanidades[21], preparar fundamentalmente futuros sacerdotes para a catequese. Para isso, a fundação dos colégios fez-se necessária como estratégia para que *colonização empreendedora* no Brasil pudesse formar o contingente necessário para a continuidade do trabalho missionário. Como objetivo de segunda ordem, Nóbrega também acreditava ser necessário investir no processo formativo de profissionais para funções administrativas da colônia.

A escolha dos alunos para o estudo de Humanidades, correspondente ao Ensino Médio, considerava as aptidões previamente observadas durante o ensino elementar no que se refere à gramática latina. Os alunos que não possuíam tal talento eram direcionados ao aprendizado profissional e agrícola, configurando-se aqui a origem do ensino profissional[22], fundamental para a manutenção das aldeias e do processo civilizatório.

Na segunda fase da educação jesuítica, o ensino secundário, centralizado nos Colégios, focalizou, de maneira específica, a formação da aristocracia para que prosseguisse com os estudos na Europa ou para o exercício das funções dirigentes e administrativas da colônia, e não mais na formação exclusiva de futuros missionários.

O *Ratio Studiorum,* entendido como a concepção jesuítica de ensino, tinha como características principais a organização e o rigor; a disciplina, a emulação, os prêmios e os castigos; a repetição e o apelo constante à memorização; o uso sistemático de exercícios orais e escritos e a permanente exigência da atividade dirigida e controlada, atribuindo ao processo educativo um viés autoritário e ideológico, necessários para a manutenção dos poderes hegemônicos estabelecidos.

Referindo-se a esta segunda fase, Saviani (2011, p.56) aponta que

---

[20] O Ratio Studiorim foi o documento que orientou o trabalho dos jesuítas nos colégios e universidade e constituiu-se no paradigma norteador para a educação e para a pedagogia.

[21]O estudo de Humanidades era composto pelo ensino dos rudimentos do latim e no estudo da gramática latina, limitando-se ao ensino da morfologia e da sintaxe latinas. Tinha uma duração aproximada de seis anos e estava dividido em cinco classes: a gramática, dividida em superior, média e inferior; as humanidades e a retórica. As classes de gramática tinham o objetivo de preparar o aluno para uma expressão clara e exata; a classe de humanidades buscava atingir uma expressão rica e elegante; a classe de retórica objetivava uma expressão poderosa e convincente (ORGANIZAÇÃO E PLANO DE ESTUDOS DA COMPANHIA DE JESUS, 1952).

[22] Com a morte de Nóbrega, o ensino profissional por ele proposto é extinto, excluindo a profissionalização do currículo.

> O novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no Ratio de "estudos inferiores, correspondentes ao atual curso de Ensino Médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior; gramática média; gramática inferior"[...] o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades ("estudos inferiores").

Ressaltamos que, na prática, em ambas as fases, os objetivos do ensino secundário podem ser representados pela tríade: formação clerical, formação do quadro administrativo da Colônia e educação das classes dominantes, subordinando a instrução e o ensino ao posicionamento de classe no contexto de uma sociedade baseada no modelo de economia agrária, latifundiária e escravista, cujo objetivo último era o lucro. Nesse sentido, no posicionamento de classe, o elemento servil corresponde ao instrumento utilizado pelo elemento dominante para que este propósito seja alcançado.

Há de se destacar que grande parte dos habitantes do Brasil dessa época eram negros escravizados que estavam excluídos de todo processo educacional. Para subjugar e facilitar a exploração da mão-de-obra, os donos de escravos lhes permitiam apenas a catequização, uma vez que o escravismo era necessário à tarefa colonizadora. Por isso, os jesuítas eram coniventes com a escravidão e atrelavam a educação aos interesses hegemônicos, num processo de aculturação, que não respeitava a liberdade (SAVIANI, 2004).

O caráter mais democrático do ensino elementar ministrado pelos jesuítas aos nativos e seus descendentes pautava-se muito mais numa conduta de conformação massiva ao projeto colonizador do que de formação, uma vez que o interesse primeiro era a conversão de todos à fé católica. Já o ensino secundário constituiu-se aristocrático e de formação das elites, alinhado ao modelo herdado de Coimbra essencialmente humanista, formalista e academicista, voltado para a formação dos nobres ilustres que compunham um pequeno grupo pertencente à classe dirigente, que atuava como articuladora dos interesses políticos, econômicos e culturais do bloco histórico hegemônico da colonização (Estado e Igreja). Nas palavras de Anísio Teixeira, uma educação voltada à garantia dos privilégios (TEIXEIRA, 1957).

Nesse contexto, os colégios, centros da educação secundária, eram almejados pelos filhos dos aristocratas como forma de obter uma formação ilustrada e de manter as estruturas de exploração da colônia. Tais colégios nasceram da dualidade social que já se instaurava na colônia pela ação educacional dos jesuítas e que destinava uma educação substancial aos filhos dos colonos mais abastados e uma educação elementar aos indígenas.

> Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde se passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. [...] Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal [...] (ROMANELLI, 1984, p.35).

Em São Paulo, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente[23] pode ser considerado o precursor do ensino secundário no Brasil. O colégio atendia alunos em regime de internato e externato e oferecia, além do ensino de grau primário e secundário, o ensino artístico.

> Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548 (MATTOS, 1958, p. 75).

É importante destacar os comentários em carta do Padre Manoel da Nóbrega sobre a aula de Gramática Latina, frequentada pelos alunos mais talentosos do Colégio dos Meninos de Jesus. Tal registro é, segundo Zotti (2009), a mais antiga referência histórica ao ensino secundário: "Nesta casa, [...], tem os meninos os seus exercícios bem ordenados, aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a cantar e tocar flauta. E outros mamelucos, mais dextros, aprendem a gramática e ensina-a um mancebo gramático de Coimbra que cá veio desterrado." (NÓBREGA, 1553, p. 45 *apud* ZOTTI, 2009, p. 39, *grifo do autor*). A referência feita por Nóbrega ao *"mancebo gramático de Coimbra"* pode indicar, segundo Mattos (1958), o primeiro professor de ensino secundário na história do Brasil[24].

> O processo educacional colonial transcorreu de forma homóloga às outras instâncias da vida social, isto é, com modelos de educação diferentes, caso se tratasse de portugueses e seus descendentes ou índios, negros, mestiços e cristãos novos. Para os primeiros, ou melhor, para uma pequena parcela dos brancos, todos os direitos

[23]O colégio de São Vicente foi fundado em 1550 por Leonardo Nunes. Em 1553, com a chegada de Nóbrega, passa a se chamar "Colégio dos Meninos de São Vicente", inaugurado em 2 de fevereiro do mesmo ano (MATTOS, 1958).

[24]Mattos (1958) afirma tratar-se de Martinote, um jovem mancebo, aluno do Real Colégio das Artes, anexo à Universidade de Coimbra, que teria sido expatriado pela Santa Inquisição de Lisboa por portar um exemplar do catecismo de Calvino, riscado e anotado "acentuando os pontos de divergência com a ortodoxia católica" (MATTOS, 1958, p.151). Antes, porém, do exílio, foi encarcerado e processado por heresia, assim como o regente do Real Colégio das Artes e seu professor, Dr. Diogo de Teive; que, sabendo do delito, não denunciou o rapaz à Inquisição, sofreu o encarceramento e foi igualmente acusado de luteranismo, arrolado no processo como cúmplice e suspeito de heresia. Tempos depois, enquanto o professor fora absolvido e reintegrado ao Colégio, Martinote"partia de Lisboa para o seu degredo no extremo sul do Brasil, bem longe dos alcances tanto de Calvino como da Santa Inquisição de Lisboa. E assim o vamos encontrar, envolto em prudente anonimato, lecionando gramática latina no Colégio de São Vicente em junho de 1553 [...]a esse mancebo gramático de Coimbra que cá veio desterrado cabe a glória de ter inaugurado, como pioneiro, o ensino secundário no Brasil" (ibid, p.152, 154).

> educacionais, inclusive o de ingresso no sacerdócio ou nas fileiras das ordens religiosas ou, ainda, de complementar os estudos em Portugal. Para os outros brancos, havia apenas ensino das primeiras letras, que preparava para a prática dos serviços subalternos e, ao lado disso, a catequese, com o objetivo de cristianização. Para os escravizados, nada ou quase nada.
> Enquanto os filhos da elite eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder ou para a vida eclesiástica (como parte do alto clero), uma pequena parte das classes populares tinha acesso, restrito, apenas aos rudimentos escolares: ler, escrever e contar. A educação religiosa dos primeiros, ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra, baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e arte e, em caso de ingresso na vida religiosa, completava-se com o estudo de cânones e teologia. A educação religiosa dos segundos (negros, índios e miscigenados), a maioria da população, ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas, consistia apenas no catecismo preparatório para o batismo e para a vida cristã.
> Não podia ser de outra forma, uma vez que essa situação era reflexo de todo um abismo social (CASIMIRO, 2010, p.98).

Portanto, a educação formal, longa e diversificada era acessível a um grupo seleto da população que não tinha compromisso com a produção material de sua existência e, por isso, podiam usar o tempo ocioso para "cultivar o espírito", ou seja, dedicar-se a uma educação humanista e literária. E assim o modo de produção que se desenvolvia no Brasil foi delineando o incipiente ensino secundário:

> [...] as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão-de-obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da igreja católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes (ZOTTI, 2004, p.32).

Até 1759, a educação no Brasil permaneceu como exclusividade dos jesuítas, quando então foram expulsos de Portugal e das colônias por Marquês de Pombal, então ministro do rei de Portugal. Segundo Niskier (2001, p.29), um dos fatores que motivou a expulsão dos jesuítas foi o atentado contra a vida do rei, em 1758, para o qual os jesuítas foram, de imediato, acusados por "influenciarem os culpados do crime por intermédio de suas pregações supostamente tendenciosas contra os interesses do Reino".

No entanto, Niskier (ibid, p.151) afirma: "sobre a educação jesuítica, que era muito efetiva nos seus resultados, nos dois primeiros séculos de civilização, não deixam margem a dúvida. Quando eles foram expulsos por Pombal, tudo piorou". E ainda sobre a expulsão, reitera: "A conseqüência para a educação brasileira foi muito ruim, pois o fato trouxe uma enorme desorganização ao ensino, apesar de entregue a beneditinos, franciscanos e carmelitas" (ibid, p. 198).

2.2. As reformas pombalinas e a educação pública estatal (1759-1822)

As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal[25], de filiação teórica ao movimento iluminista português[26], representam um marco na constituição histórica do ensino público no Brasil uma vez que baniu o ensino catequético empreendido pela Companhia de Jesus para inaugurar uma nova era de modernização e de desenvolvimento da economia portuguesa, passando, ainda que precariamente, de sociedade mercantilista para sociedade industrial.

Falcon (1982) afirma que o ataque frontal à influência exercida pela Companhia de Jesus sobre todos os setores da vida portuguesa a partir de Pombal, tinha por objetivo atingir a hegemonia da Igreja católica. Isso porque para a modernização administrativa e o fortalecimento do Estado era necessário abolir todas as formas de oposição ao Estado absolutista. A educação, tida como pilar da hegemonia da Igreja pela ação dos jesuítas, foi escolhida como alvo principal, uma vez que era responsável pela formação da intelectualidade aristocrática da época.

Comparada especialmente à Inglaterra, uma grande potência da época e que já era uma nação burguesa e industrial, Portugal estava bem aquém do desenvolvimento industrial.

---

[25] Duas grandes reformas pombalinas marcam a educação do período: a de 1759 e de 1772, juntamente com a Reforma da Universidade de Coimbra, também de 1772; as quais instituem, em Portugal e no Brasil, os fundamentos do sistema de ensino oficial. Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. A Reforma de 1772 completou o processo iniciado em 1759. Além de reformular algumas das medidas implementadas anteriormente e estendendo a reforma também ao ensino do ler, escrever e contar; criou o subsídio literário, que correspondeu a uma fonte regular de recursos para a manutenção do sistema de ensino oficial, o que permitiu a sua ampliação e consolidação: "Instituído a 10 de novembro de 1772, o imposto do Subsídio Literário constituiu instrumento decisivo na consecução da Reforma pombalina dos Estudos Menores. O estabelecimento de fundos destinados a permitir a subsistência dos professores aparece como meio indispensável em ordem à estabilidade e regular funcionamento do sistema de ensino" (FERNANDES, 1994, p.77).

[26] O Iluminismo foi um movimento intelectual que teve grande influência na Europa, em meados do século XVIII, que ficou conhecido como o "século das luzes", fazendo alusão aos anos de obscurantismo e ignorância que antecederam essa nova era, "iluminada pela razão", pela ciência e respeito as liberdades individuais. Tinha como base o racionalismo e o desenvolvimento do pensamento científico, e defendia a separação entre religião e ciência (fé x razão), defendendo a idéia de que a sociedade deveria ser guiada pela racionalidade, contrapondo-se à concepção teocêntrica desde a era medieval. Defendia ainda causas burguesas, e em especial opunham-se à interferência do Estado Absolutista na economia, que impunha limitações para os negócios nacionais e internacionais dessa camada social. No entanto, Maxwell (1996) assevera que não houve um único tipo de iluminismo. O iluminismo português – racionalizador, centralizador, secularizador – não era laico e não era demasiadamente adepto da extensão das liberdades individuais. Nesse sentido, as reformas pombalinas, orientadas pelo iluminismo português, não chegaram a representar uma ruptura total com a tradição escolástica.

> [...] fica evidenciado que as "Reformas Pombalinas" visavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, na qualidade de colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (RIBEIRO, 2011, p. 21).

É nesse contexto que as reformas empreendidas por Marquês de Pombal devem ser entendidas: como estratégia para recuperar a economia, fortalecendo o pacto colonial, e modernizar a cultura portuguesa para que, a exemplo da Inglaterra, pudesse alçar o status de metrópole capitalista e assim competir com as grandes potências da época.

> O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra (SAVIANI, 2011, p. 103).

António Nóvoa, historiador português, ressalta a originalidade das reformas pombalinas na instituição de um sistema estatal de ensino:

> A originalidade das Reformas Pombalinas do Ensino reside na visão global do sistema de ensino de que são portadoras: utilizando uma terminologia contemporânea, pode-se dizer que elas instituíram um percurso acadêmico que vai do ensino primário à universidade, passando pelo ensino secundário, e prevendo, inclusive, ramos específicos para a educação dos nobres e para o ensino técnico e industrial (NÓVOA, 1987 *apud* VARGAS E PINHO, 2018, p.30).

Em contrapartida, Romanelli (1984, p.36) aponta os entraves advindos da expulsão dos jesuítas:

> Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Da ação reformista de Pombal, destacamos a reforma dos Estudos Menores. Cardoso (2004, p. 182) assim define os Estudos Menores:

> Os Estudos Menores eram formados pelas aulas de ler, escrever, e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas Aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772.

Para substituir as aulas que antes eram oferecidas nos extintos colégios jesuítas, foram

criadas as aulas régias, que deram uma nova configuração aos estudos secundários. Contrariamente ao ensino antes ministrado nos colégios jesuítas; pautado nas Humanidades, sob regência de um único professor e com certa uniformidade; o ensino secundário segmentou-se em aulas avulsas, ministradas individualmente e ainda com o objetivo de formação do quadro dirigente e de preparação à continuidade dos estudos superiores na Europa: "a herança colonial em relação ao ensino secundário foi uma série de aulas avulsas e dispersas, que tinham por único objetivo o ingresso nos cursos superiores" (ZOTTI, 2004, p.43-44).

No sistema de aulas régias, a primeira fase correspondia ao ensino elementar de leitura e escrita. Na fase posterior, correspondente ao ensino secundário, o aluno aprendia latim, gramática, grego, retórica. Depois desta segunda fase, o aluno poderia prosseguir seus estudos nos grandes centros europeus.

É importante enfatizar que, nesta época, o ensino secundário estava voltado exclusivamente à formação do nobre, de modo que pudesse ingressar no ensino superior, e que pudesse desempenhar da melhor maneira possível o seu papel de articulador dos interesses da camada dominante.

> Dos jesuítas a Pombal, a educação brasileira foi marcada pelo objetivo básico de formação da elite dirigente da sociedade colonial. Mesmo assim, a organização escolar caracterizou-se precária, em quantidade e qualidade, com um currículo humanista, de conteúdo literário nos moldes europeus, como objetivo de divulgação de uma concepção de mundo apta a manter coesa a sociedade (ZOTTI, 2004, p. 30).

Assim, o ensino secundário assumiu um caráter propedêutico que, atrelado ao seu conteúdo humanístico, manteve o ensino profissionalizante abolido de todo processo formativo.

> Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas (ROMANELLI, 1984, p. 39).

A maneira repentina que se deu a substituição dos jesuítas pelos professores régios, mantidos pelo Estado, testemunha, segundo Nóvoa (1987 *apud* VARGAS E PINHO, 2018, p.143) "a vontade estatal de exercer um controle efetivo sobre o ensino".

Nesse primeiro momento de implantação das reformas pombalinas, a rede escolar estabelecida era pouco expressiva, o que possibilitou que um grande número de professores

privados assumisse as aulas régias. O Ato Adicional de 1834 descentralizou para as províncias a educação primária e secundária, fazendo com que as aulas régias que se encontravam sob domínio de professores privados, passassem a ser organizadas em liceus e colégios comandados pela iniciativa privada.

> A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 [...] delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária. O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização [...] A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada [...] O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos (ROMANELLI, 1984, p. 40).

Corti (2015) assevera que o Ato Adicional de 1834 marcou o sistema de ensino brasileiro na medida em que centralizou as decisões e os recursos financeiros e descentralizou os serviços educacionais.

> O marco que deu início a essa tendência crônica no sistema de ensino brasileiro foi a aprovação do Ato Adicional de 1834, que descentralizou a educação primária e secundária para as províncias (os atuais estados), enquanto o ensino superior continuou sob responsabilidade do governo central. A partir daí, o sistema de ensino brasileiro vai assumir uma característica perene, que se perpetuará por mais de um século: a dualidade educacional entre, de um lado, o ensino primário ou elementar voltado para o povo e de oferta predominantemente pública e, de outro lado, o ensino secundário e superior, voltado para a elite, de oferta predominantemente privada (CORTI, 2015, p. 59).

A partir desse contexto, Trindade (2003) assim resume o resultado das reformas pombalinas para a Colônia:

> Afastados os jesuítas, considerados empecilho ao desenvolvimento econômico do Estado, a colônia cumpriria melhor o seu papel, já que não haveria nela líderes cultos ou letrados que pudessem levantar questões relativas à exploração de que era vítima, como acontecia nas demais colônias americanas.
> O grande mal da expulsão dos jesuítas em 1759, é que não se tomou nenhuma medida no sentido de reorganizar o sistema educacional por eles estabelecido. As tentativas de estruturação do ensino empreendidas pelo governo não tiveram caráter unitário e coerente e durante treze anos nada se fez de positivo. A Ordem Régia de 1772 introduziu algumas medidas, criando as chamadas aulas régias de gramática latina, grego e retórica no Rio de Janeiro e principais capitanias. Entretanto, a fiscalização das atividades educativas só se iniciou efetivamente a partir de 1799.
> A tudo isso somou-se a ausência de professores capacitados, sendo o ensino ministrado por padres-mestres e capelães de engenho, remanescentes da época jesuítica. Dessa maneira, a reforma pombalina para o reino destruiu, na colônia, a organização do ensino para planos superiores (TRINDADE, 2003, p. 79).

2.3. O Império e a inauguração oficial do ensino secundário (1822-1889)

Em 1789, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra, e as transformações delas decorrentes, abriram espaço para que o capitalismo avançasse e que as nações européias (ingleses e franceses) conquistassem novos mercados[27].

Nesse contexto, as tropas francesas invadiram Portugal em 1807, e a Corte, sob proteção da Inglaterra, com a qual mantinha dependência econômica, deslocou-se para o Brasil. Essa proteção inglesa custou a Portugal a abertura provisória dos portos brasileiros em 1808, possibilitando uma posição privilegiada do domínio inglês sobre a economia brasileira, com a qual Portugal não tinha condições de concorrer. A esse respeito, Saviani (2011, p.116) ressalta que "virtualmente a metrópole do grande império colonial luso se converteu em 'colônia' da Inglaterra, que se tornou beneficiária principal de suas riquezas".

Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, a cidade do Rio de Janeiro passou a ser a nova capital da monarquia, tornando-se o centro intelectual do país.

Tomadas por um sentimento de emulação, as grandes cidades, influenciadas pela capital, mudaram a fisionomia da vida urbana que, aos poucos, foi deixando os velhos hábitos coloniais.

Em termos educacionais, a preocupação da Corte Portuguesa, agora instalada no Brasil, era a formação de profissionais liberais e da aristocracia, ou seja, a educação da elite. Nesse sentido, a criação dos cursos superiores foi marco de referência do período, enquanto que o ensino primário mantinha o seu caráter elementar de leitura e escrita; e o ensino secundário reduzido às aulas régias: "a preocupação exclusiva com o ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da

[27] No livro "A Era das Revoluções: 1789 – 1848", Eric Hobsbawm trata desses dois grandes acontecimentos como a "Dupla Revolução" e que a consequência principal foi o estabelecimento de um domínio global por alguns representantes ocidentais. Enquanto que a Revolução Francesa teve um caráter essencialmente político, adotando o slogan "*Liberté, Egalité, Fraternité*" (Liberdade, Igualdade e Fraternidade); a Revolução na Inglaterra foi de cunho de desenvolvimento industrial e, portanto, capitalista, que mudou o processo produtivo, redefinindo a relação capital e trabalho. Com a acumulação de capital centrada na expansão industrial, observou-se a formação do operariado industrial assalariado que, por não possuir os recursos para trabalhar por conta própria, não era livre e nem mesmo autônomo. Nesse sentido, os ideais da Revolução Industrial não partilhavam dos ideais da Revolução Francesa, uma vez que não há o que se falar em igualdade numa sociedade desigual, sobretudo, pelo surgimento do modelo de classes. Segundo Hobsbawm (2009, p.17): "A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da 'indústria' como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade 'burguesa liberal'; não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno', mas das economias e estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo".

educação aristocrática" (ROMANELLI, 1984, p. 38-39).

Após trezentos anos de dominação política e exploração econômica por parte de Portugal, o Brasil conquistou, no contexto de expansão do capitalismo, a sua autonomia política e econômica com a Independência, em 1822, outorgando a sua primeira Constituição em 1824, dando assim uma estrutura jurídico-administrativa para o novo país[28].

Com o regresso de Dom João a Portugal, Dom Pedro I assumiu o posto de príncipe regente. As lideranças políticas locais passaram a pressioná-lo para libertar o Brasil do jugo português, o que levou o príncipe regente a convocar uma "Assembleia Geral Constituinte e Legislativa". Porém, segundo Castanha (2007),

> Mesmo depois da convocação de eleições para uma assembléia constituinte, as pressões vindas das elites locais se intensificaram. Além delas, também chegaram ordens de Portugal exigindo o retorno do príncipe regente. Diante de tais pressões houve a opção pela independência política. Ela chegou em 07 de setembro de 1822, e tudo transcorreu em harmonia, sem guerra, de cima para baixo, ou seja, sem nenhuma ruptura significativa na estrutura política, econômica, social e cultural. No entanto, tal fato foi importantíssimo para nossa história, pois, a partir de então, o poder estava próximo e, por isso, mais sujeito às críticas, as contradições e ao jogo de interesses (CASTANHA, 2007, p.3).

Dom Pedro I, ao sentir que as discussões parlamentares da Assembleia Constituinte foram pautadas por intensos debates a favor de uma Constituição que imporia limites ao seu poder, dissolveu a Assembleia Constituinte através de um golpe de Estado.

Há de se ressaltar que se cogitava na Assembleia de 1823 alguns projetos de educação[29], bem como a execução de um tratado promovendo a gratuidade do ensino público. No entanto, tais discussões não foram finalizadas haja vista a dissolução da Assembleia.

Das discussões fomentadas na Assembleia, destaca-se a instituição de um prêmio ao melhor projeto de instrução pública que se consubstanciasse em um "Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira" e para o qual Martim Francisco, deputado constituinte pela província do Rio de Janeiro, se candidatou, apresentando seu projeto[30] na Assembleia Constituinte: "a Comissão de Instrução Pública o recebeu, pois o projeto educacional

---

[28] Segundo Prado Jr. (1994), a independência do Brasil foi resultado de um processo que já estava em incubação na colônia. O poder político almejado pela elite local foi ampliado com a vinda da família real em 1808, fortalecendo assim a luta pela independência.

[29] Em seu conteúdo, os projetos de reforma do ensino secundário apresentados à Assembleia Geral, nada, ou quase nada, alteravam a estrutura propedêutica e elitista que imperava.

[30] Martim Francisco já havia apresentando em 1816, para a Província de São Paulo, este projeto, considerado, na época, revolucionário e que provocaria mudanças no comportamento da juventude. Foi considerado subversivo e ignorado pela classe dominante, restando-lhe aguardar o momento oportuno para reapresentar o seu projeto educacional (AMBONI, 2006).

apresentado atendia, em sua essência, às necessidades do desenvolvimento educacional e produtivo no Império Brasileiro, que tanto as elites agrárias reclamavam" (AMBONI, 2006, p. 2). Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o projeto de Martim Francisco não foi levado a efeito. Segundo Saviani (2011):

> Com a dissolução da Assembléia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que 'a instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos'. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos na Assembléia Constituinte (SAVIANI, 2011, p.123).

Como é possível observar na citação acima, o ensino secundário não foi objeto especifico da lei, não aparecendo nem mesmo na primeira lei de educação independente do Brasil: A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que instituiu o método mútuo de ensino, que se baseava "no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares dos professores" (ibid, p. 128).

Às vésperas do Ato Adicional de 1834, o panorama do ensino secundário público foi assim descrito por Haidar (1972):

> Fragmentado em aulas avulsas, à moda das aulas régias, o ensino público secundário reduzia-se, às vésperas do Ato Adicional, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império. Somadas todas as aulas públicas providas então existentes na Corte e nas províncias, mal se ultrapassava uma centena (HAIDAR, 1972, p.20).

Com o Ato Adicional de 1834, o poder central monopolizou o ensino superior e as províncias passaram a legislar sobre a instrução pública primária e secundária: "[...] por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais" (SAVIANI, 2011, p. 129). Isso foi determinante para compor a estrutura e a composição do currículo da escola secundária, limitando-se ao seu caráter propedêutico de preparo dos candidatos ao curso superior (ROMANELLI, 1984).

Aparentemente, o problema da educação primária e secundária estaria resolvido com a descentralização, que transferia às províncias – que passaram a ser denominadas como Estados da federação – as responsabilidades com a instrução de sua população, mas, na verdade, criava-se outro como desdobramento, face às diferenças regionais econômicas, legalizando "a omissão do poder central nessa matéria" (SAVIANI, 2011, p.129).

Fernando de Azevedo (1953, p. 554) considerou que o Ato Adicional de 1834 foi responsável pela supressão de todas as possibilidades de dar organicidade ao sistema educacional brasileiro que se formava, fragmentando-o numa pluralidade de sistemas regionais e sem uniformidade em cada província. Com isso, "o governo da União se exonerava por essa forma do dever de levar educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais".

No Império, a educação secundária definiu-se a partir de dois sistemas de ensino: regular seriado e irregular. O sistema regular seriado era oferecido no Colégio de Pedro II[31] (criado em 1837) e estabeleceu um modelo curricular padrão, enquanto que o sistema de ensino irregular, oferecido nos Liceus provinciais[32] e em alguns estabelecimentos particulares, era constituído predominantemente pelos cursos preparatórios ao ensino superior, sem a necessidade de concluir o secundário regular, desde que o aluno fosse aprovado nos exames parcelados[33].

O Imperial Colégio de Pedro II foi considerado o "padrão" a ser seguido pelos

[31]Segundo Bastos (2008, p.46), "a origem do Imperial Colégio de Pedro II está no Colégio dos Orfãos de São Pedro, criado a 8 de junho de 1739. Posteriormente, essa instituição foi transferida para a Capela de São Joaquim e transformada em seminário, extinto em 1818, por D. João VI. Em 1821, o Seminário São Joaquim é restabelecido por D. Pedro I e remodelado pelo ministro José Lino Coutinho, passando a ser administrado pelo Governo. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, querendo dar ao Brasil o primeiro estabelecimento de ensino secundário oficial, apresentou ao então regente Araújo Lima um decreto, que o transforma no Colégio de Pedro II, a 2 de dezembro de 1837, com internato e externato, tendo por modelo o liceu francês". Embora o ensino secundário fosse da alçada das províncias, o Colégio de Pedro II, destinado a servir de padrão para os demais estabelecimentos de ensino secundário do país, ficou sob jurisdição da coroa, sendo o único autorizado a conferir o grau de bacharel, indispensável para o acesso ao ensino superior (ARANHA, 1996). O nome é uma homenagem ao jovem Imperador do Brasil – Dom Pedro II. Porém, Vechia e Lorenz (1998), afirmam que em vários documentos aparece a denominação de Imperial Collegio de Pedro II. A Proclamação da República determinou a mudança de seu nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. Só em 1911 voltou a fazer referência ao nome de origem: Colégio Pedro II.

[32] Os Liceus provinciais nada mais eram do que a reunião das aulas régias num mesmo prédio, oferecendo as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ensino superior (ZOTTI, 2004). Os primeiros Liceus provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu, do Rio Grande do Norte (1835), e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836).

[33]O ensino secundário brasileiro plasmou-se em modelos adotados em grande parte nos países europeus, sendo transportados e adaptados no Brasil desde o período colonial brasileiro. As mais representativas escolas de estudos médios dos países ocidentais foram os "lycées" na França, os "gymnasium" na Alemanha e as "Grammar Schools" na Inglaterra. Os currículos desses estabelecimentos de ensino secundário foram em grande parte herdeiros da tradição pedagógica clássico-humanista, estabelecida e disseminada sobremaneira pelos padres jesuítas a partir do século XVI. Em geral, todos visavam possibilitar aos adolescentes uma formação literária e propedêutica, que os habilitasse e os preparasse para o ingresso no ensino superior (ARRIADA E DALLABRIDA, 2008). Um exemplo paradigmático dessa plasmagem foi a influência do lycée francês na constituição do Imperial Colégio de Pedro II e dos liceus provinciais. Bastos (2008, p.52) apresenta a disseminação da francofonia no ensino secundário brasileiro a partir de um estudo sobre manuais escolares. No período imperial, a autora constatou "a significativa presença de autores, editores e livros escolares em língua francesa, alguns traduzidos, compilados ou adaptados para o Brasil, o que permite aquilatar a importância da circulação e da difusão da cultura escolar da França, que ainda na primeira metade do século XX, continuou uma matriz importante no pensamento pedagógico brasileiro".

congêneres em todo o país e tinha por função preparar a parcela da população que comandaria, intelectual e economicamente, a nação. O Decreto de sua criação (Decreto de 2 de dezembro de 1837) procurou estabelecer, no município da Corte o ensino secundário público, adotando um plano de estudos integral, estruturados em níveis ou séries.

> Concebido para ser o centro difusor das idéias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário, exerceu esse papel desde a sua criação até meados do século XX. Os demais liceus e colégios, provinciais e particulares, eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo Collegio de Pedro II, uma vez que os exames de ingresso ao ensino superior eram realizados em conformidade com os programas daquela instituição. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino secundário pela padronização dos colégios em todo o país (VECHIA, 2003, p. 27).

Desse modo, a educação secundária da época restringiu-se a estabelecimentos como os liceus no Brasil Império e a oferta de aulas em forma de cursos livres: "Como ação concreta em relação ao ensino secundário, nota-se a ampliação da oferta de aulas avulsas tanto públicas quanto particulares, bem como a criação do Colégio Dom Pedro II" (MACHADO, 2010, p. 163).

Nesse sentido, embora o Ato Adicional tenha pretendido dar alguma organização ao ensino secundário público, o que de fato ocorreu foi "a reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais de algumas províncias" (HAIDAR, 1972, p.22).

No entanto, é importante destacar que a criação do Colégio de Pedro II inaugurou oficialmente o ensino secundário, que até então era somente oferecido, informalmente, através de aulas particulares (aulas régias) que buscavam exclusivamente preparar para o ingresso nos cursos superiores, reiterando assim a política educacional elitizada e a serviço dos interesses dominantes. O discurso de abertura das aulas do Colégio já sinalizava para o interesse de colocar o ensino secundário à disposição da iniciativa privada: "Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre e menos patriótico, que o desejo da boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influi na deliberação do governo" (VASCONCELOS, 1999, p. 244 *apud* MACHADO, 2010, p.164).

A respeito dos cursos preparatórios para os exames parcelados realizados nos Liceus provinciais, os quais davam acesso ao ensino superior mediante a aprovação do aluno, Marcílio (2014) reitera que:

> [...] os males do ensino secundário decorriam do objetivo imediatista do ensino e do próprio sistema de exames de habilitação, que pouco estimulava os estudantes a buscar conhecimentos e a desenvolver uma reflexão crítica. Contentavam-se em decorar os pontos dos exames; ficando sem ideia geral da matéria, sem compreensão

> de seus conteúdos, indo aos exames apenas com os sumários decorados. Os professores que lecionavam nos colégios ou em suas casas acabavam, ante o desinteresse dos alunos em adquirir conhecimentos, confinando suas explicações estritamente aos limites dos pontos exigidos [...] Esses exames parcelados incentivavam estudos irregulares e incompletos, disseminavam a ignorância e a falta de espírito criativo. O importante para os pais e alunos não era aprender, mas entrar no curso superior (MARCÍLIO, 2014, p.77)[34].

Corrobora com essa assertiva, o posicionamento de Haidar (1972) quando afirma que o ensino secundário no Império reduziu-se a exames preparatórios para acesso aos estudos maiores:

> A função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império, quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu, de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades. Consubstanciando os requisitos mínimos necessários ao ingresso nos estudos maiores, os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário (HAIDAR, 1972, p. 47).

De qualidade duvidosa, o ensino secundário provincial não obteve o reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus locais.

> O estudante que tivesse concluído seus estudos no Colégio Pedro II estava habilitado para se matricular em qualquer curso superior, sem necessidade de prestar exames. Entretanto, essa prerrogativa não foi estendida aos alunos que frequentavam os liceus provinciais, que tinham que se submeter aos exames parcelados, controlados pela Corte (CORTI, 2015, p. 60).

Na tentativa de imprimir mais uniformidade ao ensino secundário, foi proposta a equiparação dos liceus provinciais aos planos de estudo e estrutura do Imperial Colégio de Pedro II, porém não foi possível, num primeiro momento, "romper a sólida barreira imposta pelas posições centralizadoras mais radicais" (HAIDAR, 1972, p.31)[35].

---

[34]Este cenário nos remete aos tempos atuais quando analisamos, comparativamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O construto de competências apresentado em sua matriz de referência, muito embora se diferencie dos sumários decorados pelos alunos para a realização dos exames parcelados no Império, é questionável no sentido de tais competências garantirem o acesso aos conhecimentos clássicos, historicamente construídos. É possível observar, até mesmo nas escolas públicas de Ensino Médio, a limitação da aprendizagem a simulados de preparação para o Exame Nacional e o engessamento do currículo a partir de tais competências. Ademais, as discrepâncias no nível de ensino dos estudantes, motivada, sobretudo, pela baixa qualidade da educação básica oferecida na rede pública, colocam em xeque o discurso de democratização do ensino superior, uma vez que, nesse contexto, a qualidade do ensino pode ser traduzida em eficiência no treinamento.

[35]Somente em 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa que finalmente é consolidada a equiparação das instituições estaduais de ensino secundário (liceus provinciais), públicas e particulares, com o Ginásio Nacional, antigo Colégio de Pedro II, para efeito dos exames de madureza e preparatório, com o direito dos alunos aprovados seguirem no ensino superior.

> No caso especial do ensino secundário, a equiparação dos liceus provinciais, pedida pelos projetos, apresentava-se como a fórmula capaz de promover o reerguimento do ensino secundário provincial, conciliando, de modo satisfatório a ambas as partes e aos interesses do ensino, a interferência do Centro e a autonomia das províncias [...] A medida que deveria consagrar e regulamentar a interferência do Centro no ensino secundário provincial, e que não chegou a se efetivar durante o Império, apresentava-se como a única providência capaz de salvar da ruína o ensino público secundário nas províncias, elevando-lhe o nível e revestindo-o de atrativos para os candidatos às Academias (ibid, p. 35, 37).

Com a Reforma Couto Ferraz[36], de 17 de fevereiro de 1854, os estudos do Imperial Colégio de Pedro II passaram a ser divididos em: "estudos de primeira classe", de caráter mais científico, que eram destinados àqueles que não almejavam prosseguir nos estudos superiores[37], e "estudos de segunda classe" que concedia o diploma de bacharel em letras, dando assim acesso imediato aos estudos superiores[38].

> Os estudos no Colégio da Corte foram divididos em dois cursos distintos: estudos de 1ª classe realizados em 4 anos ao fim dos quais seria conferido aos estudantes, que não desejassem prosseguir os estudos até o bacharelado, um certificado especial; estudos de 2ª classe, montados sobre os primeiros e cumpridos em mais três anos. O título de Bacharel em Letras seria conferido aos jovens que completasses os dois ciclos, concluindo o curso de sete anos (ibid, p. 113).

Esta divisão reiterava o dualismo estrutural que baliza as relações de classe: a formação da força de trabalho para atender às novas demandas de uma sociedade urbano-

[36] A Reforma Couto Ferraz é um minucioso documento que trata da instrução primária e secundária, com maior destaque para a instrução pública primária. Abordaremos aqui, assim como no estudo das outras reformas, apenas o que concerne ao nosso objeto de investigação: o ensino secundário.

[37] Os conhecimentos científicos ministrados nas províncias, desnecessários ao preparo dos aspirantes aos cursos superiores, foram, em muitos lugares, suprimidos por não haver quem os quisesse frequentar.

[38] Haidar (1972) esclarece que a reforma do ensino na Corte procurou incentivar estudos mais completos, contudo não foi o suficiente para atrair àqueles que tinham como objetivo único o ingresso nas Faculdades. Estes viam, nos exames gerais, o caminho mais fácil e rápido para ingressar nos estudos maiores. Sobre o bacharelado para a matrícula nos cursos superiores, Haidar (1972, p.55) transcreve o argumento do relator da Memória Histórica da Faculdade de Medicina da Bahia, de 1861, que procurou demonstrar a conveniência de se eliminar o tradicional sistema de exames, substituindo-o pela exigência do bacharelado: "Senhores, desenganemo-nos: enquanto não fizermos a mocidade convencer-se que mal preparada não pode ter ingresso no santuário de vossa faculdade, enquanto não demonstrarmos seriamente ao governo a conveniência do bacharelado para admissão nela, enquanto o atestado de promoção não for também o atestado do saber, havemos de continuar a lutar com dificuldades imensas que, há muito, deveriam ter desaparecido". Rui Barbosa, em 1882, e Cunha Leitão, em 1886, também propuseram a extinção do antigo sistema de exames, o reconhecimento do bacharelado como condição de ingresso aos estudos superiores e a validação dos exames realizados liceus provinciais para a matrícula nos cursos superiores. A idéia, entretanto, não encontrou terreno fértil no Império. No entanto, é importante destacar que os pareceres de Rui Barbosa, um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário, podem ser considerados um projeto de reforma global da educação brasileira. Representou, segundo Lourenço Filho (1950), um tratado que abrangeu todos os aspectos da educação: filosofia, política, administração, didática, psicologia, educação comparada. Influenciado pelas ideias correntes no século XIX, que atribuíam fundamental importância à educação dentro da sociedade, Rui Barbosa preconizou a reforma social pela reforma da educação. Acreditava no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do país.

agrícola-comercial; e a formação da classe dirigente para ingresso nos cursos superiores: "[...] houve a preocupação nessa reforma de flexibilizar a formação, habilitando, tanto para as carreiras comerciais e industriais, como para os cursos superiores" (ZOTTI, 2004, p.51).

Assim, pautado na instrução desigual e na apropriação privada do patrimônio cultural, o ensino secundário, permaneceu como espaço privilegiado da elite que buscava manter-se hegemônica para atender aos interesses econômicos.

Fora criado, ainda, no Colégio da Corte, a banca de exames de preparatórios[39]. Tanto o bacharelado em Letras como as aprovações obtidas nos exames gerais, davam acesso aos cursos superiores, sem a necessidade de novas provas. Haidar (1972) transcreve o depoimento do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, que havia presidido os exames realizados no início de 1854[40]:

> [...] a máxima parte dos alunos que se apresentaram a exame e que, segundo os documentos passados por seus próprios professores deviam considerar-se habilitados, ignoravam até os mais elementares princípios de gramática da língua nacional, e deixaram de responder às facílimas perguntas que lhes dirigiam os examinadores. As provas escritas de quase todos – depunha ainda o Inspetor Geral – consistiam em reunião de orações sem nexo e de palavras sem significação alguma; dir-se-ia que só para os exames tinham preparado as traduções que infielmente lhes reproduzia a memória. Assim é que a comissão de exames, apesar de mais indulgente que severa, viu-se na dolosa necessidade de reprovar 38 dentre os 48 que foram examinados. Tão acostumados estavam a considerar os exames uma mera formalidade e não uma verdadeira prova de habilitação, que apenas compareceram 48 tendo-se inscrito 151 (HAIDAR, 1972, p.51-52).

A partir de 1870, com o desenvolvimento industrial e técnico, decorrente, sobretudo, do avanço da agricultura motivada pelo início do auge do ciclo do café[41] e pelo ciclo imigratório, a questão educacional ganha destaque no sentido de anular ou amenizar os efeitos da descentralização que "levou a omissão do governo para com o ensino primário e secundário das províncias, deixando-as à mercê de seus miseráveis recursos" (ZOTTI, 2009, p. 197). Esse era, portanto, o contexto das reformas do ensino secundário, ocorridas no Brasil

[39] O rigor das mesas examinadoras da Corte provocou, em 1869, a revolta dos alunos que se submeteriam aos exames preparatórios que, em meio a protestos, apedrejaram as vidraças do Externato do Colégio Dom Pedro II onde trabalhavam as comissões (HAIDAR, 1972).

[40] "As reformas do Ministro Couto Ferraz, salva a fugaz melhoria dos estudos na Corte [...] não alteraram significativamente a situação dos estudos secundários no Império" (HAIDAR, 1972, p.53).

[41] Conforme Niskier (2001, p. 212): "O predomínio do domínio da cana-de-açúcar começou a decrescer nos primeiros anos do Império, incluindo o período regencial. Cedeu lugar – e por muito tempo à cafeicultura. Nas armas e na bandeira do Império que surgiu em 1822 figuravam ramos de café e de fumo, representando o setor primário da economia brasileira. Vivemos as dificuldades de uma forte adesão à monocultura, o que nos tornou dependentes".

a partir de 1870. Tais reformas procuraram atender tanto os anseios dos defensores da formação humanística, como dos defensores do ensino científico, criando escolas secundárias voltadas à profissionalização e aos estudos clássicos[42].

No entanto, mesmo com a ampliação do ensino científico, a característica humanística do ensino secundário herdada dos jesuítas e a sua estrutura propedêutica, limitavam as ciências naturais e exatas a pouquíssimas adesões:

> Se alguns dos liceus provinciais – testemunhava Gonçalves Dias que, em 1851, inspecionara o estado da instrução pública nas províncias do norte e nordeste - têm querido introduzir no quadro do ensino secundário noções das ciências naturais e exatas como as matemáticas puras, a química, a física, a botânica, a agricultura, a agrimensura, vêem definhar esses estudos, por que não são necessários para nenhum grau literário. As duas cadeiras de química e física e a de botânica e agricultura da Bahia contam com um aluno apenas! (HAIDAR, 1972, p. 22).

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho adotou, como ponto culminante, o ensino livre, a livre freqüência e aboliu o ensino religioso obrigatório no Imperial Colégio de Pedro II, possibilitando assim o surgimento de colégios privados protestantes e positivistas, agravando ainda mais "a situação desoladora por que passava o modelo de educação secundária do Império" (ZOTTI, 2004, p.60).

O cenário que temos do ensino secundário ao final do Império limitava-se a alguns liceus nas capitais das províncias, alguns colégios privados bem localizados, alguns poucos cursos normais para a preparação de professores para o ensino elementar e o Colégio Pedro II, onde o ensino secundário já era propedêutico; todos desvinculados de um projeto amplo de formação humana[43]. Destas escolas, a população pobre estava praticamente excluída:

> O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função – preparo para o superior (RIBEIRO, 2011, p. 42).

---

[42] Arriada e Dallabrida (2008) afirmam que a disputa entre a Igreja Católica, os monarquistas e os republicanos conservadores, que defendiam o ensino clássico e humanístico, e os republicanos radicais e os socialistas, que pregavam um ensino científico, marcou os debates do século XIX e parte do século XX. Segundo Souza (2008, p.95): "[...] os confrontos entre cultura literária e cultura científica perpassam todos os campos da produção cultural no decurso do século XIX. O que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber". Nesse sentido, a cultura científica apresentava-se como o vetor das mudanças e da modernidade, sendo concebida como conhecimento útil capaz de preparar os cidadãos para as diferentes ocupações no mundo do trabalho.

[43] Segundo Corti (2015), o modelo do ensino secundário de elite, voltado à preparação para os exames de ingresso no ensino superior e ofertado pela iniciativa privada, se manteve estável no estado de São Paulo até a década de 1940.

Neste cenário, podemos identificar o grande abismo que separa ricos e pobres, e que caracteriza até hoje o elitismo da política educacional a serviço dos interesses dominantes.

A citação abaixo, apesar de longa, resume sistematicamente a educação secundária no Império:

> Quanto ao ensino secundário, o modelo predominante nesse período foi o irregular, em virtude da estreita vinculação desse nível com o ensino superior. Para o ingresso no ensino superior bastava ser aprovado nos exames parcelados e isso levava a uma aceleração do preparo, através de aulas específicas das matérias exigidas, pois esse era o interesse da aristocracia. Diante disso, a composição do currículo do ensino secundário, no que diz respeito ao rol de disciplinas a serem ensinadas, era fortemente influenciada pelo ensino superior, visto que o conteúdo era definido em função das necessidades dos exames parcelados, além de os próprios cursos fazerem a seleção.
> A organização sistemática do ensino secundário no Império foi feita, pelo poder central, através da criação do Colégio Pedro II. Este, sem dúvida, atendeu ao objetivo de formação da elite nos moldes europeus, com um caráter informativo e enciclopédico, procurando incorporar os conhecimentos científicos nas matrizes curriculares, não como uma nova forma de compreender o mundo, mas sim com o objetivo de enriquecer a erudição da intelectualidade. Os planos de estudo, ora com ênfase nas humanidades, ora nas ciências, caracterizavam-se informativos e verbalistas, com o objetivo de formar bacharéis, e evidenciavam, a cada reforma, o dilema entre formação literária e formação científica, buscando, na maioria das vezes, uma conciliação entre as das orientações.
> Em suma, o que se pode concluir é que a organização escolar, especialmente as matrizes curriculares adotadas refletiram as contradições existentes na sociedade brasileira da época: uma sociedade excludente econômica e politicamente, não podendo deixar de revelar essa situação na educação, pois a mesma sempre esteve a serviço dos incluídos econômica e politicamente (ZOTTI, 2004, p. 63-64).

Marcílio (2014) assevera que não foi no Império que o ensino secundário público passou das aulas régias para currículos seriados, o que abriu precedente para que o ensino particular ocupasse os espaços[44]. Porém,

> [...] mesmo nesse setor reinavam a mediocridade e o interesse quase exclusivo em servir de preparatórios aos exames avulsos de seleção para o ensino superior do País. Raros foram os colégios e externatos que se distinguiram com um ensino melhor; o êxito desses melhores colégios particulares deveu-se à circunstância de servirem principalmente a uma clientela proveniente de famílias ricas de proprietários rurais ou de potentados urbanos (MARCÍLIO, 2014, p. 79)[45].

No que se refere à província de São Paulo, nem mesmo os liceus conseguiram

[44] Segundo Haidar (1972, p.62): "[...] multiplicavam-se os estabelecimentos particulares que, açulados pela concorrência, se não ensinavam bem, ao menos adestravam mais rapidamente para os exames, sendo por tal razão preferidos pelos candidatos às Academias". Nas províncias, a decadência dos liceus públicos confinava, quase que exclusivamente, o ensino secundário à iniciativa privada.

[45] Em São Paulo, o Colégio Culto à Ciência foi um notável exemplo de "empenho desinteressado dos particulares no campo da educação. Cidadãos beneméritos, não visando a quaisquer lucros pecuniários, associaram-se para dotar a cidade de Campinas com o estabelecimento da instrução primária e secundária, inaugurado a 12 de janeiro de 1874, e que logo se tornaria afamado em todo o Império" (HAIDAR, 1972, p.195).

sobreviver, restando na província, em 1883, uma única aula pública com 30 matriculados (Haidar, 1972).

Essa escassa herança legada pelo Império na província paulista foi mitigada com a criação do primeiro ginásio oficial de São Paulo, em 1892, representando um marco significativo na história da educação paulista (SPOSITO, 1984)[46].

2.4. A Primeira República e o ideário do Iluminismo republicano no ensino secundário: reformas e reformismos (1889-1930)

Ainda no Império, o movimento republicano começou a dar os seus primeiros sinais. A evolução dos meios de transportes a partir de 1870, sobretudo da rede ferroviária e da navegação a vapor, a mecanização das produções de café nas fazendas do oeste paulista, a substituição dos antigos engenhos de açúcar por usinas mais modernas e a instalação das indústrias nas grandes cidades, sinalizavam para um esgotamento do regime imperial, que não se adequou a esta nova realidade.

> Um Império que assistia um aprofundamento gradativo das contradições em suas infra-estruturas sem condições para reagir porque à sua frente se encontravam homens que não desejavam perder os seus privilégios. A abolição do tráfico negreiro, permitindo o emprego de capitais em atividades urbanas e a mudança do eixo econômico para a região sudeste, graças ao desenvolvimento da cultura do café no Vale do Paraíba fluminense e paulista, criaram novas condições para o desenvolvimento da economia brasileira e abriu caminho para uma fase progressista no país (PESSOA, 1970, p.402).

O Manifesto Republicano de Itu (1870) refletiu justamente a desintegração do regime monárquico no Brasil: "O seu aparecimento é fruto de um processo, cujas raízes encontram-se nos ideais que nortearam as primeiras manifestações libertárias em terras brasileiras" (ibid, p.401) e alavancou o movimento republicano na medida em que pressionou o parlamento imperial a atender as propostas republicanas, incluída aí a abolição da escravatura, que permaneceu intangível durante todo o período monárquico.

Nas páginas do primeiro número do jornal "A República", órgão da imprensa do Rio

[46] Nesta mesma época, mais precisamente em 1893, o estado de São Paulo foi pioneiro na implantação dos Grupos Escolares, que foi um projeto civilizador republicano de organização da educação primária que reunia as escolas isoladas segundo a proximidade entre elas. O modelo escolar paulista difundiu-se para o restante do Brasil, sendo implantado gradativamente nos diferentes estados.

de Janeiro, publicado em 3 de dezembro de 1870, aparecia o Manifesto Republicano que sugeria a forma de governo republicano democrático para corrigir os males do regime monárquico vigorante, constituindo-se assim o marco inicial da propagação do ideal republicano que triunfaria definitivamente a 15 de novembro de 1889. Representaria, portanto, "uma das peças mais importantes no desenrolar do processo histórico que culminou com a queda da Monarquia em 1889" (ibid, p.406). Por decorrência do Manifesto, vários jornais passaram a veicular nas províncias, além do estabelecimento de clubes republicanos tendo, entre os mais representativos, o clube republicano de São Paulo, que em 18 de abril de 1873 promoveu uma convenção no interior de São Paulo, na cidade de Itu, no interior do estado, quando foi fundado o Partido Republicano Paulista (PRP).

Outro aspecto que alavancou o movimento em defesa dos ideais republicanos foi a substituição do trabalhador servil pelo trabalhador assalariado em decorrência da crise do sistema escravista e a crise econômica que atingiu o Brasil em 1877, com a seca e a fome que assolaram a região nordestina.

Reiteramos que este movimento foi encabeçado por uma coligação de elite, composta, como já apontamos, por conservadores descontentes com a Monarquia, como também dissidentes liberais e positivistas com espírito reformador, porém aristocrático, que exerciam forte protagonismo nas mudanças políticas[47].

O restante da sociedade brasileira permanecia absorto deste movimento, pois a sua grande maioria era analfabeta e, portanto, só tinha acesso às informações que eram difundidas oralmente, assistindo "bestializado ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava" (PRADO JR, 1984, p.208).

> As elites trataram de definir os contornos da cidadania possível, de dar respostas às demandas dos setores emergentes [...] Tratava-se de construir uma nação ou o que eles entendiam por nação. Mas, não se tratava de um projeto que incorporasse a maior parte da população brasileira a uma real participação política, bem como direitos correspondentes nem de alterar de modo significativo os privilégios herdados do período monárquico (FILHO; SILVA, 2010, p. 220).

[47]Sobre a crise do sistema escravagista, é importante destacar que a libertação dos escravos constituía-se como fundamental para a modernização do Estado capitalista. Neste sentido, foram desencadeados conflitos de interesse entre os favoráveis a abolição, representados pela elite cafeeira que defendia o trabalho assalariado; e aqueles que defendiam a manutenção do sistema escravagista, representados pela elite tradicional. No entanto, a bandeira abolicionista dos senhores do café nada tinha de democrática. Muito pelo contrário, por não deter os meios de produção, a intenção da elite cafeeira era obter sustentação de classe com o apoio das camadas médias urbanas (militares, intelectuais, comerciantes, funcionários públicos, assalariados, artesãos, profissionais liberais) a fim de garantir a manutenção no poder. Por isso, o processo que desencadeou a proclamação da República, nada mais foi que um reordenamento do Estado para adequar-se à nova realidade econômica e política. E, por isso, nas palavras de Prado Jr. (1984, p.208), "a mudança do regime não passou efetivamente de um golpe militar".

A consolidação da República, seguido pela elaboração da Constituição de 1891, com base nos ideais liberais e positivistas, instaurou o regime presidencialista e representativo que, apesar do discurso liberal e democrático, se constituiu a partir de um modelo oligárquico em que os interesses dos estados mais ricos e representativos prevaleceram, isto é, as oligarquias cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e do Rio de Janeiro[48]: "A política de valorização do café transformou-se no principal instrumento do domínio de uma classe sobre toda a máquina do Estado – domínio de uma classe pelo domínio de determinados Estados" (NAGLE, 1974, p.13).

A Constituição de 1891 instituiu a descentralização do ensino, delegando ao Congresso Nacional, ainda que não exclusivamente, a ingerência sobre a educação das elites (ensino secundário e superior), restando aos Estados, ainda que precariamente, a responsabilidade pela população em geral, ou seja, o ensino primário e a educação profissional, consagrando assim o sistema dual de ensino:

> Capítulo IV - Das Atribuições do Congresso:
> Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...]
> 30) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União.
> Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
> 2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
> 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
> 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (Constituição de 1891 - 24/02/1891).
> A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" e "prover a instrução secundário no Distrito Federal", o que, conseqüentemente, delegava, aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia particularmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.
> Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1984, p.41).

[48]A alternância no poder das oligarquias paulistas e mineiras ficou conhecida como política do "café com leite" e excluía as classes sociais populares da participação política. A eleição do primeiro presidente civil, o paulista Prudente de Moraes, em 1894, inaugurou o rodízio paulista - mineiro. A metáfora "café com leite" deve-se ao predomínio da produção de café em São Paulo e a de leite em Minas Gerais.

Outro ponto relevante da Constituição de 1891, segundo Cury (2001) é que com a laicização do ensino, os estabelecimentos de ensino estariam desobrigados de seguir uma determinada religião. A vertente católica no legislativo nem teve como reagir à separação, pois a "maioria dos constituintes defendia as posições próprias do liberalismo" (CURY, 2001, p. 73). Os liberais pretendiam um Estado disseminador da educação fundada nos princípios do iluminismo e do positivismo (educação pública, gratuita e obrigatória). Na base dessas posições estava uma postura epistemológica fundamentalmente racionalista, que já de longa data se contrapunha à visão metafísica da tradição católica.

A dificuldade de importação de mercadorias estrangeiras decorrente da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)[49] impulsionou investimentos nacionais e internacionais, contribuindo para que o setor industrial e urbano se desenvolvesse internamente, fazendo emergir novas frações de classe.

> Havia vários extratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando os seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura[50] (ROMANELLI, 1984, p.41).

Os vários extratos sociais emergentes passaram a requerer representatividade no pleito eleitoral. Contudo, em função do alto índice de analfabetismo do povo, a instrução fazia-se necessária para garantir a organização dessas novas frações de classe, pois

> Numa sociedade que dava seus primeiros passos rumo à industrialização interna, à constituição das classes trabalhadoras urbanas, ao processo de adensamento das cidades, a escola tornou-se um recurso social cada vez mais necessário para

[49] É importante destacar que o conflito mundial refletiu na posição ocupada pela Inglaterra no cenário comercial e financeiro internacional que, embora vencedora na guerra, saiu enfraquecida, cedendo espaço para os EUA. O Brasil, buscando intensificar e diversificar suas relações comerciais e financeiras, passou a investir no relacionamento com os norte-americanos.

[50] [...] A demanda educacional efetiva, que cresceu nas regiões urbanas, em especial no centro econômico-administrativo do país, foi atendida pela União que cuidou de ampliar a oferta de ensino de elite, o médio e o superior, para as classes médias em ascensão. Não se verificou, mesmo nesses centros, uma pressão social significativa em favor da formação técnico-científica, apesar do relativo crescimento do parque industrial local, cuja demanda de mão-de-obra era atendida basicamente por imigrantes. Esse crescimento industrial, tão lento e incipiente que não acarretava por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho, mas que representava um salto qualitativo no avanço das relações de produção no país, acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização, que a própria aceleração do progresso imigratório estimulava [...] (XAVIER, 1990, p. 62).

> acalentar planos de mobilidade social e para ocupar os postos num mercado de trabalho em transformação (CORTI, 2015, p.61)

Filho e Silva (2010) destacam ainda que durante todo o período

> [...] a classe trabalhadora em formação e a classe média estiveram à 'margem da república', impossibilitadas de se expressarem eleitoralmente. [Nesse sentido], a capacidade de organização das classes médias ficava comprometida em função do alto índice de analfabetismo a que estava sujeita a população brasileira (FILHO E SILVA, 2010, p.243).

Com a divulgação dos dados que expressavam os índices de analfabetismo no mundo, "entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21% de iletrados, considerando-se a população total" (PAIVA, 1990, p.9). Carvalho (2000) também aponta que "na nova lógica, o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de reformas educacionais" (CARVALHO, 2000, p. 227).

Guiraldelli Jr. aponta que a erradicação do analfabetismo trouxe no seu bojo os movimentos de expansão da escola, de caráter quantitativo; e, posteriormente, de caráter qualitativo. O autor define, respectivamente, tais movimentos como *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico:*

> O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GUIRALDELLI JR, 1990, p.15).

Diante deste quadro alarmante, o recém-instaurado regime republicano tratou de acionar os poderes públicos para a reestruturação do ensino, em especial o secundário, visando dar-lhe maior organicidade (SOUZA, 2008). Nesse sentido, sucessivas reformas foram implementadas pelos positivistas brasileiros que, alinhados com a ideologia de Augusto Comte (1798-1857)[51], intentaram dar um estrutura coesa ao ensino primário e secundário de modo que atendesse aos interesses econômicos do capital. As reformas reafirmavam os interesses da elite, mantendo privilégios arraigados (NAGLE, 1974).

[51] O positivismo de Auguste Comte abandona a consideração das causas e dos fenômenos, tendo a ciência como a investigação do real. Na escola positivista, os estudos científicos prevalecem sobre os literários. É importante formar os alunos sob a ordem, ensinando a obediência e a hierarquia. A máxima "ordem e progresso" na bandeira brasileira é resultado da influência do positivismo na política nacional.

A Reforma de Benjamim Constant (1891), limitada ao Distrito Federal, constituiu-se em referência para a organização do ensino nos estados (SAVIANI, 2011). Introduziu, de maneira profunda, as ideias positivistas no Brasil, com a intenção de romper com a tradição humanística clássica, prevalecendo a formação científica que, a não ser pela ênfase em matemática, "não trouxe o positivismo no Brasil qualquer contribuição ponderável ao progresso das ciências" (AZEVEDO, 1976, p. 131).

> Com exceção da matemática, as demais disciplinas científicas (mecânica, astronomia, física, química, e história natural) foram distribuídas no final do curso com um número menor de aulas. Considerando que boa parte dos alunos abandonava os colégios antes de completar o curso, fica evidenciado o pouco alcance da educação científica no âmbito do ensino secundário (SOUZA, 2008, p.100).

Por meio dessa reforma, a denominação do Imperial Colégio de Pedro II mudou para Ginásio Nacional[52], passando a representar o estabelecimento padrão de ensino secundário: "Com o advento da República, no Brasil, o ensino secundário passou por grandes reformulações. O Regulamento de 22 de novembro de 1890 traçou um novo plano de estudos para o Collegio de Pedro II, que passou a ser denominado Gymnasio Nacional" (VECHIA, 2003, p. 33).

Os novos alunos pretendentes a estudar no Ginásio Nacional ou similar, deveriam ser, a partir desta reforma, submetidos a exames de admissão que eram assim constituídos:

> [..] provas escriptas e oraes. As escriptas versarão: 1º sobre um dictado de dez linhas impressas de portuguez contemporaneo; 2º sobre aritmética pratica limitada ás operações e transformações relativas aos números inteiros e ás fracções ardinarias e decimaes. As oraes constarão de leitura de um trecho sufficientemente longo de portuguez contemporaneo, estudo succinto da sua interpretação no todo ou em parte, ligeiras noções de grammatica portugueza e de arguição sobre arthmetica pratica nos referidos limites, systema metrico, morphologia geométrica, noções de geografia e de historia do Brazil (BRASIL, 1901).

Buscou-se também, nesta reforma, proporcionar as condições básicas para que os jovens brasileiros pudessem se matricular nos cursos superiores, visto que definiu como obrigatória a realização dos exames de madureza[53] para receber um certificado

[52]Segundo Souza (2008), a mudança de denominação ocorreu pelo interesse do governo republicano em atenuar as marcas da vinculação do colégio com a monarquia.

[53] Os exames de madureza, realizados inicialmente no Ginásio Nacional a partir de um currículo padrão, recaiam sobre todas as disciplinas, e davam direito ao título de bacharel em Letras e acesso aos cursos superiores (HAIDAR, 1972). Posteriormente, tal certificação foi estendida a instituições oficiais, ou seja, aquelas equiparadas ao Ginásio Nacional. De acordo com Nagle (1974) a equiparação seria concedida apenas aos estabelecimentos organizados pelos estados. No caso das instituições particulares os exames seriam aplicados nos estabelecimentos públicos equiparados. Além dos exames de madureza, a Reforma Benjamin Constant

correspondente à conclusão do curso secundário, para, assim, poder ingressar no Ensino Superior, eliminando os exames preparatórios. Nagle (1974, p.188) salienta que "[...] o exame de madureza é propriamente o instrumento com que o Governo Federal espera obter a melhoria de todo o ensino secundário".

Nesse sentido, esperava-se "[...] proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental necessárias e suficientes para a matrícula nos cursos superiores da República e para o bom desempenho dos deveres de cidadão na vida social" (VIEIRA, 2008, p.8 *apud* FILHO; SILVA, 2010, p. 235).

No entanto, o plano de Benjamin Constant fracassou porque

> faltava [...], para a execução da reforma, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1984, p.42).

A equiparação das escolas de ensino secundário com o Ginásio Nacional, para efeito dos exames de madureza e preparatório, garantindo aos alunos aprovados o direito seguirem no ensino superior, deu-se em 1901, através da Reforma Epitácio Pessoa que representou um instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional e anulando a liberdade de freqüência instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho.

Não obstante, a Reforma Rivadávia Correa (1911) retrocedeu a evolução do sistema educacional, corroborando para o depauperamento do ensino secundário brasileiro e sua completa desoficialização, instituindo o exame de entrada ao ensino superior independentemente de certificação no ensino secundário (NAGLE, 1974).

Assim, o ensino secundário, além de não ser mais seriado, não era condição para acesso ao ensino superior e, portanto, a presença era facultativa. Com isso, a ideia de liberdade de ensino abriu espaço para a livre competição entre os estabelecimentos de ensino oficial e particulares, em especial entre as escolas oficiais leigas e as escolas confessionais (católicas e protestantes), rompendo com a figura de curso secundário modelo atribuída ao Ginásio Nacional que, na Reforma Rivadávia Correa, tem o nome 'Colégio Pedro II' resgatado.

> A escassez de estabelecimentos define, é certo, o caráter altamente seletivo do ensino secundário. Há a considerar, porém, que ao fator quantitativo – decorrente da própria política adotada pelo Estado – somam-se outros na determinação da pequena fração de jovens com oportunidades de estudos secundários. À base do secundário,

---

previa os exames de suficiência sobre as disciplinas que o aluno deveria prosseguir no ano seguinte; e os exames finais sobre as disciplinas que foram concluídas.

> padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuem para que este ensino seja seletivo e, sobretudo, preparatório. Taxas, selos e contribuições concorrem para que as escolas secundárias – públicas e particulares – além de reduzidas em número, sejam instituições pagas e, mais do que isto, caras (NAGLE, 1974, p. 191).

Desse modo, pode-se dizer, conforme Cury (2009), que a desoficialização levada a efeito pela Reforma Rivadávia

> [...] foi muito original e buscou, em base à concepção positivista, outro campo para o desenvolvimento da educação. Esse campo apontava para um Brasil em que a sociedade civil era muito fraca e sujeita aos interesses de uns poucos. Com isso, o recuo do Estado e sua eventual saída significaram um campo livre para toda a sorte de inescrupulosos tomarem de assalto a educação (CURY, 2009, p.734-735).

O fim da liberdade de ensino na educação secundária deu-se através Reforma Maximiliano, de 18 de março de 1915, que restabeleceu ao Colégio Pedro II o estatuto de escola modelo, resgatando a obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário, porém mantendo o exame de entrada aos cursos superiores (NAGLE, 1974). Assim, a Reforma Maximiliano consolidou a tradicional tendência elitista de manter a educação secundária como privilégio para poucos, já que, segundo Zotti (2004), à época, mais de 90% dos adolescentes estavam à margem desta etapa educacional.

A última reforma do período envolvendo o ensino secundário foi a Reforma Rocha Vaz (1925). A reforma foi proposta pelo Ministro João Luís Alves e buscou implementar o curso secundário seriado[54], de caráter mais humanístico e com frequência obrigatória, ressaltando o aspecto formativo do ensino secundário: os alunos não estariam mais limitados apenas aos conhecimentos que eram exigidos nos exames de admissão no ensino superior. Mesmo assim, o ensino secundário continuou sendo visto como um preparatório para o ensino superior e mecanismo de ascensão social.

> [...] a persistência de múltiplos fatores negativos contribuem para que o ensino secundário – parcelado e mesmo seriado – permaneça reduzido a um simples curso de passagem para o ensino superior, sem condições de, pelo menos, realizar satisfatoriamente as suas funções propedêuticas (NAGLE, 1974, p. 190).

A situação de crise política[55] no contexto da Reforma Rocha Vaz, e que culminou na Revolução de 1930[56], trouxe a tona a necessidade de conformação das mentalidades. Neste

[54] Segundo Nagle (1974, p. 195): "A seriação obrigatória pode ser considerada como uma das notas principais das disposições do Decreto nº 16.782-A, na parte relativa à escola secundária". Desta forma, foi com a Reforma de 1925 que se percebe a passagem dos estudos fragmentados para os seriados.

[55] A crise política advinda do descontentamento dos segmentos médios urbanos com a oligarquia agrária dominante e a pressão do operariado, sobretudo imigrantes, que de 1917 a 1920 organizaram greves para

sentido, foi introduzida na matriz curricular do modelo seriado de ensino secundário proposto pelo reformador a disciplina de Instrução Moral e Cívica que, em vários momentos da história educacional brasileira, reapareceu para cumprir o seu papel de instrumento de controle ideológico[57]:

> A introdução da disciplina Instrução Moral e Cívica, na 1ª série do curso secundário atendia aos apelos do nacionalismo efervescente no país na década de 1920. A matéria, também enfatizada no ensino primário, atendia a um claro objetivo político – a construção da identidade nacional (SOUZA, 2008, p. 112).

Vimos, até o momento que as reformas implantadas na Primeira República, sobretudo as que incidiram sobre o ensino secundário, foram determinadas considerando os interesses hegemônicos e, por isso, não provocaram mudanças significativas.

> Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação cultural das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1953, p. 134).

---

pressionar o governo por leis que protegessem minimamente seus interesses, fizeram da década de 1920 um período fértil em movimentos de contestação. Sob a influência deste cenário, sobretudo das greves, somada à Revolução Russa de 1917, é criado em 1922 o Partido Comunista do Brasil, que teve breves períodos de atuação legal (ARANHA, 1996).

[56] Com o processo de urbanização e de industrialização, as camadas médias e as massas urbanas passaram a requerer uma participação na política, contestando fortemente o Estado oligárquico, que era incapaz de absorver suas demandas. Somando-se a isso, ocorreu a cisão entre os estados de Minas Gerais e São Paulo, quando a regra da alternância no poder, segundo a qual Minas e São Paulo se revezavam no governo da República (política do café com leite), foi quebrada pelo presidente Washington Luís, representante dos interesses da oligarquia de São Paulo a nível nacional, que passou a apoiar ostensivamente a candidatura de outro paulista, Júlio Prestes, à sua sucessão a fim de garantir os interesses dos cafeicultores, em oposição aos interesses de Minas Gerais. Por conta deste rompimento, Minas Gerais aproximou-se então do Rio Grande do Sul e da Paraíba, a fim de se opor-se aos planos de Washington Luís e vetar a candidatura de Júlio Prestes, propondo um candidato do Rio Grande do Sul: Getúlio Vargas, admitindo a hipótese de desencadear um movimento armado em caso de derrota nas urnas. O resultado do pleito de 1º de março de 1930 deu a vitória a Júlio Prestes, eleito com 57,7% dos votos, culminando na Revolução de 1930 que foi uma revolta armada organizada pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba contra o governo vigente e o domínio excessivo dos paulistas sobre a política. Em decorrência, Washington Luís foi deposto**,** e a sucessão presidencial para Júlio Prestes foi interrompida. Getúlio Vargas assume como presidente provisório do Brasil, afastando as oligarquias cafeeiras do comando da sociedade política e abrindo espaço para a participação política controlada de vários setores sociais, alternando táticas de cooptação e repressão. Segundo Faoro (2001, p.776), Getúlio utilizou-se do "mecanismo estatal, para pacificá-los, domando-os entre extremismos [sem transferir o poder às] camadas médias e populares, que se deveriam fazer representar sem os riscos de sua índole vulcânica".

[57] De acordo com Horta (1994), ao longo de toda a história da república brasileira, a disciplina de Educação Moral e Cívica esteve presente na educação, seja implicitamente como também explicitamente nas formulações curriculares, assumindo um papel de inculcar valores e "formar" os indivíduos, de acordo com a sociedade desejada. Nesse sentido, como leitura complementar, indicamos o *artigo "Educação para o progresso dentro da ordem: a formação da cidadania no Brasil autoritário"* (GOMIDE E JACOMELI, 2017) que analisa a Lei 5.692/71 que instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica no período militar como obrigatória no currículo com o objetivo de forjar as mentes e incutir o espírito de patriotismo cultivado naquele momento político.

Prevaleceu a concepção de um ensino secundário dualista, que buscou manter encobertos os conflitos entre capital/trabalho e de qualificação da força produtiva, necessária ao capital já globalizado. Para atender os interesses da elite latifundiária cafeeira, que buscava impor um perfil ruralístico para o país, a educação na Primeira República foi colocada em segundo plano, uma vez que a produção agrícola não exigia uma formação letrada para a população, consolidando assim o sistema dual de ensino que era reflexo da própria dualidade da organização social brasileira. Nesse sentido, para as elites, o ensino secundário era um problema há muito tempo resolvido, uma vez que o seu caráter enciclopédico e propedêutico era restrito à formação das classes dirigentes: "Dada a situação de ordem econômica e social que, assim, se configura, são os jovens afortunados que se beneficiam do ensino secundário" (NAGLE, 1974, p. 191- 192).

Peixoto (1933) cita uma síntese da educação pública muito interessante escrita por José Veríssimo em 1906, onde ele apresenta severas críticas à política educacional do país, na transição do Império para a República:

> Nosso ensino público, nunca houve alma, espírito, ideia; não lhe faltaram porém, jamais, longos, minuciosos, pomposos regulamentos. Neles se refletia sobretudo a pouca competência em geral dos legisladores, e um amálgama incongruente de bons e maus princípios, de ideias sãs e falsas, de pouca adaptabilidade ao nosso meio de condições, tudo copiado com a pouca reflexão e espírito prático dos livros estrangeiros sobre o assunto ou imitado sem discernimento do que no exterior se praticava (PEIXOTO, 1933, p.237).

É importante destacar aqui as configurações que o *otimismo pedagógico*, apontado por Guiraldelli Jr (1990), tomou no contexto de redefinição da educação brasileira, sobretudo, a partir dos anos 1920.

O relacionamento com os EUA no âmbito comercial e financeiro abriu precedente para a importação dos padrões de vida e comportamento norte-americanos, influenciando boa parte da intelectualidade brasileira que encontrou no ideário pedagógico liberal dos norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick, conhecido como Movimento da Escola Nova ou escolanovismo, o caminho para a transformação cultural e educacional do país: "na condição de país periférico do capitalismo internacional, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas" (XAVIER, 1990, p. 60).

Sobre essa influência intelectual, José Antonio Tobias assinala:

> A respeito da relação entre as reformas educacionais e a realidade educacional do

> Brasil, duas mentalidades, ambas ingênuas, são encontradas: a primeira supõe que as reformas educacionais sempre correspondem à realidade brasileira, espelhando as leis a realidade objetiva e verdadeira da educação nacional; a outra mentalidade, pelo contrário, de tal maneira se preocupa com as filosofias ou com modelos a imitar, que esquece a realidade brasileira, acabando, como consequência, por fazer leis para a educação de um Brasil utópico e de um estudante do mundo platônico; e isto com a melhor e mais patriótica das intenções. O Brasil, particularmente o Brasil do campo educacional, pode, com objetividade, ser chamado 'o paraíso das pessoas de boa intenção' que, mais uma vez, sob o pretexto de não haver uma instrução, encharca e prejudica a Nação com um oceano de teorias alheias, quando não, contrárias à realidade brasileira (TOBIAS, 1972 *apud* NISKIER. 2001, p. 46)[58].

Nas sociedades hegemônicas, o liberalismo enquanto ideologia educacional foi bastante expressivo[59]. No entanto, a ideologia matriz não assumiu nos pólos periféricos as mesmas funções ideológicas assumidas nos pólos hegemônicos, assumindo conotações bem peculiares e adquirindo feição própria.

> Nas sociedades hegemônicas a doutrina liberal, fundada nos princípios da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia, assumia um caráter de oposição à desigualdade herdada e, como conseqüência lógica, passou a defender a "Escola Pública, Gratuita, Obrigatória e Leiga" como indispensável para a garantia da igualdade de oportunidades.
> Esses ideais liberais da escola "redentora", promotora do progresso individual e social, acabaram por se traduzir, nos limites da realidade concreta brasileira, na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes, refletindo apenas uma adequação do discurso educacional ao discurso político, do que propriamente iniciativas concretas para sanar o mal do analfabetismo (GOMIDE, 2004, p.50).

Inspirados no ideário liberal da escola nova, "redentora"; e na crença, real ou meramente proclamada, de construção de um novo país através da escola, jovens intelectuais escolanovistas promoveram reformas educacionais de âmbito estadual para adequar suas localidades aos novos padrões de ensino e cultura que contribuíram para a disseminação do

---

[58] Niskier (2001) aborda a questão da transplantação cultural a partir do que ele denomina "pedagogia dos trópicos" e defende a existência de uma educação com características nativas. Em especial na Primeira República, diante das diversas reformas, assevera que por melhores que tenham sido as intenções dos autores das aludidas reformas, de um modo geral, buscavam "modelos estrangeiros para serem aplicados em nosso país, onde tudo era diferente, a começar pelas variações climáticas, pelo desenvolvimento econômico e social, pela composição étnica dos seus habitantes e pela assustadora (até hoje) taxa de analfabetismo [...] Não eram levadas em consideração as peculiaridades do nosso país, com suas notórias diferenças regionais, com estados ricos e estados pobres, sendo que entre estes alguns mal dispunham de recursos para manter um reduzido número de escolas de 1º grau, em geral funcionando em prédios alugados, por impossibilidade de financiar a construção de imóveis adequados às suas atividades" (p.41 e 44).

[59] Para aprofundamento desta temática, indicamos a leitura da dissertação de Mestrado "Rubem Alves e o pensamento educacional liberal: aproximações", defendida em 2004 pela autora, na Universidade Estadual de Campinas, que abordou, nos capítulos 3 e 4, a reconstituição histórica da tradição liberal e do movimento da Escola Nova na especificidade brasileira.

escolanovismo no Brasil[60]. Podem ser aqui enquadradas as reformas conduzidas por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo; Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); Anísio Teixeira, 1925, na Bahia; Lourenço Filho, 1923, no Ceará; Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais; Carneiro Leão, 1929, em Pernambuco; e Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo; as quais "confinadas nos limites de uma região, não exerciam, nem podiam exercer, por serem locais, uma ação direta e profunda senão em determinados sistemas escolares, no Distrito Federal e nos Estados" (AZEVEDO, 1953, p. 676).

Essas reformas incidiram sobre o ensino primário e normal e se adequavam ao espírito liberal da época e aos movimentos de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*. Em linhas gerais, pautavam-se no ideário da Escola Nova, em especial na renovação dos métodos de ensino e na ampliação das oportunidades educacionais.

> No que diz respeito ao sistema educacional, algumas reformas experimentais de caráter estadual, eram em sua maioria inconsistentes teórica e pragmaticamente e de resultados práticos inexpressivos. Mas o que é especialmente relevante, o liberalismo nacional definiu aí os seus traços característicos e consolidou-se numa ideologia nacional [...] que incorporaria decisivamente à consciência pedagógica nacional (XAVIER, 1990, p. 65).

Ressalta-se, porém, que as principais propostas de remodelação nacional da escola secundária foram delineadas e defendidas por educadores partidários da Escola Nova que discutiam as finalidades do ensino secundário num contexto de adequação às necessidades da modernização brasileira que se projetava ante ao desenvolvimento urbano e industrial. Isto porque "na perspectiva dos educadores escolanovistas, as mudanças na sociedade impunham uma nova concepção de escola secundária um pouco mais ampliada e diversificada [...] que não perdesse as características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual" (SOUZA, 2008, p 132). Esses debates, segundo Souza, foram travados em vários fóruns, além da imprensa e periódicos, como por exemplo

[60] O movimento reformador da educação pública, da década de 1920, que ganhou o país, foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, que promoveu várias Conferências Nacionais de Educação. Na I Conferência, em 1927, o médico Miguel Couto fez a seguinte declaração: "A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional: primeiro, porque o mais urgente; primeiro, porque solve todos os outros; primeiro, porque, resolvido, colocará o Brasil a par das nações cultas, dando-lhe proveitos e honrarias e lhe afiançando a prosperidade e a segurança; e, se assim faz-se o primeiro, na verdade se tornará o único" (NISKIER, 2001, p.52). Segundo Romanelli (1984, p.130), "as mais famosas foram a IV e a V, das quais partiram os motivos para a redação do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional', fruto de debates acirrados em torno de questões cruciais, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, da laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação".

> [...] no IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária (Rio de Janeiro, 1922), no Inquérito sobre a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo, em 1926, no inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação em 1929 e nas Conferências Nacionais de Educação realizadas no final dos anos 20 (ibid, p.131).

Essa nova concepção de escola secundária mais ampliada e diversificada propugnava, além da articulação do ensino em seus diferentes graus, especialmente do primário com o secundário, o rompimento com a formação excessivamente literária que prevalecia na cultura brasileira desde os primórdios da constituição da educação secundária, imprimindo-lhe um caráter mais científico e técnico vinculado com o universo do trabalho.

Neste cenário, o estado de São Paulo teve papel de destaque por criar uma estrutura de ensino público alinhada com as aspirações do regime republicano, assumindo notoriedade na implementação de políticas públicas para a educação, como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política (KUGELMAS, 1986)[61]. Conforme Freyre (1959, p.155): "São Paulo, desde o fim [do século 19] começou a tornar-se notável por uma renovação de métodos de ensino e de técnicas de educação, em grande parte animada por anglo-americanos".

2.5. Regulamentação nacional do ensino secundário e o ideário pedagógico renovador (1930-1964)

Washington Luís Pereira de Sousa (1926-1930), representante da oligarquia paulista e então presidente da República, deveria, conforme o acordo de revezamento entre mineiros e paulistas na sucessão presidencial, indicar o mineiro Antonio Carlos Ribeiro de Andrade para a sucessão presidencial, mas preferiu apoiar a candidatura do paulista Júlio Prestes de Albuquerque, o que causou desconforto na política brasileira.

Unindo-se às lideranças do Rio Grande do Sul e Paraíba, bem como aos partidos que

---

[61] Data dessa época, o Inquérito realizado por Fernando de Azevedo, em 1926, para avaliar as condições da educação no estado de São Paulo, com o patrocínio do jornal O Estado de São Paulo. Moraes (1994, p.81), afirma que o Inquérito da Instrução Pública de 1926, foi uma "sistematização da política educacional dos 'liberais reformadores' vinculados ao jornal O Estado de São Paulo. Considerando-se a elite intelectual da nação, os 'liberais reformadores' defendiam a criação de escolas técnicas, apropriadas à formação de mão de obra para o crescimento industrial, e da universidade, para preparar e aperfeiçoar as classes dirigentes".
São Paulo assumiu também o protagonismo no que diz respeito ao cenário cultural brasileiro quando, no centenário da Independência, promoveu e sediou, em 1922, a Semana de Arte Moderna que propôs uma nova visão de arte e chocou grande parte da população por trazer à tona uma nova visão de arte "mais brasileira", mesclada com expressões das vanguardas artísticas européias (futurismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo, expressionismo), rompendo, assim, com a arte acadêmica e tradicional e inaugurando o Movimento Modernista no Brasil.

faziam oposição ao candidato Júlio Prestes, os líderes de Minas Gerais desistiram de apoiar o candidato mineiro Antonio Carlos; fundaram em 1929 a Aliança Liberal e escolheram Getúlio Dorneles Vargas como candidato de oposição nas eleições de 1930.

Após a apuração dos votos, o candidato Julio Prestes saiu vitorioso nas urnas, culminando num movimento armado oposicionista que resultou na deposição de Washington Luís Pereira de Sousa e a sucessão presidencial para Júlio Prestes foi interrompida.

Conforme considerações de Romanelli (1984), a Revolução de 1930 representou o ponto alto de vários movimentos armados de rompimento político e econômico com a velha ordem social alicerçada nos privilégios oligárquicos e que, no seu conjunto, caracterizaram a Revolução Brasileira, que teve por objetivo a implantação definitiva do capitalismo no Brasil: "Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo" (ROMANELLI, 1984, p.47).

Sodré (1976), ao tratar da Revolução Brasileira, afirma que, com a crise de 1929, resultante da quebra da Bolsa de Nova Iorque e a saturação do mercado mundial, os reflexos no contexto nacional implicaram na queda da exportação do café que fez cessar a entrada de capitais. Segundo o autor, a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno possibilitaram o desenvolvimento industrial brasileiro, mesmo num contexto de crise mundial. Romanelli (1984) também assevera que

> A economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência de renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe conseqüências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro. (ROMANELLI, 1984, p.48).

Nesse sentido, Sodré (1976) afirma que 1930 marcou, portanto, a chegada dessa burguesia industrial ao poder. Com a queda da elite latifundiária paulista, um novo paradigma ascendia que afirmava a maioridade do Brasil e incentivava um projeto de nação, representando a emergência da modernidade e da própria concepção nacionalista. Antes da Revolução, o Estado era o representante dos interesses dos grandes proprietários de terras, e isso contrariava o quadro de desenvolvimento nacional, onde novas forças produtivas ascendiam, dentre elas, a burguesia industrial. Para Sodré, a Revolução Brasileira buscou

superar a velha ordem colonial, abrindo espaço para o nacionalismo calcado na valorização do mercado e sem as interferências espoliatórias das elites agrárias associadas ao capital imperialista.

> Ora, o que é velho e que é novo, nesta fase? É velho, sem duvida, o quadro do campo, em que as relações semifeudais impedem a ampliação do mercado interno; e velha a política de socializar os prejuízos, reduzindo o poder aquisitivo da massa demográfica ascendente; e velha a orientação de relegar o Estado a inércia; e velho o mercantilismo que se traduz numa curva ascensional em volume e decrescente em valor; e velha uma norma que nos aprisiona nos moldes da fazenda tropical produtora de matérias-primas para industrialização externa; e velho que nos subordina a razões externas, por legítima que sejam no exterior; e velha, particularmente, a idéia de que o Brasil só se pode desenvolver com ajuda alheia e, principalmente, com capitais estrangeiros.
> E que é novo? Nova é a composição social que inclui uma burguesia capaz de realizar-se como classe e começa a compreender que a sua oportunidade é agora ou nunca, e que apresenta a classe média atenta e ideologicamente receptiva, pela maior parte de seus elementos, ao clamor que se levanta do fundo da história no sentido de que nos organizemos para a tarefa que nos cabe realizar, e uma classe trabalhadora que adquiriu consciência política e se mobiliza, a fim de partilhar do empreendimento nacional, vendo nele a abertura de perspectivas ao seu papel histórico. Novo é, pois, o povo. Nada ocorrera mais sem a sua participação. Nova é a indústria nacional, superada a etapa de bens de consumo e iniciada a de bens de produção, limitada embora pelo atraso na capacidade aquisitiva do mercado interno e onerada por uma política de obstáculos e de dúvidas. Volta Redonda é o novo que altera a paisagem brasileira e a Petrobras é o novo que afirma a nossa capacidade de realização sem interferências. Novo, em suma, é o Nacionalismo, que corresponde ao que nos impulsiona para frente e rompe com que nos entrava e entorpece (SODRÉ, 1976, p.109-110)

Getúlio Vargas assumiu o governo provisório entre os anos de 1930 e 1934 num clima de instabilidade gerado pelo conflito de interesses. Neste período, suspendeu a Constituição em vigor (1891); fechou o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas Estaduais e a Câmaras Municipais. Para os governos estaduais foram nomeadas pessoas de sua inteira confiança, em geral tenentes, denominados de interventores[62]. Criou os Ministérios da Fazenda, do Trabalho e o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (FAUSTO, 2008); este último criado conjuntamente com o primeiro Ministério da Educação no Brasil em 14 de novembro de 1930[63]. O primeiro Ministro desta pasta foi Francisco Campos que

[62] Os tenentes interventores deveriam conter o poder político das oligarquias regionais, chegando a um entendimento com os setores da classe dominante regional (FAUSTO, 2008). São Paulo, porém, em desacordo, reclamou a convocação de uma Assembleia Constituinte promovendo um levante armado contra o poder central que culminou na derrotada revolução paulista de 1932. Somente em maio de 1933, as eleições para a Assembleia Constituinte foram realizadas, que já sob a tutela do Estado, promulgou a nova Constituição em 16 de julho de 1934. "No dia seguinte Vargas é eleito pelo Congresso Presidente constitucional, para um período de quatro anos" (HORTA, 2010, p.285).

[63] No programa de governo de Vargas, a educação aparecia como um dos "instrumentos apropriados para assegurar a 'valorização do homem' e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico" (HORTA, 2010, p.281). Ao lado do problema da educação estavam, intimamente

participou da reforma do sistema escolar de Minas Gerais, empreendida em 1927. E neste cenário de intensificação do capitalismo industrial no Brasil representado, sobretudo, pela Revolução de 1930, novas exigências para a área educacional são evidenciadas:

> [...] onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. [...] o capitalismo gera [...] uma ampliação da oferta do trabalho assalariado. Isso, por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social da educação (ROMANELLI, 1984, p. 59).

Através do Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931, o então ministro Francisco Campos empreendeu uma reforma[64] que promoveu a modernização nacionalizada do ensino secundário, conferindo-lhe oficialmente organicidade por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a freqüência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009).

Alinhada com os anseios da sociedade capitalista que se consolidava, Dallabrida ressalta ainda que a Reforma Francisco Campos buscou, com essas medidas, produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, representando, desta forma, uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro.

Ao trazer à tona a questão do ensino profissionalizante à população menos favorecida, alterando assim a exclusividade do ensino propedêutico, a Reforma acentuou a distinção das trajetórias e a dualidade do ensino secundário[65]. O modelo profissionalizante da reforma de

---

ligados, os problemas relacionados com a saúde, "cuja solução, dadas as condições do País, exigia, como medida imediata e fundamental, o saneamento" (ibid.). Para enfrentá-los, Vargas, ao tomar posse na chefia do Governo Provisório, anuncia a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública "cujas tarefas seriam o saneamento moral e cívico" (ibid.). Nesse sentido, educação e saneamento seriam instrumentos para "restituir ao elemento homem a saúde do corpo e a consciência de sua valia [e] assegurar a transformação do capital humano... aperfeiçoando-o para produzir mais e melhor" (VARGAS, 1938b, p.72 apud HORTA, 2010, p.282).

[64] A chamada Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos que deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, atingindo profundamente a estrutura do ensino em todo o território nacional.

[65] Bourdieu (1975) refere-se ao sistema de ensino e à escola, especificamente, como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura, que se manifesta no mundo das "representações simbólicas" ou ideologia, e a reprodução da estrutura de classes, manifesta na própria realidade social. A educação reproduz a ideologia da classe dominante no sentido do incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho, preocupando-se mais com as demandas mercadológicas do que com a obtenção do conhecimento. Este modelo negligencia o indivíduo e se preocupa com a mínima instrumentalização para atender a demanda do mercado na reprodução capitalista. Não se trata, portanto, de capacitação plena e substancial para o trabalho no sentido de aquisição dos saberes

Francisco Campos[66] atendia as demandas de formação da mão de obra proletária necessária às indústrias emergentes: "[...] há necessidade de que a escolarização se faça no sentido de preparar os novos contingentes para as novas atividades em expansão" (ROMANELLI, 1984, p. 112). No entendimento de Cunha (1977), esta seria a função manifesta do modelo profissionalizante. A função não manifesta seria "[...] conter os crescentes contingentes de jovens das camadas médias que buscam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social através das hierarquias ocupacionais. É o que chamamos de função contenedora" (CUNHA, 1977, p. 21)

Em ambos modelos (propedêutico e profissionalizante), o acesso era decorrente de exames de admissão, o que marcava a seletividade desta etapa da escolarização. Porém, buscava, conforme aponta Dallabrida (2009), conferir organicidade ao ensino secundário e superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados.

Como resultado da expansão da industrialização a partir de 1930[67], a consolidação da economia brasileira, dependente do capital internacional, manteve a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder nas regiões do país com importância estratégica para o centro hegemônico dominante, como foi o caso de São Paulo.

Assim, com o processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, dar padrões mínimos de instrução e comportamento social à população passou a ser condição indispensável para a expansão da indústria que precisava de mão-de-obra qualificada.

> A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma;

---

intelectuais, científicos, materiais e culturais igualitariamente para todos, mas de uma (con) formação elementar que mantém a estrutura de classes.

[66] Vieira (1936) criticava a Reforma Francisco Campos especialmente no que se refere a finalidade utilitária do ensino secundário que retirou desse ramo do ensino, segundo entendimento deste autor, a alta finalidade a ele reservada, a saber, a de proporcionar a cultura geral fundamentada nas humanidades clássicas, trazendo à tona a polêmica entre partidários do ensino clássico e do ensino científico. Na condição de padre católico, a posição de Vieira advém do valor educativo atribuído pela Igreja à cultura clássica na consolidação da ordem social. A desconfiança em relação à Ciência Moderna não era gratuita: do ponto de vista católico, a ciência era responsável pelo excesso de racionalismo da vida moderna que, consequentemente, afastava o homem da fé e da Igreja. Nesse sentido, "as modificações introduzidas no curso ginasial, ampliando a formação científica em detrimento dos estudos clássicos, eram vistas com preocupação pelos educadores e intelectuais do movimento católico" (SOUZA, 2008, p.168).

[67] Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o modelo agrário-exportador entra em declínio e um surto industrial dá início à nacionalização da economia, com a redução das importações, fazendo emergir uma burguesia industrial urbana. Ianni (1971) afirma que o conflito entre o setor urbano-industrial, que passou a evidenciar-se, e o setor agrário culminou na Revolução de 1930 que demarcou claramente as posições divergentes, afastando as oligarquias cafeeiras do comando político-social. No entanto, é importante ressaltar que, embora tenha ocorrido uma considerável expansão da industrialização a partir da década de 1930, "é somente a partir de 1945 que o Brasil industrial se torna hegemônico em relação ao Brasil agrário" (ZOTTI, 2004, p.86).

> fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida (ZOTTI, 2004, p. 87-88).[68]

A necessidade de expandir o acesso à educação por conta da industrialização, dava seus primeiros sinais nos anos 1920, quando já era possível perceber um clima de insatisfação da sociedade com a situação da educação no país, face ao alto índice de analfabetismo, o que culminou em reformas educacionais em vários Estados, influenciadas pelo pensamento renovador de John Dewey, como já foi apontado anteriormente.

De um lado, estava este grupo de educadores progressistas que passou a influenciar decisivamente a educação brasileira, representando os "pioneiros", defensores da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Do outro lado, os "conservadores", educadores católicos que defendiam a educação laica de vertente católica[69].

O primeiro grupo, publicou em 1932 o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"[70], escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores. Segundo Saviani (2010), o Manifesto representou a primeira tentativa brasileira, não consolidada, de estruturação de um Plano Nacional de Educação (PNE)[71]. Nele, tais educadores deram

---

[68]A expansão do capitalismo acirrou a luta de classes no cenário educacional uma vez que, de um lado, havia a pressão pela democratização do ensino, e de outro, a manutenção do caráter elitizante da educação, que buscava conter a pressão popular (ROMANELLI, 1984).

[69]Nesse sentido, ressaltamos o fato de que a Reforma Francisco Campos procurou *'costurar'* o pacto entre o Governo Provisório e a Igreja Católica, suprimindo a disciplina "Instrução Moral e Cívica", introduzida no ensino secundário brasileiro por determinação da Reforma Rocha Vaz (1925), e transferindo o seu conteúdo de cunho moral e cívico para a disciplina de Educação Religiosa, reintroduzida nas escolas primárias, normais e secundárias de todo o país pelo Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, significando uma importante conquista da Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009).

[70]Ao analisar a realidade político-ideológica que deu origem ao Manifesto, Ianni (1963) afirma que o documento foi resultado de uma tomada de consciência de setores da sociedade urbano-industrial que ascendiam ao poder com a revolução de 1930, e que tinham como interesse a extensão do ensino para todas as camadas da população e em condições iguais, ficando isto expresso no Manifesto por metas que defendiam a escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Reitera ainda que os ataques ao Manifesto foram resultantes da sobrevivência na sociedade brasileira de setores vinculados à economia agrária e latifundiária, que se posicionavam contrariamente aos interesses educacionais dos setores emergentes.

[71] A primeira experiência concreta de estruturação de um PNE se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que atribuiu ao Conselho Federal de Educação a tarefa de: "[...] elaboração do plano de educação referente aos fundos do ensino primário, do Ensino Médio e do ensino superior [...]". Segundo Zan (2011, p.50), referindo à Beisiegel (1999) "é possível afirmar que já tenha existido no Brasil, até os anos de 1990, dez planos de educação. No entanto, a ideia de um plano fixado e garantido por lei nacional apenas se consolidou com o texto constitucional de 1988".

publicidade aos seus anseios e aspirações para a escola do novo tempo e passaram, portanto, a ser conhecidos como "escolanovistas", por defenderem a escola pública, gratuita e leiga; e a construção de um país em novas bases econômicas e políticas, de acordo com o modelo urbano-industrial[72]. O segundo grupo, monopolizador do ensino secundário até então, viu-se ameaçado e passou a defender a manutenção da ordem econômica, da política vigente na Primeira República e da educação tradicional (ROMANELLI, 1984).

Embora a tendência democratizante do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" estivesse presente na Constituição de 1934[73], com o governo totalitário de Vargas, os avanços conquistados foram suprimidos pela Carta outorgada de 1937, desobrigando o Estado com a manutenção e expansão do sistema público de ensino, atendendo assim aos anseios dos setores conservadores: "o golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a idéia de plano como instrumento de modernização oriunda dos pioneiros, revestindo-a, porém do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política educacional do período" (SAVIANI, 1998, p.89).

Assim, a questão do ensino secundário de caráter propedêutico e profissional é retomada na Carta de 1937, impondo a forquilha na trajetória escolar pós-ensino primário: as escolas profissionalizantes para o povo e as escolas secundárias, com ensino propedêutico, para a elite.

Quanto à organização do ensino secundário, previa o Manifesto de 1932:

> [...] em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinadas pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma Cultura Geral Comum (3 anos) as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico) (RIBEIRO, 2011, p.103-104).

Ante a realidade do país que demandava mão-de-obra para atender o mercado

---

[72] Estudiosos do escolanovismo (MONARCHA, 1990; XAVIER, 1990, entre outros) afirmam que o ideário do movimento estava pautado no liberalismo e tinha um cunho eminentemente social, com o objetivo de regenerar a sociedade brasileira através da educação. A transformação e a modernização do país resultariam da reforma intelectual e moral que seria implementada pela escola.

[73] A Constituição de 1934 foi a primeira a trazer um capítulo especial dedicado à educação que incorporou, em grande parte, as propostas dos liberais. No entanto, a política conciliatória de Vargas, atendendo as propostas defendidas pelos católicos, retornou o ensino religioso facultativo no currículo escolar, ausente desde a primeira Constituição da República. Esse retorno estratégico contribuiu para a consolidação da estrutura política autoritária que se consagra a partir de 1937, uma vez que o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude e um mecanismo de cooptação e de inculcação de valores (ZOTTI, 2004).

industrial em expansão, o ensino secundário não comportava mais o ensino formalista, arcaico, visando à formação de uma elite, simples preparatório para as escolas superiores (NUNES, 1962). E, por este motivo, Francisco Campos, retomando pressupostos fundamentais da Escola Nova, assim se manifesta *Na Exposição de Motivos* do texto da Reforma:

> Da todos os ramos de nosso sistema de educação é exatamente o ensino secundário o de maior importância, não apenas do ponto de vista quantitativo, como do qualitativo, destinando-se ao maior número e exercendo durante a fase mais propicia do crescimento físico e mental, a sua influência na formação das qualidades fundamentais da inteligência, do julgamento e do caráter. A finalidade do ensino secundário é, de fato, muito mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções mais adequadas. (*apud* ABU-MERHY, 1957, p.72-3).

Romanelli (1984, p.131) afirma que a Reforma de Francisco Campos foi, de certo modo, positiva, uma vez que organizou o ensino secundário, estabelecendo a frequência obrigatória, o currículo seriado e os dois ciclos: fundamental e complementar, sendo obrigatório cursar os dois ciclos para ingressar nos cursos superiores. Segundo a autora, "ela é, teoricamente, uma grande reforma". Cabe ainda ressaltar que a modernização do ensino secundário presente nesta reforma pôs fim estudos parcelados, os quais eram preparatórios para acesso ao ensino superior[74].

Muito embora a Reforma Francisco Campos tenha dado uma organicidade à educação, sobretudo ao ensino secundário, comercial e superior, Nunes (1962) aponta que

> O caráter enciclopédico de seus programas a tornava 'educação para uma elite', que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral. Também, a falta de um curso primário adequado aos programas exigidos na primeira série ginasial, e de um professor preparado para executá-la, concorreram para que os resultados da Reforma Francisco Campos não correspondessem à expectativa. (NUNES, 1962, p.110)

E na sua Exposição de Motivos, Francisco Campos complementa:

> A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matricula nos cursos superiores, o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os

[74] A extinção efetiva dos preparatórios se deu em virtude das condições políticas que favoreceram um sistema unificado e centralizado de educação secundária que corroborasse para a constituição de um Estado forte, canalizando assim os anseios de renovação e modernização.

> grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar, em qualquer situação, as decisões convenientes e mais seguras (*apud* NUNES, 1962, p.108).

É importante ressaltar que as altas taxas de reprovação, somadas à diferença numérica entre os que ingressavam no ginásio e os que o concluíam; bem como o pequeno número dos que procuravam o curso complementar e os que o concluíam, mostram como a reforma de 1931 não se entrosou na realidade nacional e, por isso, "esse desajuste evidenciado levou em 1942, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema, a reformar o ensino secundário" (NUNES, 1962, p.111).

As reformas[75] iniciadas em 1942 pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema culminaram nas Leis Orgânicas do Ensino[76], que "estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola, coerente às necessidades da indústria nacional (NASCIMENTO, 2007, p.81). As reformas de Capanema visavam colocar, segundo Souza (2008, p.166), "a educação a serviço do projeto autoritário e nacionalista do governo, especialmente durante o Estado Novo".

Nesse sentido, o ministro Capanema atribuiu relevância à educação moral e cívica que, embora não tenha retornado como uma disciplina específica, deveria incorporar-se às demais disciplinas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabelecia que:

> Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência de responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em sua mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força a desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (*apud* SOUZA, 2008, p. 184).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, propedêuticos ao curso superior, da Reforma Francisco Campos, substituindo-os por cursos colegiais clássico e científico, com três anos de duração, porém com o mesmo objetivo

---

[75] As iniciativas de reformas ou renovações foram encaradas parceladamente, mas sem uma visão de conjunto. Um Ministro implantava uma modificação e o seu sucessor quase nunca a continuava. Esses reformadores não conheciam a fundo o meio, não sentiam a realidade e não souberam deste modo evitar obstáculos que lhes enfraquecia a ação.

[76] A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 deu as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, e marcou a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, intensificando assim a estrutura elitista e dual do ensino brasileiro na qual o ensino secundário era destinado a preparar as elites dirigentes, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo (KUENZER, 1997).

anterior: preparação para o ensino superior. Já os cursos profissionalizantes, nas modalidades normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial, não davam acesso ao ensino superior[77].

As controvérsias entre curso clássico ou científico foram equacionadas pela Reforma a partir da distribuição do tempo dos trabalhos escolares, já que ambas modalidades possuíam praticamente as mesmas disciplinas, exceto o Grego indicado para o ensino clássico, e o Desenho indicado para o científico[78].

Assim, a reforma recuperou a formação humanística e consolidou a dualidade histórica no ensino secundário ao oficializar as duas vertentes possíveis para a formação dos jovens: a formação propedêutica com o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades como via de acesso ao ensino superior, sendo esses saberes os únicos socialmente válidos para as funções de dirigentes, e a formação profissionalizante para as classes populares, negando-lhes o acesso ao ensino superior (Nascimento, 2007). Nesse sentido, afirmava Capanema:

> [...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, os homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria (*apud* SOUZA, 2008, p.172).

As duas vertentes distintas no ensino secundário mantinham íntima relação com o crescente desenvolvimento industrial, na medida em que refletiam a divisão social e técnica do trabalho sob bases do taylorismo/fordismo[79].

No entanto, os programas para as disciplinas das escolas secundárias eram

---

[77] É importante ressaltar que a reforma Capanema dividiu o ensino secundário em dois ciclos, com o objetivo de manter a sua função distributiva. O ciclo ginasial, de formação geral e com duração de 4 anos, exigia exame de admissão para ingresso, contendo assim a demanda para essa etapa de estudos. O ciclo colegial compreendia dois cursos paralelos – o clássico e o científico – e tinha duração de três anos.

[78] A Portaria Ministerial n. 5, de 02/01/1946, estabelece a grade curricular do ciclo colegial do ensino secundário, nos cursos clássico e científico.

[79] Segundo Pinto (2010), o avanço do capitalismo, sobretudo no início do século XX, provocou intensas alterações no sistema produtivo, resultando em novos modos de produção. Nesse sentido, o taylorismo, desenvolvido por Frederick Taylor, e o fordismo, desenvolvido por Henry Ford, introduziram inovações na relação do trabalhador com o objeto de produção. Taylor defendia a divisão técnica do trabalho a partir do entendimento de que o trabalhador deveria se concentrar apenas na sua parcela da produção, não precisando ter conhecimento de todo o processo produtivo, obtendo, assim, grande produtividade. No taylorismo, o ritmo de trabalho era baseado no rendimento individual e a hierarquia defendida como meio de controle da desordem. Inspirado pelo taylorismo, Ford inovou ainda mais, introduzindo as linhas de montagens ou esteiras rolantes, que restringiam a atuação do operário apenas a uma atividade fracionada na escala produtiva. No fordismo, o ritmo de trabalho era definido pelas máquinas e esteiras.

impraticáveis dada à vasta gama de saberes que alicerçava a pretensão de tudo ensinar, destoando assim das metodologias mais progressistas. Exigia-se, portanto, a revisão dos programas, o que ocorreu em 1951, quando o Ministério da Educação e Saúde estabeleceu um programa mínimo para as disciplinas do ensino secundário, ou seja, uma base nacional comum que eliminasse excessos e reduzisse a prolixidade dos conhecimentos (SOUZA, 2008).

Ainda segundo Souza, as duas reformas implementadas no governo de Getúlio Vargas que incidiram sobre o ensino secundário (a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma Capanema, em1942)

> [...] fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo (SOUZA, 2008, p. 145).

Com o fim da ditadura de Vargas[80] em 1945 e a eleição de Eurico Gaspar Dutra, foi promulgada a Constituição de 1946 que atribuía à União "fixar as diretrizes e bases da educação nacional"[81]. Para atender a este dispositivo constitucional, Clemente Mariani, ministro da Educação, formou uma comissão para estruturar o anteprojeto da LDB. O resultado dos trabalhos desta comissão, formada majoritamente por educadores progressistas, refletiu a concepção renovadora, que resultou em longos debates, com acaloradas discussões, sobretudo a do ex-ministro da ditadura, Gustavo Capanema e líder do governo na Câmara, que emitiu parecer preliminar contrário ao anteprojeto de LDB, por entender que "o projeto se apresentava como uma revolução contra Vargas precisamente no campo da educação que era

[80] Em 29 de outubro de 1945, as Forças Armadas, na pessoa do General Góes Monteiro, impõem a Vargas a sua renúncia, motivada pela sua aproximação às camadas trabalhadoras como estratégia de manutenção do regime do Estado Novo: "Essa movimentação de Getúlio Vargas em direção às massas populares com base no trabalhismo e com o apoio dos comunistas fez com ele deixasse de ser confiável para os grupos dominantes" (SAVIANI, 2011, p.278).

[81] Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira (SAVIANI, 1998). Até o momento foram três as LDB's criadas para intermediar o percurso tomado pela educação nacional, todas elas adaptadas ao modelo desejável de sociedade e de educação de cada contexto. A promulgação da primeira LDB do país, Lei n°4.024 de 1961, se deu num contexto em que estávamos em plena vigência do modelo que os economistas convencionaram chamar de substituição de importações (Saviani, 2000), em que a alvorada da industrialização contribuiu em certa medida com o crescimento da população urbana em virtude do êxodo rural, alterando, consequentemente, a estrutura da base econômica da sociedade. A segunda LDB, a de 1971, precedida da Reforma Universitária de 1968, demonstrou uma preocupação no tange ao ensino de 1° e 2° graus, sobretudo pelo fato da industrialização já estar consagrada no contexto nacional, influenciando os currículos a partir do viés tecnicista. A terceira LDB, a de 1996, em vigor atualmente, conduziu o novo projeto educacional do país, pautado no novo contexto, tanto econômico, quanto político, e social, de inspiração neoliberal e mercadológica.

aquele terreno em que, segundo os reformadores, a ditadura se tinha expressado de maneira mais viva, mais eloquente e mais durável" (SAVIANI, 2011, p. 283).

O resultado do parecer preliminar de Capanema foi o arquivamento do projeto, retomado anos depois, dando início a segunda etapa dos debates que envolveram educadores alinhados ao ideário progressista, defensores da escola pública; e educadores conservadores, defensores dos privilégios da escola privada, até então ser aprovado em 1961.

> A mais longa discussão da questão da educação em nível nacional que já ocorreu neste país foi o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases. Começou em 1948, quando já se discutia o Projeto Mariani; incendiou-se a questão com o Substitutivo Lacerda; não se concluiu a polêmica com a promulgação da lei 4.024 em dezembro de 1961. O debate assumiu um papel questionador até 1964, quando ocorreu, com o golpe de Estado, o verdadeiro "cala a boca" nacional (CUNHA; GÓES, 1999, p. 13).

Segundo Romanelli (1984) essas discussões, na verdade, refletiam a oposição das lideranças conservadoras, representadas, sobretudo, pela Igreja Católica, no tocante à ação do Estado em promover a educação pública para toda a população. É importante destacar que mesmo após a separação da Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, essas lideranças ainda exerciam grande poder de influencia através da educação.

Nesse contexto, a apresentação no Congresso Nacional, em 1958, pelo deputado Carlos Lacerda, de um novo substitutivo ao projeto de LDB, provocou um maior recrudescimento dessas discussões, uma vez que o Substitutivo Lacerda contemplou os interesses privatistas.

> O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o vêem como risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo.
> Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja (SAVIANI, 2011, p. 288).

A Campanha desencadeada em 1959, em Defesa da Escola Pública, teve como pano de fundo estas discussões, e dela resultou o documento "Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados", reiterando e trazendo à tona as idéias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, "tendo como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público" (SAVIANI, 2011, p.296)[82].

[82] No que se refere ao financiamento do Ensino Médio, uma das reivindicações da Escola Nova era a vinculação

Segundo Cunha e Góes (1999), a Campanha em Defesa da Escola Pública "mobilizou a opinião pública progressista, o movimento estudantil e obteve o apoio operário", conforme registros das I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, publicados em 1961 pelo Sindicato dos Metalúrgicos.

Anísio Teixeira, figura panglossiana, central da educação brasileira em toda a década de 1950 e início da década de 1960, afirmou que a LDB aprovada em 1961 significou uma vitória parcial, pois, de certa forma, a orientação liberal e descentralizadora prevaleceu no texto da lei, atendendo à aspiração dos renovadores. No entanto, há de se considerar que as concessões feitas à iniciativa privada deixaram de referendar a construção de um sistema público de ensino mais sólido (*apud* Saviani, 2011).

Quanto ao Ensino Médio na LDB aprovada, Saviani (2011, p. 307) reitera: "Participa dessa 'meia vitória' o tratamento igualitário conferido ao diversos ramos do Ensino Médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo".

Embora a LDB de 1961 tenha integrado o ensino profissional ao sistema regular de ensino, a dualidade estrutural não chegou a ser superada, uma vez que permaneciam as duas vertentes distintas de ensino. É importante ressaltar ainda que tal integração se deu, na verdade, como necessidade imediata do processo de industrialização vivenciado pelo Brasil na década de 1950, impulsionado pelo "Programa de Metas", que de certa forma possibilitou o desenvolvimento da economia brasileira, requerendo, portanto, que a educação fosse adequada a toda essa realidade[83].

A grande confrontação entre os educadores conservadores, defensores do Substitutivo Lacerda, e os educadores progressistas que através do Projeto Mariani defendiam a educação pública, marcou toda a discussão da LDB que terminou

---

de percentuais mínimos de receita para fins educacionais, em conformidade com os artigos 156 e 157 da Constituição de 1934. Com a Carta de 1937, tal vinculação foi excluída, sendo retomada posteriormente em 1946, o que possibilitou que em 1954 fosse criado o Fundo Nacional do Ensino Médio que além de apoiar a propagação do Ensino Médio público, favorecia os colégios particulares por meio do financiamento de bolsas de estudos. A vinculação foi novamente suprimida em 1967, na Constituição redigida durante o regime militar.

[83] O Programa de Metas de Juscelino Kubitschek abrangia 31 objetivos, dentre eles seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília. "Os resultados do Programa de Metas foram impressionantes, sobretudo no setor industrial. Entre 1955 e 1961, o valor da produção industrial, descontada a inflação, cresceu em 80%, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicações (380%) e de material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o PIB cresceu a uma taxa anual de 7%, correspondendo a uma taxa percapita, ou seja, por habitante, de quase 4%". (FAUSTO, 2008, p.236).

> [...] sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público como da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível" (CUNHA E GÓES; 1999, p. 14).

A LDB de 1961 procurou, portanto, incorporar essas concepções educacionais opostas, representadas pelos projetos de Mariani e Lacerda que, embora conciliados na legislação educacional, na verdade privilegiou os interesses dominantes, reproduzindo uma falsa igualdade. É nesse sentido que, segundo Bárbara Freitag, a LDB de 1961 assumiu um caráter *tardio* que

> [...] em face das novas tendências da "internacionalização do mercado", do caráter de seletividade que ela consagra, da proclamação vazia da educação como direito e dever de todos, [omite] uma "realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada". E nos diz que a LDB "Traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência; [assim,] o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. (FREITAG, 1977, p.59 *apud* CUNHA; GOES, 1999, p.14)

Sendo assim, a Lei 4.024, promulgada em dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional após treze anos de acaloradas discussões, girou em torno da "escola pública e da escola privada" (NUNES, 1962, p.121). No tocante à descentralização, a autora faz a seguinte consideração: "O comando rígido que o Ministério da Educação exercera sobre o ensino secundário, fazendo que todos os problemas gravitassem em torno dele, foi substituído por uma autonomia, para a qual, na sua quase totalidade, os Estados não estavam preparados para exercer" (ibid, p.122).

Deslocar atribuições aos Conselhos de Educação, localizados nos diversos estados, sem que fossem criadas as condições materiais e humanas para essa finalidade, denotam, conforme Nunes (1962), em ausência do poder público.

No entendimento dos grupos progressistas, A LDB aprovada não contemplou os anseios dos que lutavam pela educação pública e que esperavam um avanço na ampliação do atendimento das necessidades dos setores populares. Somando-se a isso, os exemplos das lutas contra-hegemônicas decorrentes do cenário internacional[84] e a idéia de desenvolvimento nacional, foram fatores que desencadearam forte mobilização das massas no sentido de romper com a ordem burguesa, inaugurando um período de efervescência política e cultural

[84] Alguns acontecimentos internacionais que refletiram nas organizações nacionais: as revoluções de libertação nacional, como em Cuba (1959) e Argélia (1962); a Guerra Civil no Vietnã; e as lutas anticolonialistas na África.

sem precedentes na história do país que sinalizava para a formação de um pensamento de esquerda (GONZALEZ, 2009).

Isso corroborou para o lançamento de campanhas nacionais de educação popular voltadas ao combate às desigualdades sociais, dentre as quais podemos destacar: o MCP (Movimento de Cultura Popular), o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, a Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC)[85].

> Os quatro movimentos pioneiros de educação e cultura popular dos anos 60 e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma História na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadores. Todos foram filhos da crise sócio-político-econômica dos anos 50-60 e terminaram por ser peças da estratégia política maior: as propostas de Reformas de Base que sepultaram o parlamentarismo e reintroduziram Jango no presidencialismo. Todos caminharam na mesma direção. (CUNHA; GÓES, 1999, p.30)

No âmbito da educação formal do ensino secundário, a década de 1960 foi um período de intensa experimentação voltada para a renovação educacional, em especial pela consolidação de Escolas Experimentais, Colégios de Aplicação e em especial, os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo.

A estruturação dos Ginásios Vocacionais teve como referência as Classes Experimentais, instaladas em 1957, na cidade paulista de Socorro, e que estavam vinculadas à tradição pedagógica inovadora do Centre International d`Études Pedagogiques (CIEP), criado em Sèvres, na França, em 1945, e que oferecia estágios a educadores franceses e estrangeiros nas *classes nouvelles* que representou a inovação no ensino secundário francês alinhada aos princípios do escolanovismo. Luiz Contier, foi o primeiro professor paulista que realizou

---

[85] O MCP, instituído em 1960, sob a inspiração e o patrocínio direto da Prefeitura de Recife, estado da federação com enorme índice de analfabetismo, foi apoiado por setores progressistas da intelectualidade e estudantes com o objetivo de conscientizar as massas através da alfabetização, educação de base e meios informais de educação (teatro, canto, música, dança popular, artes plásticas e artesanato). Foi no âmbito do MCP que ocorreu a primeira gestação do Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos que foi um método de alfabetização popular, entendida não apenas como domínio das técnicas de leitura e escrita, mas como aquisição da capacidade de "leitura do mundo", de desenvolvimento da consciência crítica.
A Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler foi um movimento de educação popular que teve sua origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, despertando a consciência política do aluno e utilizando o Sistema Paulo Freire de Alfabetização. A Cartilha de Alfabetização de adultos da Campanha foi criada no âmbito de uma concepção libertária de educação, onde alfabetizar e conscientizar não se distinguiam, apresentando temas que abordavam a realidade político-social.
Já o MEB iniciou suas atividades em 1961 com financiamento da União e ligado a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). Tinha por objetivo desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, junto às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro Oeste do país; e os CPCs surgiram a partir do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) criado em 1961 e eram organizados a partir de sindicatos, associações de moradores e organizações estudantis e traziam a idéia de educação e cultura revolucionária.

estágio no CIEP, e no regresso ao Brasil, em 1951, deu início a uma experiência pedagógica renovadora pautada em estratégias didáticas escolanovistas, que ganhou destaque no estado de São Paulo com a iniciativa na cidade de Socorro, resultando na autorização do MEC para que, em caráter de experiência, fossem instaladas classes secundárias experimentais em estabelecimentos de ensino secundário brasileiro, concentrando-se mais nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (DALLABRIDA, 2017, p. 199).

Nesse sentido, Neves afirma que a criação do ensino vocacional "pode ser considerada o capítulo final da história das Classes Experimentais de Socorro, sem deixar de marcar, porém, o início de uma nova fase política da renovação educacional em São Paulo." (NEVES, 2010, p. 75). Já os colégios de aplicação, em linhas gerais, foram concebidos a partir da ideia de aproximar a escola às universidade federais para que pesquisadores envolvidos com a educação pudessem testar, implementar e analisar novas ações pedagógicas.

Os Ginásios Vocacionais foram implantados em seis escolas da rede pública paulista, uma na capital e cinco no interior (Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, e São Caetano do Sul), no período de 1961 a 1970, e privilegiavam uma formação com foco no engajamento para a transformação social, tendo, portanto, uma dimensão libertadora, humanista e política bastante explícita.

Por este motivo, foram contidos pelo regime militar instaurado em 1964, justamente no momento em que era mais necessária a sua existência.

> Em 1964, com a implantação do regime militar, essa tradição pedagógica renovadora foi contida e, com o recrudescimento do autoritarismo forjado pela decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, muitos colégios renovadores foram fechados e alguns de seus diretores, perseguidos e presos. Com o predomínio da educação tecnicista durante o regime militar, os ensaios vanguardistas no ensino secundário foram colocados no esquecimento. (DALLABRIDA, 2017, p. 200).

O fim das seis escolas vocacionais ocorreu de forma truculenta, com uso de violência e força policial na invasão simultânea ocorrida em 12 de dezembro de 1969.

> Em todas as unidades foram detidos todos os professores, funcionários, alunos e qualquer pessoa que se encontrasse no recinto, durante oito horas. Todos os setores foram vasculhados e os agentes policiais retiraram livros das bibliotecas, textos de estudo, relatórios e amplo material. Vários funcionários do setor pedagógico, sobretudo os vinculados à assessoria da coordenadora deposta, foram submetidos a interrogatório. (TAMBERLINI, 2001, p. 144)

Em 1970, por meio do Decreto 52.460, os Ginásios Vocacionais foram formalmente extintos e passaram a integrar a rede comum de ensino, perdendo a autonomia administrativa

e pedagógica até então garantida pelo órgão denominado Serviço de Ensino Vocacional (SEV), diretamente subordinado ao gabinete do Secretário da Educação.

> Nos anos de 1970 e 1971 os ginásios e colégios vocacionais foram submetidos ao mesmo modelo pedagógico e respectivo regime de funcionamento que vigorava nas demais escolas públicas estaduais de nível médio. E em 1972 todas essas escolas foram enquadradas no regime comum instituído pela Lei nº 5.691, de 11 de agosto de 1971 (SAVIANI, 2011, p.336-337)

O golpe militar de 1964 também perseguiu duramente os movimentos populares e de estudantes até serem extintos, à exceção do MEB "que foi o único movimento de educação e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, por força do convênio com a União que fixara as datas-base de 1961/65" (Cunha e Góes; 1999, p. 28). Supõe-se que a manutenção do MEB, a despeito do impedimento exposto por Cunha e Góes, se deu fundamentalmente em virtude dos altos índices de analfabetismo, que evidenciava o atraso nacional, e do intuito de evangelização e manutenção da ordem em virtude do protagonismo unilateral da Igreja Católica neste movimento.

Cabe aqui destacar as análises de Silva (1969) sobre o crescimento das matrículas no ensino secundário no período que compreende as décadas de 1930 e 1960. Em 1933, havia 66.000 alunos matriculados; em 1952, 466.000 alunos e, em 1961, esse número elevou-se para 991.000 alunos; o que, de certa forma, representou o início do processo de democratização da escola secundária no país, mas que ainda representava um grande desafio para sua consolidação. Isso porque esse crescimento acelerado da escola secundária restringiu-se a uma pequena parcela de brasileiros, na faixa etária dos 12 aos 18 anos. Ademais, boa parte dos estabelecimentos de ensino secundário existentes no país pertencia à iniciativa privada e tanto as escolas públicas como as particulares encontravam-se localizadas, em sua maioria, nas capitais dos estados e nos grandes centros urbanos.

Abreu (2005) já sinalizava para esse flagrante desajuste na educação secundária ao realizar um mapeamento em 1954 que resultou no artigo publicado primeiramente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1955[86].

---

[86] O clima de redemocratização da sociedade brasileira da década de 1950 trouxe questionamentos à Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada no ápice da ditadura do Estado Novo, sobretudo no que diz respeito ao tradicionalismo e rigidez do ensino secundário brasileiro. Nesse sentido, Anísio Teixeira, na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep desde 1952, procurou alternativas modernizadoras através de campanhas com o objetivo de superar a fragilidade do ensino secundário. A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar - Cileme -, coordenada por Jayme Abreu, resultou no mapeamento da situação do ensino secundário brasileiro. Nessa perspectiva, por meio do Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, foi também instituída a Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – Cades – que tinha por objetivo promover cursos para professores leigos do ensino secundário a fim de prepará-los para o exame de suficiência, que viabilizava o ingresso na carreira do magistério secundário, uma

Nesse estudo, o autor identificou que das 1771 escolas secundárias existentes no país em 1954, predominantemente urbanas, 436 eram públicas e 1.336 particulares, e ambas atendiam, no total, a 6% da população escolar entre 12 e 18 anos.

Desse percentual restrito de matriculados, 26,8% estava na escola pública, enquanto que a rede particular atendia a 73,2% e boa parte dos alunos concluía apenas o ciclo ginasial, interrompendo o processo formativo para ingressar no ciclo profissionalizante, especialmente o ensino comercial, reiterando assim a função distributiva do curso ginasial.

Assim, mesmo diante do crescimento expressivo no número de alunos matriculados no ensino secundário no período que compreende as décadas de 1930 e 1960, o mapeamento realizado por Abreu confirma que a democratização das oportunidades educacionais em nível secundário era, portanto, um enorme desafio à educação brasileira.

Diante deste quadro, era premente que o Estado assumisse a ampliação das vagas para o ensino secundário e nesse sentido Lourenço Filho faz a seguinte consideração:

> À fase de expansão desse ramo ensino, por iniciativa particular, deverá suceder outra, com maior responsabilidade de parte dos poderes públicos. Será sempre útil que exista considerável contingente de estabelecimentos particulares de ensino secundário. Mas torna-se necessário que a ação governamental passe a exercer-se de forma direta para melhor direção e coordenação desse ramo de educação, agora "comum", ou já de grande parte do povo. (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 97)

2.6. Golpe militar e a adequação do ensino secundário ao tecnicismo e à teoria do capital humano (1964-1984)

Até o advento das Reformas de Gustavo Capanema, o Ensino Médio não tinha a menor articulação interna; se reservava ao secundário o privilégio de articular-se com o superior. Pela primeira vez foi tratada da articulação dos vários ramos do Ensino Médio, que se diferenciavam pela especialização de cada um.

Se no período anterior as tendências populistas coexistiam com certo equilíbrio no contexto da expansão da indústria, a ditadura civil-militar[87] veio romper com tudo isso em

---

vez que, na década de 1950, havia mais de 80% de professores leigos - geralmente profissionais liberais como advogados, médicos e engenheiros - que lecionavam em estabelecimentos de ensino secundário.

[87] Segundo Guiraldelli Jr. (1990, p.164) "a ditadura não foi exercida pelos militares, ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar". Tal característica, atrelada à ausência de democracia, contribuiu para que algumas diretrizes governamentais fossem tomadas sem que houvesse consulta prévia às partes interessadas, como foi o caso das reformas do ensino promovidas no período ditatorial.

nome de uma suposta reconstrução nacional e desenvolvimento econômico e social[88]. Havia no país um clima de efervescência política nos anos que antecediam 1964.

> A partir da crise do governo de João Goulart, tem início uma estratégia de perseguição política e de alijamento da liberdade de expressão e de opinião que atingiu, particularmente aliados deste governo, líderes da esquerda, representantes da classe trabalhadora e intelectuais com posicionamentos críticos a esta estrutura de dominação na sociedade brasileira (BEZERRA E BRUZIGUESSI, 2010, p. 54).

Assim, sob o discurso de restauração da ordem, o meio utilizado para frear a atmosfera de efervescência foi de coerção e de consenso[89]. Coerção através das Forças Armadas, que, apoiada por uma parcela da burguesia brasileira aliada ao capital internacional, pôs fim ao modelo nacionalista para solidificar a forma imperialista de "progresso", isto é, um modelo de desenvolvimento associado e dependente do capital internacional norte-americano, reeditando a histórica relação de dependência do Brasil em relação às grandes potências capitalistas (IANNI, 1971).

É importante ressaltar que esse processo não se deu de forma pacífica; houve luta e resistência das organizações e movimentos sociais, as quais foram entendidas pelo governo militar como agitação revolucionária e que, portanto, deveriam ser reprimidas. Mesmo assim, os movimentos de contestação ao regime militar brasileiro se intensificavam e para aniquilá-los por completo, foi decretado o AI-5 (Ato Institucional nº 5), de dezembro de 1968[90].

---

[88] No âmbito da superestrutura ideológica, embora o discurso militar referendasse o nacionalismo desenvolvimentista, a política econômica do governo optou pela abertura do país ao capital internacional que financiou grande parte do crescimento do parque industrial. Desta forma, "as bases econômicas, ou seja, o componente substancial da estrutura, se colocou em franca contradição com a ideologia vigente (superestrutura)" (Guiraldelli Jr, 1990, p.164), substituindo a ideologia nacional-desenvolvimentista pelo *"desenvolvimento com segurança"*, mantendo e incrementando o modelo econômico facilitador da atuação do capital internacional.

[89] Resgatamos aqui o sentido de coerção e consenso usados por Gramsci (*apud* COUTINHO, 2007), no qual, de um lado, o Estado através da sua força legitimada (o Exército, as Forças Armadas, a Polícia, a Administração Pública, os Tribunais etc.), órgãos depositários da função de coerção, cumpre a função de legitimar a submissão ideológica. De outro lado, a extensão do Estado, que Gramsci chamou de Sociedade Civil, se moveria no sentido de obter o consenso, sendo representada pela Igreja, Partidos Políticos, Sindicatos, Escolas, Imprensa, o senso comum (a chamada sabedoria popular), onde se formariam as consciências que aceitariam a ordem vigente.

[90] Os Atos Institucionais (AIs) foram regulamentos com força de lei que auto-legitimavam as práticas repressivas e autoritárias do governo militar e, em especial, pretendiam extirpar a agitação comunista, representando assim uma ameaça constante à democracia brasileira. Ao todo, 17 Atos Institucionais foram criados a partir da posse do primeiro governo militar de Castelo Branco. Sob o discurso de eliminar grupos revolucionários oriundos dos setores políticos e culturais, assim como *processos subversivos e de guerra revolucionária liderado pelos comunistas,* o AI-5 dava aos militares direitos para poder reprimir, torturar, perseguir e bisbilhotar a vida daqueles considerados subversivos e adeptos do comunismo. Para driblar a censura, o "Jornal do Brasil" buscou retratar o contexto na seção de meteorologia: "Previsão do tempo: Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos. Máx.: 38º, em Brasília. Mín.:5º, nas Laranjeiras. (Publicado no Jornal do Brasil, no dia seguinte à decretação do AI-5)

O Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, estendeu a repressão e o terror governamental do AI-5 às redes de ensino[91], expondo em seu artigo primeiro o que seriam as infrações disciplinares:

> Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
> I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
> II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
> III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
> IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
> V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
> VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (BRASIL, 1969a).

Segundo o referido Decreto, a punição, após processo sumário, consistia na demissão e proibição de readmissão em serviço de mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos.

Assim, para obter-se o consenso, era necessário divulgar a nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo e, para isso, o programa cooperativo norte-americano *Aliança para o Progresso*[92] apresentou-se como o melhor caminho a ser trilhado.

Para consolidar o programa *Aliança para o Progresso* e dirimir uma possível influência do comunismo cubano, sobretudo na América Latina, entra em cena o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiar as políticas definidas pela United States Agency for International Development (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), responsável pela administração da maior parte dos fundos norte-americanos.

---

[91] Nessa perspectiva, podemos afirmar que o Projeto de Lei 867/2015 que tramita perante a Câmara dos Deputados e que institui o programa "escola sem partido", guarda diversas semelhanças com o Decreto-Lei 477/1969. Sob o discurso de defesa da *"neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado"* supostamente desrespeitada por professores, os mesmos devem abster-se de emitir opiniões pessoais sobre fatos históricos, políticos e econômicos, bem como de cooptar alunos para determinada *"corrente política, ideológica ou partidária",* fazendo a defesa de um pretenso apartidarismo em tempos de forte rejeição à classe política. Em contexto democrático, não é concebível o emprego de mecanismos de censura, e cerceamento à liberdade de expressão e de associação. Trataremos mais adiante sobre este projeto.

[92] Programa executado pelo governo dos Estados Unidos com o objetivo de integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ameaça soviética, vista como um regime comunista no continente.

No cenário nacional, o alinhamento ao capital internacional norte-americano refletiu diretamente no campo da educação através de ações e projetos governamentais, no sentido de obter o consenso. Foram então firmados os "Acordos MEC-USAID", que deram à USAID ampla ingerência em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), representando assim uma ação direta dos países centrais do capitalismo, no caso os Estados Unidos, nos países periféricos no âmbito do capitalismo internacional. Segundo Cunha e Góes:

> [...] a interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de "assistência técnica", já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas.
> Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha (CUNHA E GÓES, 1999, p.33).

O primeiro acordo MEC-USAID que inferiu sobre o Ensino Médio é datado de 31 de março de 1965 e foi assinado pelo Ministro Moniz de Aragão. Na descrição que faz da situação da educação média brasileira à época, o documento traz um diagnóstico da ineficiência da descentralização do controle de ensino, atribuído aos Estados (Conselhos de Educação, Secretarias Estaduais, além de outras autoridades), em atendimento ao que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Diante deste diagnóstico de incapacidade de gerenciamento da educação média, o acordo transfere a responsabilidade de administração para um domínio centralizador externo através da interferência de técnicos americanos.

> Uma das características marcantes da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, atualmente em vigência no Brasil (Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), é o grau de responsabilidade que a mesma atribui aos Estados, no que tange ao ensino primário e secundário. Embora este aspecto da Lei tenha sido bem recebido pelos educadores brasileiros, que o consideram uma forma desejável de descentralização do controle do ensino, surgiram algumas dificuldades de ordem prática nos três últimos anos, a partir da data em que a Lei passou a vigorar. A maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias e outras autoridades estaduais de educação carecem de experiência quando à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos como materiais. O fato de ressentirem-se as autoridades estaduais de experiência na formulação de planos viáveis, notadamente o que se refere ao nível secundário, tornou-se um problema crucial, em face da crescente demanda para a juventude brasileira. Efetivamente, apenas uma reduzida parcela de estudantes brasileiros (5 por-cento) conclui o curso secundário (em confronto com 60 por-cento nos Estados Unidos); o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje (ACORDO MEC-USAID *apud* ALVES, 1968, p.60).

Evidencia-se, portanto, que um conjunto de propostas reformistas e modernizadoras implementadas pelo Estado, no qual a educação assumia papel de destaque, uma vez que, com a industrialização, havia a necessidade de preparar a força de trabalho que atenderia as demandas do novo mercado em expansão; o precário sistema de ensino era um entrave que necessitava ser superado. Para isso, o tecnicismo ou pedagogia tecnicista foi o modelo organizacional mais apropriado ao objetivo pretendido e que reordenava o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional, com base no pressuposto da neutralidade científica e pautado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

> Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behavorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2011, p. 369).

A proposta de adequação do ensino secundário ao tecnicismo erigiu-se, portanto, sob o discurso da eficiência como possibilidade de trilhar o caminho do progresso e do desenvolvimento, dentro da ordem e com o suporte técnico de especialistas estrangeiros que seriam os mentores das autoridades estaduais de educação para elaborar e executar os planos estaduais de ensino, obstaculizando assim as discussões das grandes questões nacionais e democráticas no âmbito educacional[93]. Esse núcleo de mandarins do Ensino Médio treinados nos Estados Unidos, implementariam em todos os Estados brasileiros, em especial os mais importantes, as diretrizes norte-americanas para o ensino secundário no Brasil, através de um contrato com vistas à

> [...] assegurar os serviços de quatro consultores norte-americanos por um período de 24 meses e de outros assessores-técnicos que se fizerem necessários. Esses consultores trabalharão diretamente com funcionários designados pelo Ministério, pelas DES (Diretoria do Ensino Secundário) e pelas secretarias Estaduais de Educação (ACORDO MEC-USAID *apud* ALVES, 1968, p.61).

Ainda no referido acordo, nas disposições gerais, é pactuado os meios de publicidade dos resultados:

---

[93] Diante da crise estudantil gerada pelo acelerado ritmo de crescimento da demanda social por educação, em especial no ensino superior, que exigia a expansão deste nível de ensino, foi criada no final de 1967, pelo Governo Federal, a Comissão Meira Matos que, alinhada aos ditames da USAID, atuou na definição da política educacional, trabalhando em duas frentes: "... atuar como interventora nos focos de agitação estudantil [...] e estudar a crise em si, para propor medidas de reforma" (ROMANELLI, 1984, p.197). Conjuntamente com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, as propostas discutidas para a questão universitária atingiam o Ensino Médio na medida em que propunham "reorganizar o Ensino Médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualifique a mão-de-obra reivindicada pela expansão econômica, ao mesmo tempo que desvie do ensino superior boa parte de sua demanda" (ibid, p.223), atenuando assim a pressão por vagas no ensino superior. A profissionalização compulsória no ensino secundário foi introduzida pela Lei 5.692/1971.

> As partes brasileiras do presente Convênio enviarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e realizações deste Projeto, através da imprensa, rádio e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança para o Progresso. (ACORDO MEC-USAID *apud* ALVES, 1968, p.63)

Um convênio complementar ao de março de 1965, de planejamento do ensino secundário e serviços consultivos, foi assinado em 17 de janeiro de 1968 visando a elaboração de mecanismos mais eficientes para planejamento educacional e serviços consultivos.

> Depois da assinatura, em 31 de março de 1965, do convênio inicial para assistência técnica relativa ao planejamento do Ensino Médio, tornou-se efetivo um contrato da USAID com a San Diego State College Foundation, a fim de assegurar os serviços de quatro peritos em regime de tempo integral e de outros, na medida do necessário, por curto prazo, que deveriam constituir, juntamente com quatro especialistas brasileiros em Ensino Médio, um núcleo para aconselhamento e assistência técnica aos serviços de educação dos estados brasileiros. Os quatro peritos americanos chegaram em janeiro de 1966, sendo a seguir designados pela DES os membros brasileiros do grupo. O grupo de oito pessoas assim formado foi denominado de Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) (ACORDO MEC-USAID *apud* ALVES, 1968, p.66).

Os signatários de 1968 apontaram comparativamente os avanços aos dois primeiros anos do primeiro acordo (1965-1967):

> Através do desenvolvimento de técnicas operativas e da ampla experiência de planejamento, os membros brasileiros da EPEM, em trabalho intimamente coordenado com os peritos norte-americanos, contribuíram para o aperfeiçoamento dos serviços de assistência técnica da DES aos Estados na área do planejamento do Ensino Médio; Oito pessoas foram enviadas aos Estados Unidos para programas de treinamento participante, e outras estão sendo recrutadas para o mesmo fim. Espera-se que a seu retorno os elementos treinados trabalharão em funções federais ou estaduais de planejamento do Ensino Médio (ibid).

Nesse ínterim, buscando expandir e aperfeiçoar o quadro docente do ensino secundário brasileiro, foi assinado em 24 de junho de 1966, um novo convênio de assessoria:

> A finalidade deste acordo é a criação do Centro de Treinamento Educacional junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPER), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). As verbas em cruzeiros serão fornecidas pelo CONTAP e serão utilizadas na construção, na aquisição de equipamento, material didático e veículos (ibid, p.72).

Assim, considerando as orientações estabelecidas pelos acordos internacionais, foi confiado aos americanos a tarefa de reestruturar a educação brasileira.

Os acordos MEC-USAID colocaram um fim aos movimentos de educação popular e seus educadores foram cassados, presos e exilados, começando assim os "anos de chumbo" que, na expressão de Cunha e Góes (1999, p.34), enterrou-se a *voz ativa* para fazer girar a *roda-viva*.

Assim, os movimentos de educação popular e de alfabetização baseados no método de Paulo Freire e que tinha como prerrogativa a ideia de *educação como prática da liberdade*, foram extintos pelo Decreto nº 53.886/1964. Em seu lugar foram criados a CRUZADA ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ambos criadores de consenso com o intuito de controlar politicamente as massas.

Decorridos seis anos após o início do Regime Militar no Brasil e com auxílio internacional, deu-se a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que regulamentou a política de educação para a prática. Essa Lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, estando a serviço do novo modelo político-econômico e, portanto, alinhando a educação aos interesses do mercado capitalista.

> Com a ajuda internacional, faz-se a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino de primeiro e segundo graus (ensino primário ou fundamental e Ensino Médio), que revertem a unidade da LDB de 1961, através de leis próprias aos diferentes níveis de ensino. A lei respondia a duas exigências do modelo político-econômico imposto pela ditadura: preparar abundante mão de obra para a produção e desviar, para a opção técnica e profissional, a massa de estudantes que, impulsionados pela oferta educativa dos anos de 1950 e 1960, buscavam o ensino superior (FRIGOTO E CIAVATA, 2012, p.625).

Nesse sentido, Saviani assevera que a concepção produtivista de educação ganhou espaço devido à grande ênfase no desenvolvimento econômico do país, subjugando a escola aos interesses do mercado de trabalho, fazendo com que a concepção produtivista da pedagogia tecnicista passasse a nortear todo o ensino brasileiro (SAVIANI, 2005a).

> A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na "teoria do capital humano", cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar dominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2012, p.144).

Jacomeli (2007) ressalta que com o crescimento do parque industrial brasileiro, o ajuste da ideologia ao modelo econômico resultou no enfraquecimento da ideologia nacional desenvolvimentista, substituindo-a pela ideologia da ESG (Escola Superior de Guerra) que

advogava o desenvolvimento com segurança[94], facilitando a atuação do capital internacional, principalmente o americano, em razão da ajuda financeira recebida.

Nesse contexto, as reformas educacionais implementadas no governo militar foram "monstruosidades legislativas" para que o governo militar fizesse valer a sua vontade e "forjar o novo cidadão, obediente e pacífico, o qual a ditadura militar almejava para a sociedade" (JACOMELI, 2007, p. 139-140), utilizando-se como instrumento de conquista, exercício e legitimação do poder, a "inculcação ideológica no intuito de consolidar o espírito nacional e alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país (GOMIDE E JACOMELI, 2017b, s/p)[95].

Nesse espírito de conformação ideológica, as escolas de 2º grau tiveram seus grêmios transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor da disciplina de Educação Moral e Cívica[96], que passou a obrigatória em todos os níveis de ensino: "É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País" (BRASIL, 1969b)[97].

De acordo com Aranha (1996), a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, que no final do 2ª grau passa a denominar-se Organização Social e Política Brasileira

---

[94] Gomide e Jacomeli (2017, s/p) afirmam que "a bandeira da segurança nacional e do desenvolvimento constituiu uma rearticulação do lema Ordem e Progresso, transvestido de um discurso repressor, de combate ao diálogo político e silêncio aos opositores. Assim, o lema "Ordem e Progresso", que impregnou o ideal republicano de 1889, é retomado pelo discurso liberal com a premissa da disciplina e da moral, enfatizando que para ter progresso seriam necessários a ordem e o combate à subversão, ou seja, todos deveriam respeitar e aceitar as regras impostas pelo governo, qualquer protesto era visto como sinal de contrariedade ao progresso brasileiro". Assim, para legitimar o seu poder, a contraofensiva do Estado Militar foi investir na escola com um duplo objetivo: manter o controle político e ideológico através da ressignificação da construção da cultura cívica nacionalista (ordem) e investir na formação mão-de-obra qualificada para que a economia do país pudesse alavancar (progresso), tendo como orientação pedagógica a pedagogia tecnicista. Nesse sentido, as autoras concluem que "a Lei 5.692/71, alicerçada nos princípios do liberalismo, revela que a ideologia liberal não é rígida e nem mesmo inflexível, justamente por representar durante séculos, e até hoje, a visão de sociedade "desejável", isto é, uma sociedade que caminhe para o progresso, porém dentro da ordem".

[95] A retórica da escola redentora e salvadora da humanidade é retomada pelo pensamento liberal em todos os momentos de crise do capitalismo, acionando, nesses momentos, a escola para difundir, via estrutura curricular, a ideia de que a salvação da sociedade estaria no desenvolvimento com segurança (progresso dentro da ordem).

[96] Aranha (1996, p.211) afirma que o docente escolhido para ocupar este cargo deveria ser "pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava não ter passagem pelo Deops (Departamento Estadual de Ordem Política e Social). Este organismo controlava a participação das pessoas em movimentos de protesto, fichando como comunistas as consideradas subversivas".

[97] Os intelectuais que estiveram à frente do processo de elaboração da política educacional do governo militar começaram uma atuação organizada antes desse processo, com o objetivo de definir a direção moral, intelectual e ideológica da sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar que boa parte dos professores, cooptados pelo discurso do crescimento econômico e encantados com as marcas escolanovistas contidas no texto normativo, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implementação da Lei 5.692/71.

(OSPB) e no curso superior, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), retrata a intenção explícita da ditadura militar em moldar o espírito da juventude, representando assim instrumentos de conformação ideológica sintonizados com

> [...] o projeto educacional dos militares para a mansidão, que objetivava fazer da escola o lócus privilegiado de divulgação dos valores morais e éticos desejáveis à uma sociedade pacífica, inculcando, através de um currículo tendencioso, as ideologias afinadas com a visão de mundo dominante que se desejava implementar" (GOMIDE E JACOMELI, 2017b, s/p).

A lei de 1971 estabeleceu ainda em seu art. 1º, como objetivo geral do 2º Grau, uma dupla função: preparar para uma profissão técnica e prosseguir os estudos.

> Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (BRASIL, 1999, p.5).

Assim, essa Lei propõe uma formação geral, que ao mesmo tempo pudesse preparar os sujeitos para viver em sociedade, bem como atender às demandas do mercado de trabalho, visto que a educação tinha uma concepção tecnicista e seguia a lógica da teoria do capital humano[98] uma das bases de sustentação racional do capitalismo globalizado: "Foi ao longo da ditadura, no Brasil, que se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz, e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pós-graduação" (FRIGOTTO e CIAVATA, 2011, p.624).

Com isso, a profissionalização passou a ser universal e compulsória no ensino de 2º. Grau[99], obrigatória a todos, independentemente de classe social, e com a finalidade de

[98] Teoria formulada por Theodore W. Schultz em meados dos anos 1950, quando era professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. A teoria buscou explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção, concluindo que o trabalho humano qualificado a partir de um processo educativo, contribuiria para a ampliação da produtividade e das taxas de lucro do capital. Tal teoria aplicada ao campo educacional gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, na qual a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico" essencial para o desenvolvimento (MINTO, 2006a). Para Frigotto (1988), as políticas para o Ensino Médio do século XX procuraram ajustar o seu projeto pedagógico à teoria do capital humano, fazendo com que a escola se tornasse improdutiva para servir ao capital.

[99] Na Lei 5.692/71, o curso primário e o ciclo ginasial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender alunos dos 7 aos 14 anos. O ensino secundário passou a denominar-se 2º grau, correspondente ao Ensino Médio, e tornou-se integralmente profissionalizante.

qualificação para o trabalho, dando ao ensino secundário um caráter de terminalidade e que, justamente por isso, encaminharia um grande contingente de jovens para o mercado de trabalho, diminuindo a pressão para acesso ao ensino superior, contendo assim a demanda por vagas nas universidades.

> A reforma do ensino de 2º grau, entretanto, foi elaborada visando solucionar o problema, definido pelo Estado de aumento da demanda de ensino superior, imaginando-se que a habilitação profissional fizesse desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de pessoal qualificado em escola, uma parcela significativa dos candidatos potenciais aos exames vestibulares (CUNHA, 1977, p.195).

Cunha e Góes (1999) apontam que, desde os anos 1940, os cursos superiores estavam mais procurados. Segundo os autores, a demanda por vagas nas universidades públicas foi

> [...] impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias, correlativamente ao crescimento das burocracias do setor público e do setor privado. A redefinição do papel da mulher no trabalho, valorizando-se cada vez mais sua atividade produtiva extra-doméstica, constituiu outro fator que impulsionava o aumento da procura de vagas nas escolas superiores [...] Impunha-se, pois, pela lógica do regime autoritário, conter essa demanda de ensino superior. Os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social [e que, por isso,] se transformassem em contestadores do regime (CUNHA E GÓES, 1999, p.65).

Os quadros abaixo sintetizam o crescimento da matrícula no nível médio decorrente da demanda de pessoal com qualificação e como este crescimento se refletiu no ensino superior. No entanto, conforme aponta Romanelli (1984, p. 206): "[...] a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às da demanda de educação".

Quadro 3 - Ensino Médio: Matrícula geral em números absolutos nos anos de 1955 e 1965

ANO	Nº DE MATRICULAS
1955	828.097
1965	2.154.430

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1959 e 1967.

Quadro 4 - Crescimento no percentual de alunos inscritos no vestibular de acesso ao ensino superior e percentual de vagas disponíveis para ingresso nos anos de 1955 e 1965.

ANO	% DE CRESCIMENTO NO VESTIBULAR	% DE CRESCIMENTO DAS VAGAS PARA O ENSINO SUPERIOR
1955	50,81%	63,90%
1965	120,55%	52,76%

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1959 e 1967.

Observa-se pelo Quadro 2 que a matrícula dos alunos no Ensino Médio quase que triplicou em 10 anos, pressionando por vagas no ensino superior como demonstra o Quadro 3.

Na esteira dessas análises, resgatamos o questionamento que Germano (1994) faz sobre a intencionalidade do governo militar em adotar a profissionalização, generalizada e compulsória para os alunos do ensino secundário e que corrobora com as reflexões até aqui apresentadas.

Segundo o autor, a política educacional para o ensino secundário, no contexto do regime militar, procurou, para além de equacionar a pressão por vagas no ensino superior, relacionar educação e trabalho a partir de uma visão utilitarista, imediatamente interessada e inspirada na teoria do capital humano.

> [...] o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da 'teoria do capital humano'. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Deste modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2º grau deveria ter um caráter terminal [...] e, em certas situações, até mesmo o 1º grau deveria ter um caráter de terminalidade (GERMANO, 1994, p. 176).

Germano resgata ainda a concepção marxista da relação educação e trabalho, para a qual nos posicionamos afirmativamente, que se fundamenta na superação da alienação e, portanto, da unilateralidade a que foi reduzido o trabalhador com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual:

> O princípio educativo socialista tem em vista a construção de uma nova sociedade, despojada da exploração do trabalho humano que um grupo de homens exerce sobre outros, segundo ocorre no capitalismo. Isto pressupõe a abolição da propriedade privada, a superação da alienação e, portanto, da unilateralidade a que foi reduzido o trabalhador com a excessiva divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Trata-se, por conseguinte, de formar o homem 'omnilateral' e de reaproximar trabalho e conhecimento, tornando possível a intervenção subjetiva do trabalhador que assumiria, desse modo, a condição de sujeito do processo de produção. Assim sendo, consiste em inverter a relação existente no capitalismo, onde o sujeito se transforma em objeto (GERMANO, 1994, p. 251).

Nesse sentido, Manacorda (2010) aponta que as teses pedagógicas de Marx caminham na contramão da multiprofissionalidade entendida como adestramento do trabalhador nos diferentes ramos de produção para fazer frente à introdução de novas máquinas ou a mudanças na divisão do trabalho. Ao contrário, Marx preconiza uma formação teórica e prática que se opõe a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual imposta pela fábrica; uma formação que seja capaz de unir trabalho e conhecimento como condição para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas:

> Parece, de qualquer modo, que se pode afirmar que Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 2010, p.45).

A obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau imposta pela Lei nº 5.692/1971, que "buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas" (SAVIANI, 2005b, p.23), deparou-se com as limitadas condições objetivas, sobretudo de recursos materiais, financeiros e humanos.

> Com essa orientação, a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, abriu duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico. De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do Ensino Médio (ZIBAS, 2005, p. 1069).

A *"cassação branca"* (ibid, 1070) veio por intermédio da Lei n.º 7044/82 que extinguiu, portanto, a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente, reeditando a concepção de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante), expressão concreta da divisão posta na sociedade brasileira que separa trabalho intelectual e trabalhador manual através de diferentes formas de educação.

> Pela Lei 7.044/82 a "qualificação para o trabalho, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela "preparação para o trabalho". O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, descaracterizou, de uma vez, o já conturbado 2º grau[...] A Lei 7.044/82 do general Figueiredo que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato

> colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes (GUIRALDELLI JR, 1990, p. 183-185).

Cunha (1977) reitera ainda que, na verdade, a habilitação profissional que o mercado de trabalho requeria não era de técnicos formados em escolas. Segundo este autor, "as grandes empresas demandavam [..] 'cidadãos treináveis', dotados da mais elevada educação geral, de modo que pudessem ser formados e reformados pelas empresas empregadoras" (CUNHA, 1977, p. 195). Nesse sentido, no que se refere aos conteúdos instrumentais mínimos, limitados e elementares para os alunos do nível secundário, assevera que "a inflexão da política educacional relativa ao Ensino Médio veio, assim, tornar esse grau congruente ao conteúdo do primeiro, ambos conforme os interesses do grande capital" (ibid.).

Assim, no governo militar, mantém-se a política educacional dualista para o ensino secundário, estabelecendo uma vinculação direta entre o sistema educacional e o sistema operacional; adequando o primeiro às necessidades diretas de desenvolvimento capitalista sob inspiração da teoria do capital humano, e oferecendo ao segundo um contingente de jovens com uma formação escolar básica e elementar para a imediata inserção no mercado de trabalho.

2.7. O Ensino Médio no contexto de inserção do Brasil na nova ordem mundial (1984- ...)

Nos anos de 1980, o Brasil vivenciou uma movimentação importante de luta democrática e de conquistas sociais que foi, de certa forma, incorporada pelos dispositivos legais. A promulgação do texto constitucional de 1988 que atribuiu a todos os cidadãos o direito de acesso ao Ensino Médio é um exemplo dessa mobilização.

> Durante os anos de 1980 o país viveu ampla mobilização social em território nacional na luta pela democratização e a ampliação de direitos sociais dos brasileiros. A década se encerrou com a aprovação de uma nova Constituição Federal (1988), que selou o ciclo de lutas sociais e políticas de resistência ao regime ditatorial-militar iniciado em 1964. No texto constitucional aprovado, no capítulo referente à Educação, dentre outras novidades, é explicitado o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todo cidadão brasileiro (ZAN, 2012, p.59).

Com o fim da Ditadura Militar após 21 anos, um novo cenário de abertura política do país começa a se desenhar na década de 1980. Segundo Frigotto (2006, p.21) "transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado". Pretendemos detalhar melhor este período

por incidir decisivamente sobre o objeto da nossa investigação, que é a configuração do Ensino Médio no estado de São Paulo a partir das reformas educacionais dos anos 1990.

Essa transição não foi um movimento histórico autônomo, mas situado e relacionado a toda uma conjuntura de mudanças nas relações internacionais decorrentes da reestruturação capitalista que tem início nos anos de 1970 com a revolução tecnológica de base microeletrônica e que criou novas bases materiais para a expansão do capital (MINTO, 2006).

A ideologia de sustentação é o neoliberalismo que nas suas bases desconstrói a idéia de Estado "interventor" e "provedor", em prol de um Estado *máximo* para o capital e *mínimo* para as demandas sociais, recuando a participação estatal nas atividades econômicas, com poucos investimentos no campo das demandas sociais, e ampliando o movimento privatista da ditadura militar.

Isso corroborou com o ataque feroz a tudo aquilo que é público, no sentido de estatal, como ineficiente e incompetente; atribuindo eficácia e competência ao setor privado, o qual seria capaz de resolver os problemas educacionais brasileiros diante da incapacidade do Estado, destruindo, ideológica e efetivamente, a educação mantida pelo Estado. Com isso, a educação deixa o campo dos direitos sociais e se submete ao campo das atividades do livre mercado e da lógica do capital.

Com a redução dos gastos sociais, um futuro sombrio se projetava para a educação, a qual deveria se adequar ao novo paradigma da acumulação capitalista pautado, sobretudo, em mecanismos de avaliação e controle.

Assim, esse processo de "ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção [que] provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional" (NASCIMENTO, 2007, p. 84), assume dimensões gigantescas em torno de um consenso neoliberal de formação humana que buscou aliar a reestruturação produtiva à nova organização do trabalho.

Nesse sentido, Rodrigues e Coutinho (2017), ao analisar os desafios da relação educação-trabalho no contexto das mudanças na estrutura ocupacional brasileira, asseveram que o esvaziamento dos conteúdos e dos sentidos sociais da educação, decorrentes das políticas educacionais conjunturais, estão em consonância com a nova organização do trabalho.

As autoras apontam que as bases frágeis em que se fundou a industrialização no país, caracterizada pelo desenvolvimento do mercado interno, foram desmanteladas frente à fúria da concorrência.

> [...] o processo de desregulamentação e o aprofundamento da liberalização econômica a partir dos anos 1990 desmantelaram as bases que haviam permitido a industrialização por substituição de importações, acarretando a desarticulação do sistema industrial, com a perda da participação da indústria na dinâmica econômica do país, juntamente com a reprimarização da pauta exportadora e a erosão dos centros internos de decisão, por força da submissão do Estado ao capital rentista (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p.889)

Isso resultou naquilo que as autoras denominaram de *processo de desindustrialização*, em que o país retrocedeu na sua estrutura produtiva, alçando uma posição subalterna na divisão internacional o trabalho de "mero fornecedor de produtos primários e semimanufaturados" (SAMPAIO JUNIOR, 2017 *apud* RODRIGUES E COUTINHO, 2017, p. 889|).

Nesse contexto de reprimarização da economia brasileira, a escolarização elementar seria, portanto, suficiente para atender as demandas do novo mercado de trabalho, o que justificaria, segundo as autoras, a educação esvaziada de conteúdos e sentidos, a qual, nas considerações de Roberto Leher, incide decisivamente sobre a formação da juventude: "Em virtude [...] da expansão desenfreada do setor de baixa complexidade (onde se situa a juventude que compõe o precariato), [...] os setores dominantes compreendem que as escolas podem ser convertidas em um espaço de educação minimalista" (LEHER, 2014 *apud* RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p.890).

Assim, a ação dos organismos multilaterais, representantes dos interesses do grande capital internacional, se deu no sentido de estimular e orientar tais reformas através de programas de ajustes em todos os setores da sociedade (educação, previdência social, saúde, leis do trabalho, etc). No que se refere às diretrizes educacionais formuladas por esses organismos, Rodrigues e Coutinho (2017) asseveram que houve um claro direcionamento para a formulação de políticas de simplificação da formação, face às demandas decorrentes da nova posição do país na divisão internacional do trabalho.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de citar aqui a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), em 1990, como o marco inicial das reformas na maioria dos países que estabeleceu o consenso educacional para a década de acordo com ditames dos organismos internacionais que patrocinaram o evento[100], em especial o Banco Mundial.

[100] Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011 *apud* Rodrigues e Coutinho, 2017, p. 891) os patrocinadores do evento foram: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

> O marco da articulação das agências internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc., na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 (JACOMELI, 2007, p. 47).

Essa conferência teve como resultado dois documentos: *a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, do qual o Brasil foi signatário.

A simplificação da formação no contexto da nova estruturação produtiva se consubstanciou no conceito de *competências básicas* expresso nos documentos acima citados. Percebe-se que o sentido social atribuído à educação nesse contexto defende um processo de aprendizagem contínua e, portanto, "caberia à escola garantir condições necessárias para que os indivíduos 'aprendessem a aprender', estando aptos às adequações as quais estariam sujeitos num mundo em constante mudança". (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p.891)

O lema *aprender a aprender*[101] teve forte presença no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o título: *Educação: um tesouro a descobrir.* Este relatório, organizado por Jacques Delors foi elaborado a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, e apontava a urgência de ofertar e expandir a educação básica em todo o mundo como condição necessária para que o planeta alcançasse a paz e a tolerância. No entanto, essa expansão estaria ancorada num processo formativo precarizado da população, a partir de uma proposta minimalista, "na qual se esvazia, gradativamente, a escola dos conhecimentos científicos e políticos-culturais amplos que poderiam se tornar instrumentos de crítica da ordem societária vigente" (ibid, p.894).

Segundo Jacomeli (2007), as conferências e os relatórios traziam uma concepção de educação escolar pautada na ideia de conformação das mentalidades, homogeneização dos discursos e passividade dos indivíduos para aceitar como natural a reestruturação do capitalismo globalizado.

Considerando o papel estratégico do Ensino Médio nesse contexto e sob as recomendações dos organismos multilaterais, coube aos países emergentes, dentre eles o Brasil, o desenvolvimento de ações direcionadas à juventude, vista pelo capital como um contingente importantíssimo para o mercado de trabalho.

---

[101] Segundo Saviani (2012), o lema *aprender a aprender* refere-se à necessidade de constante atualização para ampliar a esfera da empregabilidade, propagado amplamente e de modo contundente através do "Relatório Delors" (1996). Este relatório chegou ao Brasil em 1998 e contou com a Apresentação do então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, que realçou a importância do documento para repensar a educação brasileira. Posteriormente, Paulo Renato Souza tornou-se secretário da educação no estado de São Paulo (2009-2010), evidenciando o alinhamento do estado às políticas neoliberais de cunho federal.

Nesse sentido, as políticas educacionais para o Ensino Médio deveriam ser balizadas por perspectivas que priorizassem o mundo do trabalho na definição de suas agendas. Em outras palavras, o acréscimo na demanda de vagas para o Ensino Médio e o comprometimento das condições objetivas, por parte do poder público, para suprir essa lacuna, foram enfrentados com o viés condizente ao projeto societário que se buscava implementar. Assim, com a intensificação das ideologias neoliberais no Brasil neste período, a ressignificação das finalidades do Ensino Médio passa a ser requerida.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República foi criado um Ministério específico para cuidar da reforma do Estado para adequar-se aos desígnios da economia internacional. O MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado) tratou de levar a cabo este projeto do governo brasileiro de adaptação ao grande capital financeiro que resultou no documento conhecido como Plano Diretor do Aparelho de Estado, documento este que, associado aos ditames dos organismos multilaterais, incidiu decisivamente nos rumos da educação nacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 é resultado desta ingerência.

Vários projetos de LDB foram encaminhados ao Congresso durante os oito longos anos de sua elaboração. Por fim, em 1996, a nova LDB foi aprovada, com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, que se articulava com os interesses do Governo de desregulamentação e privatização, deixando importantes lacunas para serem preenchidas por legislação complementar[102].

É importante ressaltar que, com a abertura democrática brasileira, no final da década de 1980, iniciaram os debates sobre a educação de 2º grau que indicava a possibilidade de superação da formação tecnicista voltada para o mercado contida na Lei nº 5.692/1971. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que:

> [...] o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e, não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 35).

Para a constituição da nova LDB, dois projetos entraram em disputa – um do governo,

[102] Segundo Minto (2006b, p.235), as lacunas da LDB eram intencionais e seriam preenchidas por reformas pontuais: "Nessa estratégia, a LDB/1996 funcionaria apenas como 'moldura jurídica', gerada com lacunas intencionais a serem preenchidas 'no varejo'". Nesse sentido, o MEC reformaria aos poucos a educação, centrando esforços em certos pilares, sobretudo, o da avaliação, autonomia, financiamento e modelo de ensino.

orientado pelos ideais do neoliberalismo, e outro da sociedade civil, desenhado pelo movimento progressista de educadores brasileiros, comprometidos com a defesa da educação pública.

No que se refere às propostas para o Ensino Médio, no projeto da sociedade civil, a aproximação entre trabalho e educação, tendo o trabalho como princípio educativo, ganhava consistência teórica e legitimidade política, sob a bandeira da proposta de formação politécnica.

Segundo Saviani (1997, p.140), politecnia diz respeito "ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno". Nessa perspectiva, procura resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Assim, o ideário da politecnia buscava instaurar um novo horizonte para o Ensino Médio:

> [...] o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (RAMOS, 2005, p.235).

Na disputa entre os dois projetos de LDB, as propostas populares sofreram modificações ou foram vetadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, uma vez que a hegemonia política das ideias neoliberais na década de 1990 impôs uma reforma que representou um retrocesso no movimento para a integração do Ensino Médio. Por isso, é necessário que se retome o debate interrompido na década de 1990 e que se construa coletivamente uma proposta de Ensino Médio que seja democrática, igualitária, que possa ter o trabalho como princípio educativo, mas que não se limite à formação para as necessidades de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Superar a visão utilitarista do Ensino Médio significa, portanto, ter o trabalho como ponto de partida e não como ponto de chegada. Significa utilizar-se do trabalho como um instrumento para a compreensão mais ampla e de maior sentido do conhecimento humano e não limitar-se ao treinamento para o desempenho de determinadas tarefas segundo a divisão do trabalho existente na sociedade.

É fato que a Lei 9.394/96 pode ser compreendida como um marco importante na história do Ensino Médio, pois, além de reafirmar o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todo cidadão brasileiro como estava previsto na Constituição Federal de 1988, deu-

lhe o estatuto de etapa final da educação básica, reforçando a necessidade de um processo de reforma.

> [...] na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) [o] Ensino Médio passou a ser compreendido como etapa final da Educação Básica, implicando uma expansão dos anos de escolaridade desejáveis para todo cidadão. É importante ressaltar que a ampliação da Educação Básica é uma mudança significativa que, até certo ponto, reflete também a luta histórica de setores da sociedade brasileira pela sua entrada e permanência na escola até níveis mais elevados de ensino (ZAN, 2012, p.59).

Em contrapartida, é importante ressaltar que do ponto de vista do capital, uma população jovem pode servir de combustível para a geração de riquezas. E nesse sentido nada mais auspicioso do que a formação instrumental e elementar deste grande exército para atender as demandas do mercado globalizado, sobretudo com políticas educacionais que foquem na capacitação profissional e no combate à evasão. E é nesse sentido que se estabelecem novas relações entre as necessidades do capital e a organização do ensino.

Zan (2012) ressalta que o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todos não foi uma ação consensual; ao contrário, refletiu as tensões internas e externas ao governo:

> Exemplo de possíveis dificuldades pode ser percebido quando da participação do Brasil em seminário promovido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) na cidade de Buenos Aires em setembro de 2008. Naquele evento o governo brasileiro foi cobrado para adotar o Ensino Médio como etapa final de escolarização obrigatória no país. Frente à pressão de lideranças políticas, a secretária de Educação Básica do MEC, profa. Maria do Pilar Lacerda, manifestou-se da seguinte forma: "Não existe mais possibilidade de inserção no mercado de trabalho sem o Ensino Médio. Isso força essa discussão e não podemos fugir dela. Mas será um tema polêmico" (ZAN, 2012, p.56).

A nova configuração do Ensino Médio respondeu, portanto, a duas questões pontuais: "a demanda por ampliação da escolarização enquanto direito social [e às] mudanças no processo produtivo que apontam para a necessidade de um trabalhador mais flexível e com habilidades e competências até então pouco exigidas" (ibid, p.60), ambas fundamentalmente necessárias para a integração do país no mercado global.

Assim, essa perspectiva associada ao cenário mundial de reestruturação produtiva e globalização introduziu no campo educacional, especialmente no Ensino Médio, a concepção de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho de modo a satisfazer as necessidades do setor produtivo (GENTILI e SILVA, 1994). Essa noção de empregabilidade estava associada, segundo Minto (2006), ao desenvolvimento de competências individuais básicas que garantissem a ampliação da capacidade produtiva desse *novo trabalhador*.

> [...] as noções de competências e empregabilidade [...] passaram a fazer parte dessa nova linguagem educacional adequada aos desígnios da nova ordem burguesa internacional, afetando pois todas as dimensões centrais das políticas educacionais [...]. Por essa razão (tais noções) tornam-se centrais: trata-se da capacidade individual de adaptação ao mercado de trabalho. Uma adaptação que pressupõe formas diferenciadas de educação e de formação – a aquisição de competências individuais -, pressuposto do êxito ou fracasso do indivíduo, que é a capacidade de ser ou não "empregável" no mercado de trabalho (MINTO, 2006, p.224-225).

Nesse sentido, a escola assume um duplo papel: o de *unificar*, pela oferta comum de oportunidades educacionais; e o de *diferenciar*, na medida em que o êxito ou o fracasso passa a depender única e exclusivamente do indivíduo, de acordo com as suas aptidões individuais, renegando assim a sua face social: "o princípio (liberal) que fundamenta esse tipo de escola [...] é o do oferecimento formal de oportunidades educacionais para todos, permitindo que pela livre concorrência os talentos se manifestem de acordo com as aptidões individuais isoladas das condições materiais de sua produção". (NORONHA, 2002 *apud* MINTO, 2006, p.225).

O conceito de educação como formação para a empregabilidade[103], com o objetivo de atender a demanda dos setores produtivos e do mercado, foi a tônica do movimento reformista dos anos 1990, que trouxe no seu bojo a idéia da incapacidade estatal de investir na educação pública e que, portanto, era necessário escancarar as portas que, aliás, nunca estiveram fechadas, ao desenvolvimento do mercado educacional necessário à democratização do ensino, uma vez que, na ótica do capital, o setor privado seria mais eficiente para este fim.

> [...] uma educação cuja proposta ideológica é a de ser o único campo social capaz de ofertar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, no círculo da reprodução capitalista, transforma-se, por isso, em um campo altamente rentável, passível de grandes investimentos capitalistas e da geração de lucros. Na esteira desse processo, associa-se o discurso que desqualifica a ação do Estado e a educação na rede pública estatal, que preconiza a privatização necessária e que se materializa por meio de uma séria de estratégias de privatização (MINTO, 2006, p.229).

A Constituição Federal em 1988 já apontava que o Estado deveria assegurar a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio" (art. 208, inciso II), resultando assim num processo que ampliou a oferta do Ensino Médio, como é possível observar na Emenda Constitucional n. 14 de 1996, que alterou a redação da Constituição

[103] O termo empregabilidade tem sido compreendido como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de requisitos que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego. Segundo Antunes (2003), "empregabilidade" tem sido usado para caracterizar tanto o desemprego estrutural, como ampliar a precarização das condições de trabalho, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pela sua própria formação.

Federal, substituindo o termo *"progressiva extensão da obrigatoriedade"* do Ensino Médio por *"progressiva universalização"*. Observa-se que a obrigatoriedade é excluída do texto constitucional e, por conseguinte, secundarizada pelas instituições de ensino público. Pode se inferir daí que os projetos educacionais, em função das características e demandas dos diferentes períodos históricos, sofrem modificações para se ajustarem às demandas do capital financeiro.

Como pontuamos anteriormente, a nova LDB, em seu art. 35, definiu o Ensino Médio como etapa final da educação básica, atribuindo-lhe o caráter de terminalidade. Essa nova definição mudou a identidade estabelecida para o Ensino Médio na Lei nº 5.692/71 e que atribuía-lhe dupla função: preparar para o ensino superior e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

> Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Embora, num primeiro momento, possa parecer que a LDB de 1996 tenha rompido com a dualidade histórica entre ensino profissionalizante e preparatório para o ensino superior, associando o Ensino Médio à formação básica que deve ser garantida a toda a população (universalização), o que está prescrito na lei, para além de garantir a formação geral, é assegurar a formação profissional, a partir de um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As possibilidades de cursar o Ensino Médio com a Educação Profissional são estabelecidas na LDB vigente no art. 36, da seguinte forma: *"I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio"*.

Assim, a histórica dualidade persistiu no texto da lei, uma vez que continuou a coexistir dois projetos de Ensino Médio, um profissionalizante, que "prepara" para o mercado de trabalho, e outro propedêutico – com fins de preparar para o acesso ao ensino superior. Estudiosos que discutem a questão do Ensino Médio no Brasil, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2004) e Kuenzer (1997), indicam a educação de base unitária e a igualdade de condições de acesso e permanência no sistema escolar, como

mecanismos de superação do caráter dual da formação de nível médio.

No que se refere à concepção de Minto (2006c) de que a LDB, por ser *deliberadamente minimalista e enxuta*, apresentava lacunas que necessitavam ser preenchidas por legislação complementar depois da sua aprovação, o Decreto nº 2.208/1997[104], promulgado um ano após a reformulação da LDB, e que instituiu regulamentações para a Educação Profissional, propondo as formas: concomitante e subsequente, como articulações entre a formação geral e a formação tecnológica, é um claro exemplo disso. O referido Decreto determinava, ainda, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ou seja, sem uma base curricular única. Estava, assim, mais fortalecida a cisão entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e promulgado o Decreto nº 5.154/2004, posteriormente transformado na Lei nº 11.741/2008, que definiu as formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (integrada, concomitante e subseqüente).

> [...] o Decreto nº 5.154/2004 passou a organizar a educação profissional no país, sendo, posteriormente, transformado em lei (Lei nº 11.741/2008). Essa lei alterou dispositivos da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A Lei nº 11.741/2008 destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional (FERREIRA, 2017, p.299).

Ramos (2008) critica o Decreto de 1997 e aponta o seu caráter dualista que mantém a separação entre pensar e fazer. Em contrapartida, assevera que o Decreto de 2004 traz elementos para se pensar numa educação média integrada, pautada nos princípios da educação tecnológico-politécnica.

> O Ensino Médio puro não configura identidades dos sujeitos que precisam urgentemente se inserir na vida produtiva. Esses sujeitos conseguiriam emprego? Isto não está dado, pois a educação não garante o emprego. Mas falamos em lutar ativamente, municiado de conhecimentos, de categorias que levem à compreensão da realidade social e a meios de ação profissional. Uma formação genérica que não

[104] Muitas críticas foram direcionadas ao Decreto nº 2.208/97, sendo que as mais profundas consideravam-no o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores, uma vez que ao retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC, direcionando-a para o Ministério do Trabalho, fica evidente como essa medida alinhava-se aos interesses do empresariado local.

> tem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. Assim, a defesa do Ensino Médio integrado não reforça a ideia da empregabilidade (RAMOS, 2008, p. 27).

Já Marinho (2003, p. 202), afirma que o decreto do governo Lula acaba por reforçar a idéia de "reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade", não rompendo, portanto, com os direcionamentos presentes no primeiro decreto.

Historicamente, as políticas para o Ensino Médio foram pensadas a partir da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses hegemônicos, como é possível constatar na legislação recente (Lei 13.415/2017), a qual trataremos mais adiante, e que mantém a dualidade estrutural do Ensino Médio.

Assim, no contexto da globalização, educação e trabalho são categorias definidas a partir de uma relação em que *educação* é o meio de capacitar as pessoas para atender as demandas do mercado de trabalho a partir de uma formação minimalista e aligeirada; e *trabalho* está alinhado à empregabilidade, e não ao sentido de princípio educativo como aquele que contribui para o processo formativo dos sujeitos.

Nesse contexto, o Ensino Médio tem sido alvo de políticas públicas que, a despeito de seu discurso de mais eficiência e qualidade, intensificam a sua precarização através da subserviência aos mecanismos de mercado, nova sociabilidade do capital e ao novo paradigma produtivo.

Podemos afirmar, portanto, que o mercado de trabalho passou a exercer forte pressão sobre o setor educacional por reformas que produzissem um profissional de perfil condizente com as novas demandas do setor produtivo e financeiro. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se

> [...] na necessidade de mudança do paradigma curricular. De modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (SILVA, 2016b, p. 4).

Esse foi o contexto específico das políticas para o Ensino Médio, a partir da década de 1990, as quais foram promovidas e financiadas por organismos multilaterais, subordinando, portanto, o processo de formação dos estudantes aos interesses do capital estrangeiro que,

além de financiamentos, também prestavam assessoria para garantir a implementação das reformas. Assim, vemos que "os ajustes da economia brasileira ao contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passavam a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos" (BRASIL, 2013b, p. 22).

Com vistas à concretização das novas finalidades do Ensino Médio, foram lançados, para as escolas públicas do país, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998 e, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

> O processo de reforma curricular no Ensino Médio, iniciou-se com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, fundamentadas pelos textos da Constituição Federal de 1988 e pelo texto da Lei e Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Posteriormente, o governo federal difundiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Três anos depois, em 2002, o Ministério da Educação, divulga novo material curricular: os denominados PCN+. Segundo a apresentação desse novo documento, seu objetivo era atingir o professor, coordenador e dirigente escolar do Ensino Médio e os responsáveis pela formação continuada dos professores. Apresentava-se portanto, como complementar aos PCNEM (ZAN, 2005, p.36).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) organizavam o currículo em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Silva (2009), a expressão *"e suas tecnologias",* incluída na organização do currículo, representa a adoção de técnicas, corroborando para uma visão pragmática e reducionista do currículo. Ademais, segundo Lopes (2004) a noção de competências que as DCNEM trazia estava intrinsecamente associada à aptidão que o indivíduo deveria desenvolver para garantir a sua inserção de forma eficiente no mercado de trabalho.

> Há um privilégio conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] O currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais. Dessa forma o currículo por competências, constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Também dessa forma sustenta-se a ideia de que é possível controlar a atividade dos professores e alunos, como forma de garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos).Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a "escola agora é para a vida", reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (LOPES, 2004, p. 199).

O discurso das competências e da avaliação assumiu centralidade nas DCNEM de 1998 no sentido de mobilizar os saberes para a formação de desempenho, de modo que possa ser garantida a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados. É nesse sentido que asseveramos que a proposta do currículo por competências para o Ensino Médio resultou no esvaziamento dos conhecimentos substanciais, que formam a expressão mais desenvolvida dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, para ceder espaço ao saber elementar, pautado no cotidiano, no saber prático e na experiência direta dos sujeitos. Assim, desenvolver competências é ser capaz de adaptar-se às novas exigências para inserir-se de forma eficiente no mercado de trabalho, adequando assim a escola às demandas do setor produtivo.

Analisando o documento das DCNEM de 1998, Zan (2005) faz as seguintes considerações:

> Ao definir o trabalho como o "contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio", o documento deixa claro que o seu compromisso é com a concepção de trabalho a partir dos referenciais postos pela sociedade capitalista, ou seja, o trabalho subordinado à lógica da acumulação do capital. A concepção do trabalho enquanto produção humana, produção de cultura numa relação não alienante, embora citada, é minimizada frente à concepção capitalista (ZAN, 2005, p.39).

É importante destacar aqui que a Proposta Curricular da SEE-SP de 2008 adotou como referencial a noção de competências expressa nas DCNEM de 1998. Vejamos a seguinte citação do Currículo Oficial do estado de São Paulo para o Ensino Médio:

> Este documento apresenta os princípios norteadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo [...] Um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades dos alunos (SÃO PAULO, 2010, p. 7,12).

No que se refere aos PCNEM de 1999, o documento tinha como objetivo garantir o ensino de base comum, trazendo para o interior das escolas um currículo "apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta" e que buscasse "dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender" (BRASIL, 1999, p. 4).

Os PCNEM apresentavam referências curriculares e sinalizavam para um currículo diferenciado daquele que estava em curso nas escolas. O paradigma do currículo fragmentado seria substituído pela ideia do currículo contextualizado e interdisciplinar. Entretanto, observa-se que a política que orientou a reforma das bases curriculares manteve a histórica conexão entre as exigências da economia e a educação, sendo imperativo reformular os currículos escolares para dar conta de tal tarefa, qual seja, a formação do cidadão em conformidade com as mudanças na estrutura ocupacional brasileira.

A reforma curricular do Ensino Médio consubstanciada nos PCNEM de 1999 reforçou as prerrogativas das DCNEM de 1998, relacionando a educação às transformações no mundo do trabalho e atrelando o currículo à necessidade do desenvolvimento das competências requeridas para a inserção do jovem no mercado de trabalho. Essas competências, entendidas como capacidade de adaptar-se a um mundo em constantes mudanças, traziam consigo um modelo de formação sintonizado com os ditames do processo de reestruturação social e produtiva. Segundo o Banco Mundial, "essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimento específicos, orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho" (BM, 1995 *apud* TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 131).

Por essa razão, as categorias *tecnologias, competências, habilidades e trabalho* são centrais na reforma curricular do Ensino Médio, cujo objetivo central é "atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo" (SILVA, 2009, p.445), negligenciando a uma formação crítica e questionadora, primando apenas por uma educação utilitária.

A partir dessas considerações, Saviani assevera que "a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado" (SAVIANI, 2011, p. 441).

Nessa perspectiva, o caráter funcionalista da educação se expressa no currículo por competências e reporta à pedagogia tecnicista dos anos 1960 e 1970. A retomada desses preceitos, agora no contexto do neoliberalismo, é denominada por Saviani (2011) de neotecnicismo:

> O empenho em introduzir a 'pedagogia das competências' nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.
> Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de

> competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas do conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas.
> Em ambos os casos, o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor.
> Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (SAVIANI, 2011, p. 437).

Parece-nos que as finalidades do Ensino Médio observadas no Parecer CNE Nº 15/98 – CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reconhece o caráter de formação geral deste nível de ensino, no entanto, aponta para a necessidade de associação ao mundo do trabalho por meio do conhecimento das tecnologias próprias das transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

> Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo (BRASIL, 1998b, p. 15).

De acordo com o Parecer, o trabalho é a categoria principal para as proposições seguintes e na intenção de adequação da escola às mudanças no setor produtivo. Justamente por isso, o discurso oficial se estruturou a partir da noção de competências. Assim, a reforma curricular do Ensino Médio confluiu com as demandas de escolarização impostas pela esfera produtiva, limitando a formação humana aos processos de doutrinação, convencimento e treinamento (SAVIANI, 2011).

Considerando que o novo ambiente produtivo exige uma formação que inclui autonomia, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de executar diferentes tarefas e de solucionar problemas, a noção de competências no currículo do Ensino Médio, proposta pela via do mercado, passa a assumir centralidade notória, contribuindo para uma formação de caráter instrumentalista, a qual subordina os jovens às necessidades da economia e do mercado de trabalho.

É importante destacar que os PCNs se distinguem entre si das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são normas obrigatórias para a Educação Básica e que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, norteando seus currículos e

conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica, com origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelecendo competências para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio. Enquanto que as DCNs elencam metas e objetivos que as escolas deverão obrigatoriamente seguir, os PCNs oferecem referências curriculares para orientar as unidades escolares.

Há de se ressaltar que as normatizações das DCNs de 1998 diferem fundamentalmente daquelas definidas nas DCNs de 2012.

Particularmente no caso do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 estão explicitamente alinhadas ao projeto neoliberal evidenciado no discurso da necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável. Tais diretrizes nortearam a elaboração do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2008. Mesmo após a publicação das DCNEM de 2012[105], de caráter mais progressista, o Currículo Oficial da SEE-SP não sofreu qualquer adequação, mantendo-se fiel ao alinhamento neoliberal proposto na primeira versão das DCNEM.

As DCNEM de 1998 buscaram normatizar um projeto de sociedade e de educação alinhados com o receituário neoliberal, haja vista que as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores sendo, portanto, necessário sua adaptação às demandas do mercado.

À primeira vista, as DCNEM de 1998 trazem um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de "educação para a vida". No entanto, na prática, a vida reduz-se ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado: "[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo". (RAMOS, 2004, p. 39)

Nos anos 2000, com o advento das avaliações externas à escola (Prova Brasil e ENEM), que revelaram resultados abaixo das expectativas, as pressões advindas tanto das exigências do mercado de trabalho como dos educadores e movimentos ligados à educação pública, que denunciavam as precárias condições de trabalho e a baixa qualidade do ensino, o sistema educacional brasileiro foi, de certo modo, forçado a deslocar o enfoque do ensino fundamental para o Ensino Médio, em especial porque esta etapa registrava, segundo Krawczyk (2013), uma regressão na matrícula e altos índices de fracasso escolar (reprovação

[105] Trataremos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 mais adiante.

e abandono).

Em 2003, período em que se iniciou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sob o desígnio de governo democrático eleito pelas classes populares, polarizou-se o embate entre as forças progressistas, que acreditavam no potencial do novo governo para alavancar transformações estruturais em torno do projeto de educação nacional, em especial do Ensino Médio; e as forças conservadoras/reacionárias que vinham operando no governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

De certa forma, o governo Lula promoveu a atenuação do capitalismo selvagem (sem, contudo, romper com ele) ao postular uma concepção emancipatória de classe trabalhadora, bem como o "fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 30).

Buscando responder a tais desafios postos às escolas de Ensino Médio, foi instituído em 09 de outubro de 2009 pela Portaria n° 971, o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Tratou-se de uma política pública do governo federal, cujo objetivo foi fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional, pois os resultados educacionais apontavam "que ainda não foi possível garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes" (BRASIL, 2009, p. 6). Nesse sentido, o Programa tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do Ensino Médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos e pode ser definido como política de indução a mudanças curriculares conforme anunciado no documento orientador de 2011:

> Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2011, p. 6).

Através de documentos orientadores, o MEC orientou as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a necessidade de melhoria da qualidade do ensino das escolas estaduais de Ensino Médio. Para isso, as escolas deveriam elaborar seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC)[106] focando nas suas reais necessidades e articulando-os com as

[106] Inicialmente, foi definido no documento orientador de 2009, que as escolas deveriam elaborar um Plano de Ação Pedagógica (PAP). A partir 2011, novos documentos orientadores do ProEMI foram publicados estabelecendo o Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) em substituição ao Plano de Ação Pedagógica (PAP).

formulações presentes nas DCN E DCNEM "de que o currículo do Ensino Médio deveria conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares" (SILVA, 2016a, p.93).

O PRC deveria contemplar ações voltadas para a melhoria significativa da aprendizagem dos estudantes, respeitadas as regionalidades e o currículo oficial das redes de ensino, e contemplando ações que corroborassem para o alcance das metas propostas. Nesse sentido, observou-se a clara intenção em reorganizar o currículo de modo a atender as demandas das avaliações externas como SAEB e ENEM.

As ações seriam estruturadas em diferentes formatos (disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares). Em contrapartida, a escola receberia do governo federal apoio técnico-financeiro destinado à concretização do Projeto, através inclusive de aquisição de materiais, tecnologias educativas e formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que seria responsável pelo cadastro, análise dos projetos, indicação orçamentária, acompanhamento da execução financeira e análise das prestações de conta.

Na análise do Programa realizada por Silva (2016a) a partir de respostas obtidas por meio de questionário enviado à 2.006 escolas participantes do programa no ano de 2013, são tecidas as seguintes considerações:

> [...] ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola (SILVA, 2016a, p.105)[107].

No caminho da renovação curricular do Ensino Médio, em 2012, o Ministério da Educação, em articulação com os estados, lançou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual nos referimos anteriormente apontando o seu caráter progressista. Logo de início essa resolução reconhece, no artigo 3º, que "o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos". O artigo ratificou o direito da universalidade do Ensino Médio, bem como a sua gratuidade. Nesta perspectiva, as DCNEM/2012 orientaram a

[107] Com a Lei nº 13.415/2017 que aprovou a reforma do Ensino Médio, mudanças substanciais sobrevieram sobre a estrutura e organização curricular desta etapa da educação básica, o que nos faz questionar sobre o futuro do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas brasileiras.

reorganização do Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização.

> Art. 5º: I - formação integral do estudante;
> II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
> III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
> IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
> V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
> VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
> VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
> VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
> § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência (BRASIL, 2012).

Pode-se observar, a partir do artigo 5º, que as DCNEM/2012 trouxeram elementos que dão ao Ensino Médio uma configuração mais democrática e progressista. A intenção explícita no documento foi superar a visão fragmentada e descontextualizada do ensino, dando outra conotação para a categoria *trabalho*: o trabalho nas novas diretrizes foi tomado como atividade que transforma a natureza, como realização inerente ao ser humano, produção de sua existência e não mais como mecanismo de exploração da classe trabalhadora. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho, nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Segundo os autores, trata-se de uma relação mediata.

As DCNEM/2012 se contrapõem à formação fragmentada que privilegia os conhecimentos técnicos; e afirmam o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente, buscando, assim, contribuir para a construção de um currículo mais dinâmico, mais humanístico e referenciado na realidade concreta dos estudantes. Destaca-se também a questão da educação e da prática social, consideradas indissociáveis a partir de uma concepção que considera a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como a articulação entre teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem, o que poderia dar significado aos conteúdos trabalhados e ajudaria a superar a histórica dicotomia entre pensar e fazer. A integração entre *educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia*, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, garantiria: 1. à educação de nível médio um currículo que integraria as dimensões que constituem as bases da vida social; 2. o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos

sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; 3. a ressignificação da escola e do ensino para os sujeitos diversos; 4. possibilitaria a superação da dualidade (escola para a elite, escola para as classes desfavorecidas economicamente), desde que todos os estudantes tivessem acesso ao mesmo tipo de curso.

Ao incorporar o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio e sinalizar para a possibilidade de integração curricular a partir dos eixos *trabalho, ciência, cultura e tecnologia*, contrapondo-se à formação fragmentada que privilegia os saberes técnicos, as novas DCNEM apontam para a superação da dualidade curricular e para uma formação mais substancial.

> As novas DCNs apresentam dados significativos a se pensar na incorporação do trabalho como princípio educativo no Ensino Médio e na possibilidade de integração curricular a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. É possível visualizar nesse documento a possibilidade de superar a dualidade curricular e transformar o Ensino Médio numa escola de formação mais ampla para todas as classes sociais. Contudo, sabemos dos limites dessa análise quando pensamos nas condições efetivas para a realização efetiva da integração curricular (CORSO e SOARES, 2014, p. 15).

Nesse sentido, as DCNEM de 2012 reacenderam o debate sobre a questão da superação da antiga dualidade do Ensino Médio: para os trabalhadores, o ensino de nível técnico e aligeirado; e para a elite, o ensino de formação geral, que prepara para o ingresso no ensino superior e dá condições para assumir as funções "nobres" da sociedade. Ferretti e Silva (2017) fazem o comparativo entre as duas Diretrizes (1998 e 2012):

> As DCNEM — Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB 02/2012 —, acima referidas, têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre Ensino Médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 391).

A dualidade presente no Ensino Médio desvela a questão das desigualdades no plano social, econômico e cultural. Observa-se que, essa questão continua em disputa, demandando esforços dos setores educacionais, pois esse dualismo na educação brasileira extrapola o currículo, alcançando também as oportunidades de acesso e permanência dos alunos na escola e as condições de infraestrutura das instituições de ensino. A história mostra que a questão da dualidade ainda está em aberto; e sabe-se que a direção que o Ensino Médio vai seguir, vai

depender da correlação de forças que se encontram em processo de disputa na sociedade, neste momento, de forma mais acirrada e intensa, sobretudo, com a promulgação da Lei 13.415/2017 que trataremos mais adiante.

É justamente este caráter democrático e progressista das DCNEM de 2012 que é plenamente ignorado no Currículo Oficial da SEE-SP. Por isso, vale ressaltar que a formação para o fortalecimento e emancipação dos trabalhadores, em pleno processo de consolidação do neoliberalismo, face à crise do capital, só podem ser pensadas no plano das contradições e da luta de classes.

> O conhecimento deve estar a serviço de um compromisso político de fortalecer a classe trabalhadora nas suas ações na luta de classes, a fim de superar o modo de produção vigente. [Nesse sentido] propor uma formação humana é tornar o homem humano, ou seja, é conseguir materializar nesse indivíduo as objetivações humanas produzidas historicamente através do trabalho em resposta às suas necessidades objetivas e subjetivas. No entanto, na sociedade capitalista, essa formação é negada à classe trabalhadora, porque os conhecimentos científicos foram incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes (PORTO, 2015, p. 471).

Como resultado do amplo movimento de realização das Conferências Nacionais de Educação – CONAE, no qual a sociedade organizada participou sistematicamente dos debates em torno das demandas e da construção dos projetos educacionais, foi promulgada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e definiu em termos legais diversas metas para a educação que deveriam ser atingidas até 2011.

É importante destacar que nos anos de 1990 dois documentos que esboçavam um PNE estavam em disputa: o documento defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que, fundamentado na racionalidade social, ficou conhecido como o "Plano Nacional da Sociedade Civil"; e a proposta do PNE apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), comprometido com a "racionalidade financeira", refletindo, este último, "o contexto político e econômico daquele período e a forte influência de organismos internacionais expressa através dos documentos que foram tomados como fonte inspiradora para a elaboração do PNE oficial" (ZAN, 2011, p.50). Os debates oriundos das CONAEs subsidiaram a elaboração do anteprojeto do PNE, em contraposição ao documento do MEC. No entanto,

> [...] o PNE aprovado sofreu ainda nove vetos presidenciais, principalmente no que se referia à gestão e ao financiamento da educação, ou seja, o documento aprovado acabou por se apresentar como uma formalidade, marcado pela ausência de

> mecanismos concretos de financiamento que viabilizassem a implementação de muitas de suas metas e estratégias (ZAN, 2011, p.50).

No que se refere ao Ensino Médio, além de considerar que "[...] a expansão do Ensino Médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional" (BRASIL, 2001), podemos destacar como metas do PNE de 2001:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por Ensino Médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do Ensino Médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais.

A análise das propostas para o Ensino Médio no PNE 2001-2010 nos permite concluir que não houve avanços, uma vez que, em 2009, o número total de matrículas, ao invés de aumentar, decresceu, indicando que mais da metade dos jovens entre 15 e 17 anos não estavam cursando o Ensino Médio, efeito também associado às baixas taxas de conclusão e qualidade do ensino fundamental.

Para Kuenzer (2010, p.863), "os problemas continuam os mesmos" e "a década foi perdida para o Ensino Médio", pois, a partir de 2007, passou a ocorrer crescimento negativo de matrículas, implicando, no período 2000-2008, na redução de 8,4%.

> [...] mesmo descontinuados e sem a necessária sistematização para conferir transparência e permitir análise qualificada, [os dados] permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o Ensino Médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu (KUENZER, 2010, p.863).

Diante do cenário de fracasso do PNE 2001-2010 alguns autores reduziram o seu conteúdo a uma *carta de intenções* (SGUISSARDI, 2006; VALENTE e ROMANO, 2002).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada sem vetos, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei.

Dentre as 20 metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 3, dedicada integralmente ao Ensino Médio, havia proposto a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, o que não aconteceu, além de estabelecer a elevação, até 2024, da taxa líquida de matrículas na etapa correta para 85%.

O cumprimento das metas é monitorado por dois indicadores: taxa de atendimento (porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola) e taxa líquida de matrícula (porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio).

Ambos indicadores são calculados com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Os últimos dados socioeducacionais publicados pelo IBGE, PNAD – Dados Gerais de 2015 e PNAD Contínua Educação de 2018, apontavam o seguinte quadro:

Quadro 5 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola

META PARA 2016	100%
PNAD 2015 NACIONAL	84,3%
PNAD Contínua 2018 Nacional	88,2%
PNAD 2015 SÃO PAULO	87,8%

Fonte: IBGE/PNAD

Quadro 6 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio

META PARA 2024	85%
PNAD 2015 NACIONAL	62,7 %
PNAD Contínua 2018 Nacional	69,3%
PNAD 2015 SÃO PAULO	75,5%

Fonte: IBGE/PNAD

O prazo para que todos os jovens de 15 a 17 anos estivessem matriculados na escola (2016), segundo o PNE, já venceu e não conseguimos atingir essa meta. Em 2015 a média nacional atingiu a marca de 84,3% e em 2018, 88,2%, ou seja, em números absolutos, aproximadamente 8,5 milhões de jovens estavam na escola e mais de 1,2 milhões de alunos estavam fora do sistema educacional, considerando os dados de 2017 [108].

E ousamos asseverar: se o ritmo de inclusão dos últimos anos for mantido, nem

[108] Dados disponíveis no Observatório do PNE - http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores.

mesmo ao fim da vigência do PNE, em 2024, a universalização do Ensino Médio deverá ser alcançada.

Quanto à matrícula dos jovens de 15 a 17 anos na etapa correta, os dados da PNAD - Dados Gerais, revelam um total de 62,7% de jovens matriculados em 2015 e 69,3% em 2018, segundo a PNAD Contínua Educação. Em números absolutos, aproximadamente 6,5 milhões de jovens nessa faixa etária estavam matriculados no ensino médio e quase 3 milhões não estavam na etapa correta ou não frequentavam o Ensino Médio, considerando os dados de 2017.

O ritmo de crescimento não pode ser considerado suficiente para o cumprimento da Meta em 2024. Desde 2009, houve um aumento de 7,8 pontos percentuais, de modo que, se o ritmo nos próximos anos continuar semelhante ao apresentado nos últimos períodos, é provável que a meta para a taxa líquida de matrículas em 2024 também não seja alcançada.

Em 2013, ao constatar, por meio das avaliações externas (Exame Nacional do Ensino Médio e Prova Brasil), a continuidade dos baixos índices de desempenho dos estudantes do Ensino Médio e a pouca aproximação das propostas pedagógicas das escolas com as DCNEM, o MEC, os Estados e o Distrito Federal fizeram um pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio que passaria pela formação continuada dos professores e pela implementação das Diretrizes Curriculares lançadas em 2012, mas ainda pouco disseminadas nas práticas pedagógicas das escolas.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM foi criado oficialmente pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e se apresentou como um curso de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, na modalidade presencial, que atuavam no Ensino Médio público.

Sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná, o curso foi elaborado por vários autores, que se embasaram em diversos teóricos da educação para propor um conjunto de reflexões e conhecimentos necessários à formação de professores do Ensino Médio. Observa-se ainda que o programa foi elaborado em consonância com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), tendo como eixo central "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral" e foi organizado em 11 cadernos, trabalhados em duas etapas distintas, conforme estabelece o documento orientador:

> O Ministério da Educação dialogando com as Universidades e Secretários de Estado da Educação vem, nos últimos dois anos, estruturando um conjunto de ações para superar os grandes desafios do Ensino Médio brasileiro. Para enfrentá-los, várias

> propostas estão em elaboração e outras já foram apresentadas à sociedade. Umas das ações mais necessárias é a realização de Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). [...] Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral", em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013b).

A ideia de formação integral asseguraria condições para o desenvolvimento humano na sua integralidade, superando, portanto, a visão do ser humano cindido historicamente pela divisão social do trabalho. Procurou também superar o reducionismo presente na preparação para o trabalho no seu aspecto operacional. Ciavatta afirma que a formação humana integral sugere superar

> [...] o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na perspectiva do PNFEM, a formação humana integral daria aos estudantes - sujeitos do Ensino Médio - as condições necessárias para uma leitura mais crítica do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e integrado dignamente à sociedade, o que mudaria substancialmente a escola, o conhecimento mediado por ela e as relações sociais às quais os jovens estavam submetidos. Havia a esperança de que a proposta impactasse de forma positiva o Ensino Médio, no entanto o PNFEM foi um sonho abortado que só teve andamento por um ano, sendo interrompido para dar início as atividades de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[109] em 2015. São Paulo sequer chegou a aderir ao

[109] "A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação". (BRASIL, 2016, p. 24)
O Ministério da Educação lançou em 30 de julho de 2015 o portal da BNCC e divulgou em 16/09/2016 a primeira versão preliminar da base para a educação infantil e o ensino fundamental. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que, após aprovada, foi homologada pelo MEC em 20/12/2017.

PNFEM.

A discussão sobre a construção da Base Nacional Comum, propalada em 2015, foi utilizada para justificar a descontinuidade do programa com todo o seu aparato teórico e pedagógico que reconfiguraria o currículo da educação de nível médio. Isso pode indicar mais uma contradição existente no campo das políticas públicas. O governo que criou ou deixou criar um programa de tamanha abrangência, com características inovadoras, voltado para as demandas reais das escolas, não conseguiu mantê-lo, dada as forças que disputavam os projetos educacionais no país. Deste modo, a possibilidade da formação humana integral a partir de um currículo de base integrada, defendido pelos setores progressistas da sociedade, e de certo modo sintetizado no PNFEM, foi abandonada antes de ser efetivada/consolidada nas escolas.

Rodrigues e Coutinho (2017) afirmam que a construção da BNCC, em conjunto com os mecanismos de mensuração dos resultados educacionais do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), são

> [...] instrumentos estratégicos no processo de implementação do Projeto de Educação em curso no Brasil. Em outras palavras, criam-se os mecanismos de gestão da educação nacional com vistas a dar direção ao desenvolvimento do trabalho pedagógico levado a cabo pelos trabalhadores da educação, sobretudo pelos docentes (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p. 895).

As autoras apontam que a BNCC, tanto na sua elaboração quanto em seu conteúdo, se articula com o projeto de educação em curso essencialmente a partir de dois aspectos: o caráter antidemocrático da elaboração do documento e o destaque ao direito à aprendizagem, em oposição ao direito social da educação, como preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.

A construção e implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental[110] atendeu ao exposto adiante:

> A elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, na perspectiva de um pacto interfederativo, teve início com a constituição de um Comitê de Assessores e Especialistas, com ampla representatividade, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Compuseram esse Comitê professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica,

---

[110] A terceira versão da BNCC, publicada no dia 6 de abril de 2017 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), traz orientações apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dissociam-se os alicerces da Educação Básica, pois o Ensino Médio teve uma versão à parte, da qual trataremos mais adiante. O texto da Base Nacional Comum Curricular referente à etapa do Ensino Médio foi homologado pelo MEC em 14 de dezembro de 2018.

> docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Coube ao Comitê a redação dos documentos preliminares da BNCC, disponibilizados à consulta pública pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) entre setembro de 2015 e março de 2016. Esses documentos estiveram disponíveis no Portal da Base, espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade. Essas contribuições foram recebidas, mediante cadastramento dos participantes da consulta, a partir de três categorias: indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; Pais ou responsável por estudante da Educação Básica; ―outro), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino). Cadastraram-se, no Portal, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional (BRASIL, 2016c, p. 28).

A consulta pública envolveu, portanto, diferentes formas de contribuição: através de cidadãos brasileiros, organizações e redes de ensino. No que se refere ao caráter antidemocrático da elaboração da BNCC, Rodrigues e Coutinho (2017) acrescentam a contribuição dos estados e municípios, que encaminharam ao MEC por intermédio do PAR (Plano de Ações Articuladas)[111] mais de três mil documentos curriculares os quais "não são referenciados em nenhuma das três versões da BNCC, nem é possível localizar estudos desenvolvidos desses documentos" (p. 896), o que coloca em dúvida se as experiências diversas desenvolvidas pelos trabalhadores da educação foram de fato consideradas nas bases empíricas que fundamentaram a BNCC.

No que se refere ao realce que a BNCC atribuiu ao direito à aprendizagem, em oposição ao direito social da educação garantido na Constituição Federal de 1988 e que foi resultado da luta pela redemocratização do país, Rodrigues e Coutinho afirmam:

> Contrariamente a esse sentido social de formação humana, a BNCC traz um outro entendimento desse conceito restringindo-o ao direito à aprendizagem em que a responsabilidade do processo de desenvolvimento é individualizada passando a ser parametrizada, numa ponto do processo, pelos objetivos de aprendizagem por meio da BNCC e, na outra, pela avaliação dos resultados por meio de testes estandardizados em que o dado prioritário é o desempenho de cada aluno, num claro processo, iniciado na década de 1990, de privatização do processo educativo tendo como referência a lógica empresarial (RODRIGUES e COUTINHO, 2017, p. 896).

Dando continuidade às políticas educacionais que contrariam os anseios democráticos (duramente conquistados) num movimento retrocedente de contrarreformas, em 22 de

[111] O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num sistema nacional de educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE n° 14 de 08 de junho de 2012 (https://www.fnde.gov.br/programas/par).

setembro de 2016, o governo federal editou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, com a intenção de fomentar a implementação do Ensino Médio integral nas escolas. A MP 746, que recebeu o estatuto de Lei em 2017 (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), alterou a LDB 9.394/1996 e a Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e impôs uma nova organização que alterou não somente o currículo, mas também toda a concepção do Ensino Médio, fragilizando, em seu conteúdo, o princípio do Ensino Médio como um direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho.

É importante destacar que, enquanto o PNFEM tinha como propósito a formação humana integral, a partir de um currículo integrado, a contrarreforma do Ensino Médio assumiu uma linha completamente diferente, o que indica uma disputa de projetos de formação humana para a juventude de finalidades bem distintas e opostas.

A proposta de sistematização de uma reforma de Ensino Médio se deu, na verdade, no ano de 2013, quando o deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que foi resultado dos estudos realizados pela Comissão Especial criada em 2012 para promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio.

A justificativa apresentada para o referido PL estava na necessidade de reformar o Ensino Médio para que esta etapa da educação básica pudesse atender ao crescimento social e econômico do país. Segundo Cunha (2017), o conteúdo do Projeto de Lei continha 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 6.840/2013 foram atropeladas com a apressada Medida Provisória (MP) nº 746, no ano de 2016, e que culminou na Lei nº 13.415/2017.

O texto da lei promulgada faz diversas alterações estruturais que retrocedem nas políticas educacionais do Ensino Médio brasileiro e está intrinsecamente determinada pela agenda globalmente estruturada da educação[112]. Ferretti (2018) acrescenta ainda que a contrarreforma do Ensino Médio alinha-se "aos postulados da Teoria do Capital Humano,

[112] A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) foi elaborada por Roger Dale e procurou evidenciar que não é possível a análise da política educacional sem compreender a lógica global do sistema de produção capitalista e da economia política internacional. Nesse sentido, os conceitos de globalização e de educação no contexto global ganham centralidade na teoria. Para aprofundamento do tema indicamos o texto: *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?* (DALE, 2004).

bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal" (FERRETTI, 2018, p.33).

Segundo o mesmo autor, a reforma é justificada por seus defensores haja vista a necessidade "de enfrentar, no plano educacional, os desafios postos pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e, mais amplamente, pelas transformações neoliberais produzidas pelo capitalismo no plano internacional" (ibid.).

Por esse motivo, compactuamos com o entendimento de Ferreira (2017) ao definir tais alterações estruturais não como um movimento de reforma, mas de contrarreforma. Referenciando-se em Behring, a autora afirma que o conceito de reforma é uma estratégia revolucionária e que, portanto, não pode ser vinculado a processos regressivos: "O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda" (BEHRING, 2003 *apud* FERREIRA, 2017, p. 294).

A partir dessas considerações, Ferreira afirma que

> [...] o MEC apresentou uma contrarreforma do Ensino Médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do Ensino Médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum (FERREIRA, 2017, p. 303).

A questão que perpassa toda a discussão da contrarreforma sancionada pelo Presidente da República é que ela não foi discutida com a sociedade, apresentando em seu conteúdo quatro aspectos constitutivos: unilateralidade, tecnocracia, autoritarismo e elitismo.

A contrarreforma é ***unilateral*** porque não foi discutida com a comunidade escolar, os professores, os estudantes e os especialistas da educação, sendo imposta pela força de uma medida provisória sem nenhum diálogo com a sociedade. É ***tecnocrática*** porque os proponentes da reforma são especialistas e técnicos das mais diversas áreas, restringindo-se, portanto a *"atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis"* (FERREIRA, 2017, p. 294). É ***autoritária*** porque uma Medida Provisória pressupõe constitucionalmente uma característica de urgência, o que não se configurou na Medida Provisória editada pelo MEC uma vez que, sendo uma política educacional cujo teor afeta toda a juventude brasileira, a sociedade não poderia ficar à margem desse processo. Além disso, desconsiderou-se a discussão que já vinha ocorrendo na Câmara dos Deputados através do Projeto de Lei (PL) 6840/2013, que não avançava muito em termos de políticas educacionais para o Ensino

Médio, porém neutralizava os retrocessos propostos pelo texto da MP. E, finalmente, é uma contrarreforma ***elitista*** porque com a inclusão do ensino profissionalizante dentre as trajetórias possíveis, os jovens com menor renda serão fatalmente conduzidos às carreiras de subemprego, enquanto que os ricos poderão direcionar os estudos às áreas que almejam (GOMIDE e JACOMELI, 2017a).

Podemos afirmar ainda que a nova lei retrocede à profissionalização compulsória preconizada na reforma do Ensino Médio da ditadura civil, porém com um detalhe mais nocivo: na Lei 5.692/1971[113] o ensino profissional era obrigatório para todos os jovens. Na legislação atual, a formação profissional é direcionada aos filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública, fazendo com que o texto da lei reitere e acentue ainda mais a dualidade estrutural do Ensino Médio na educação brasileira.

Há de se considerar que os alunos mais pobres têm uma demanda mais imediata para empregabilidade e, por esse motivo, acabarão por optar por um percurso mais profissionalizante, enquanto que o ensino propedêutico se destinará àqueles que não dependem da inserção imediata e precoce no mercado de trabalho. Nesse sentido, a reorganização do Ensino Médio brasileiro proposta na nova lei, sobretudo no ensino público, representa um ataque frontal às políticas públicas de cotas e financiamento do ingresso e permanência na universidade dos jovens carentes as quais vinham se configurando nos últimos anos[114].

Percebe-se que, ao incluir o ensino profissionalizante, a pretensão é aligeirar os jovens da classe trabalhadora para a rápida inserção no mercado de trabalho enquanto que, em contrapartida, os mais ricos teriam, portanto, perspectivas de formação mais ampliadas. Isso contribui para ampliar ainda mais o fosso da desigualdade na sociedade brasileira, reforçando a ideia de que os distintos caminhos são definidos a partir da condição de classe.

Nesse sentido, referindo-se ao pensamento de Gramsci, Bezerra (2016, p.3) aponta que "para ele, o modo como o sistema educacional é organizado favorece 'os filhos da burguesia' e faz com que a escola e, conseqüentemente, a cultura se transformem em privilégios,

---

[113] "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, a Lei nº 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior". (NASCIMENTO E COLLARES, 2005, p.79)

[114] Os principais programas são: Programa de Financiamento Estudantil – FIES; Programa Universidade para todos – PROUNI, Programa de Inclusão social e racial – COTAS para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa INCLUIR, que é destinado a pessoas portadoras de alguma deficiência.

relegando o proletariado a perpetuar sua condição de classe, freqüentando as escolas técnicas e profissionais".

Uma das principais mudanças que a nova lei propõe é o aumento progressivo da carga horária de 800 horas para 1400 horas anuais, com carga horária intermediária de 1.000 horas anuais no prazo máximo de cinco anos. Do total das 3.000 horas dos cinco primeiros anos de implementação, a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, leia-se, conhecimentos básicos e de formação geral comum a todos os estudantes, deverá ser de até 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio; estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos conhecimentos substanciais.

Ademais, a progressiva ampliação da carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas, incidirá decisivamente na evasão dos estudantes trabalhadores e abertura para processos formativos aligeirados, em especial por meio de educação a distância, ofertada pelo setor privado.

> O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
> § 1º A 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, 2017a, art.1º).

Ferretti (2018, p.28), referindo-se ao PNE, salienta que a instituição da escola de tempo integral "não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo". E continua:

> Ocorrem, no entanto, problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução.

Pensar na ampliação da carga horária quando o governo federal transformou a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) 241/2016 na Emenda Constitucional 95/2016 em 15 de dezembro de 2016, que congelou por 20 anos os investimentos em educação, é uma grande incoerência.

Há de se ressaltar ainda que os governos estaduais estão praticamente esgotados na sua capacidade de investimento e, portanto, a extensão da carga horária vai depender centralmente do governo federal que, segundo a lei, disporá de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para o atendimento de escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral: "A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica" (BRASIL, 2017a, art. 17).

Historicamente, os recursos do FNDE já têm atendido os grandes programas[115]. Qualquer destinação do fundo para a ampliação da carga horária no Ensino Médio colocará em disputa os recursos que já atendem a escola pública.

Ramos (2017), também referindo-se ao PNE, especificamente à meta 20 que tem grande impacto na qualidade da educação básica por prever o investimento de, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência do Plano e de 10% ao final do decênio, assevera a respeito do Ensino Médio:

> [...] a aprovação da Emenda Constitucional 95 em 2016 torna inviável o cumprimento desta meta. Estudo do DIEESE (2016) demonstra que, se a regra do congelamento dos gastos públicos por vinte anos fosse aplicada em 2002, em 2015 a educação teria uma perda acumulada de mais de 50%. Nesse contexto fica indefinida até mesmo a implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi - em 2 anos de vigência do PNE) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), prevista pelas estratégias 20.6 e 20.7 – parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar - cuja metodologia de definição sequer foi divulgada pelo Ministério de Educação Em síntese, todas essas metas estão ameaçadas pela Emenda Constitucional n. 95/2016 [...], pelo menos no que se refere a sua infraestrutura e de manutenção, frente aos cortes orçamentários que estão por vir. [Em síntese] a política de austeridade implementada pelo novo regime fiscal que congela os gastos públicos por vinte anos inviabilizará a elevação da qualidade da educação básica pública, em especial a ministrada nas redes estaduais (RAMOS, 2017, p.456,458).

Soma-se a isso a retirada dos royalties do Pré-Sal para o financiamento da educação pública, confrontando com o que estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-

[115] Programas mantidos com recursos do FNDE: PAR (Programa de Ações Articuladas), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar), PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), ProInfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), entre outros. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 21 março 2017.

2024). Ou seja, uma impactante redução de investimentos na educação que deparou-se com a proposição da nova lei de oferta do Ensino Médio em período integral.

Ademais, quando pensamos na ampliação dos processos formativos, não podemos nos restringir apenas ao tempo de permanência na escola que, no caso da escola pública, é marcada por profundas precariedades. Uma formação humana integral pressupõe o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Nas "Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores", Marx e Engels (1983, p. 60) fazem a seguinte afirmação:

> Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Nesta perspectiva, o conceito marxiano de educação está pautado em três dimensões indissociáveis: a intelectual, que corresponde a aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, a tecnológica, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais.

Para Marx, a formação da classe trabalhadora jamais esteve dissociada da práxis política. Desta forma, poderíamos inferir que a concepção marxiana de educação tem uma quarta dimensão implícita: a dimensão política e o efetivo exercício da práxis social (MACIEL, 2015).

É fato que o desenvolvimento humano omnilateral não pode ser posto em prática numa escola reduzida em tempo e com uma concepção restrita de formação humana. O *lócus* privilegiado de seu desenvolvimento é a educação integral, o que é completamente diferente do tempo integral. Educação integral é educação que visa à formação da pessoa humana em suas múltiplas capacidades[116].

No que se refere ao novo currículo para o Ensino Médio, existe uma questão capciosa no texto sancionado. Na MP 746/2016 as disciplinas de filosofia, sociologia, arte e educação física haviam sido excluídas. Em função de uma série de críticas, essas disciplinas apareceram novamente na lei, mas não com o mesmo estatuto de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês[117], e sim com a indicação genérica da obrigatoriedade, possibilitando interpretações

[116] Para maior aprofundamento do tema, indicamos o texto *Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática* (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

[117] É importante destacar a subalternidade à hegemonia lingüística do mercado. O Brasil, cercado de países de língua espanhola, tinha na Lei 11.161/05 a garantia de oferta desta língua como primeira língua estrangeira a ser

subjetivas. O texto da lei fala apenas em *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.*

> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.
> § 3º O ensino da **língua portuguesa** e da **matemática** será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas materna (BRASIL, 2017a, art. 3º, grifos nossos).

Com esse estatuto, o estudo e a pesquisa nessas áreas, que são fundamentais na formação do aluno, poderão ser diluídos em outras disciplinas haja vista que incluir estudos e práticas não é a mesma coisa que incluir disciplina. Isso faz com que a nova lei do Ensino Médio revogue tacitamente a Lei 11.684/2008[118] que garantia a obrigatoriedade dessas disciplinas como componente curricular nos três anos do nível médio.

Ferretti (2018) esclarece o entendimento do MEC sobre a expressão *estudos e práticas*:

> O significado da expressão estudos e práticas foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da revista Nova Escola sobre o caráter obrigatório ou não desses componentes. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, 'não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar' (Revista Nova Escola, 2017). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM (FERRETTI, 2018, p.30).

Vale ressaltar ainda o enfraquecimento do conjunto de disciplinas do Ensino Médio.

---

oferecida no percurso formativo do Ensino Médio. Com a contrarreforma do Ensino Médio do governo Temer, a lei que priorizava a língua espanhola é revogada, alçando a imponente língua inglesa à exclusividade na segunda língua.

[118] A Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

As únicas disciplinas que serão obrigatórias nos três anos serão Língua Portuguesa e Matemática, pois estão relacionadas às avaliações externas como SAEB[119], Ideb[120] e PISA[121]. Sobre isso, Ferretti sustenta:

> Essa prescrição é justificável, de um lado, porque são componentes curriculares cujo domínio interfere na aquisição de conhecimentos e, segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares. Têm, portanto, forte caráter instrumental. No entanto, é necessário atentar para o fato de que as avaliações internacionais em larga escala, como o PISA, focam precisamente sobre tais componentes, além dos relativos às ciências. Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma, pois traz para o âmbito dessa um elemento importante da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquele que inspirou uma das facetas de sua constituição, o Common Core, ou Núcleo Comum, defendido por grandes empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum, Núcleo esse que orientou a reforma da educação nacional do governo Obama (FERRETTI, 2018, p. 30).

Podemos inferir que a medida insidiosa de incluir *estudos e pesquisas* está vinculada ao entendimento, pelos grupos reacionários, de que a filosofia e a sociologia são disciplinas subversivas justamente por questionar a naturalização dos fenômenos e das relações sociais, incomodando aqueles que se interessam pela manutenção da ordem vigente.

Nos últimos tempos, temos observado que as bases estruturais do governo brasileiro têm assumido princípios dogmáticos, autoritários, hierárquicos e sistêmicos, neutralizadores de consciências para manter a ordem. E o resultado disso é o que vemos com a nova lei do Ensino Médio: uma política educacional que favorece a elite enquanto que a maioria amarga o

---

[119] O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/SAEB. Acesso em: 22 de mar de 2017.

[120] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/PISA-e-o-ideb. Acesso em: 22 março 2017.

[121] O *Programme for InternationalStudent Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/PISA. Acesso em: 22 março 2017.

estreitamento da sua formação básica. Na luta de classes, combater os objetivos nefastos de uma educação que preconiza a desigualdade de oportunidades, mutila e sonega o conhecimento aos estudantes de baixa renda, retirando-os da escola pela vertente da profissionalização precoce, requer a formação da consciência crítica.

Nesse sentido, temendo o desabrochar coletivo da consciência cidadã da juventude brasileira, restringir o conteúdo das disciplinas que lidam com o pensamento analítico e filosófico, como é o caso da Filosofia e da Sociologia, apresentou-se como o caminho mais seguro para a subserviência e a perpetuação da perversidade da escola capitalista que se limita a formação de contingente necessário ao mercado de trabalho[122].

No que se refere à flexibilização da grade curricular, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 introduziu o conceito de itinerário formativo como sendo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

O currículo do novo Ensino Médio será definido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 04 de dezembro de 2018 e homologada pelo MEC em 14 de dezembro de 2018[123], e por itinerários formativos, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica profissional.

> O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> 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;

[122] Na esteira dessas considerações, o projeto Escola sem Partido, criado em 2004, de autoria do advogado Miguel Nagib, ganhou notoriedade em 2015 quando projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembléias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional, defendendo a intensificação dos instrumentos de controle sobre o trabalho docente. Rodrigues e Coutinho (2017, p. 900) asseveram que o projeto, formulado dentro do espectro político de extrema direita, "apresenta estreita consonância com os objetivos da política educacional que se vinculam ao estreitamento do currículo expresso na Base Nacional Comum Curricular, bem como dos fundamentos que a justificam, transformando o direito à educação em direito à aprendizagem".

[123] A resolução que institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de dezembro de 2018.

> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional.
> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades **será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino** (BRASIL, 2017a, art. 4º, grifos nossos).

O grande engodo dessa propositura é que os itinerários formativos oferecidos pelas escolas serão definidos pelos estados em conjunto com os Conselhos Estaduais de Educação e as escolas não serão obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos. Nesse sentido, Ferretti declara:

> Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o PISA (FERRETTI, 2018, p.29).

Por isso, a ideia de que o aluno terá liberdade de escolher o seu itinerário formativo, na verdade, é uma falácia. O aluno, sobretudo o dos setores mais populares, seguirá o itinerário possível e isso caracteriza um empobrecimento e um cerceamento de possibilidades futuras. Se há conteúdos consagrados que são fundamentais para a formação do jovem, não faz nenhum sentido levá-lo a escolher, especialmente numa idade em que não é possível fazer uma escolha consciente, ainda que todas as áreas lhe sejam oferecidas. Escolher tão prematuramente, sem ter acesso a todas as possibilidades, restringe a formação e torna-a precária, além de levar uma grande parte da juventude a viver, ao final do Ensino Médio, um drama pela escolha compulsória ou precipitada ampliando assim as dificuldades para superar o abismo das desigualdades sociais. De acordo com Nosella (2016),

> [...] por que jogar no colo do jovem que ainda não alcançou em cultura geral e desenvolvimento psicológico a maturidade básica a escolha do campo científico e profissional? Quais os critérios e as condições dessa decisão prematura? A consciência dos adolescentes nessa faixa etária é aguda, vibrante, sensível e atenta ao que está no entorno, entretanto, é ainda embaçada, vacilante e sujeita às 'tentações' do imediato, refratária, muitas vezes, aos objetivos de longo alcance e ao duro trabalho do estudo (NOSELLA, 2016, p.109).

O Ensino Médio, da forma que é estruturado sob a escola capitalista, não é o momento de escolhas profissionalizantes que atendam as demandas do mercado, uma vez que os jovens

precisam passar primeiro por uma educação ampla a fim de conhecer minimamente cada uma das disciplinas. Se há atualmente muitos jovens que concluem o Ensino Médio sem ainda ter clareza de qual carreira a seguir, como lançar sobre eles a responsabilidade de uma decisão tão prematura?

Antes de formar profissionais, é necessário formar o ser humano dando-lhe o amplo acesso às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que a humanidade já produziu. De acordo com Saviani,

> [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2005, p. 14).

Vale ressaltar que um ganho importante da LDB de 1996 foi o reconhecimento do Ensino Médio como etapa da educação básica, isto é, como formação básica comum a todos, indistintamente[124]. Quando este percurso é substituído por itinerários de escolha, a concepção de Ensino Médio como educação básica e como educação que assegura a formação básica comum a todos é colocada em xeque, constituindo-se na negação do direito de acesso ao conhecimento socialmente construído.

É importante destacar aqui que não se trata de defender a escola de conhecimentos, conteudista. A formação humana a que nos referimos se fundamenta no conceito da omnilateraridade entendida como

> [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

A escola burguesa visa somente formação unilateral, que é a preparação para o trabalho alienado, restringindo a formação à preparação do homem para ingresso no mercado de trabalho. Desta forma, a formação humana fica restrita ao domínio de uma técnica. Os conhecimentos não têm conexão com a vida, tornando o homem um ser alienado e apolítico.

Segundo Lombardi (2011), a união entre educação e trabalho na perspectiva marxista é um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora e um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora.

---

[124]"A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II – educação superior" (BRASIL, 1996, art.21).

> No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo (LOMBARDI, 2011, p. 106).

Restringe-se ao quinto itinerário formativo (educação profissional técnica) a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber que, segundo a nova lei, determina que esses profissionais poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

No entanto, essa prerrogativa abre um grave precedente[125], pois representa uma desvalorização do profissional que se formou na área, indo na contramão de um processo histórico e consagrado que culminou na determinação expressa no PNE de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo especifico. Representa, sobretudo, uma desvalorização daquilo que os profissionais da educação têm intrinsecamente, que é o estudo do processo de ensino-aprendizagem e da didática; além de representar a redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados.

> O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> Art. 61 .....
> IV – 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 ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017a, art. 6º).

O PNE definiu na Meta 15 que é preciso uma formação em licenciatura, ou seja, o professor deverá ter todas as ferramentas didáticas necessárias ao processo educativo, além da habilidade para lecionar.

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e

[125] Destaca-se que no Estado de São Paulo o deputado Rodrigo Moraes do DEM (Partido Democratas) apresentou à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei nº 839/2016, que define o notório saber para além do ensino técnico profissionalizante, estendendo para a educação básica regular e dando um salto na precarização da educação. A justificativa é que, dada a dificuldade de encontrar professores titulados e licenciados interessados em lecionar, a possibilidade de oferecer as disciplinas do currículo oficial a professores sem formação específica para tal, seria uma alternativa para diminuir o impacto da falta de professores licenciados nas escolas da rede estadual de ensino. É fato que o referido PL representa um ataque à qualidade da educação pública que é destinado aos filhos dos trabalhadores, a quem, sob o capitalismo, só são oferecidas as primeiras letras e a mínima instrumentação para o trabalho precário.

> III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

O desconhecimento do saber acumulado no campo teórico/metodológico da docência contribui para a adoção de práticas que se limitam apenas ao conhecimento pragmático. Quanto mais limitadas forem as condições de formação, a questão da socialização do conhecimento vai se esvaziando porque levará o professor a envolver-se nos problemas do pragmatismo e imediatismo do cotidiano.

Percebe-se, por tudo que foi exposto, que, do ponto de vista formativo, tanto a contrarreforma do Ensino Médio como também a BNCCEM, que veremos adiante, buscaram, para além de competências cognitivas elementares, a conformação dos sujeitos às novas demandas do capital.

No que se refere à BNCCEM, a Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 já estabelecia no seu texto a necessidade de normatizar uma base nacional comum curricular e documentos foram elaborados em 2014 pelo Ministério da Educação para definir os direitos e objetivos de aprendizagem. Tais documentos foram objeto de consulta pública que, segundo Silva (2018a), retomou velhos e empoeirados discursos.

A versão da BNCCEM homologada pelo MEC, além de buscar sua legitimidade através consultas puramente formais a segmentos do campo educacional, dando uma aparência de processo democrático, não indicou as fontes e os autores que deram sustentação teórica ao documento da Base, podendo ser classificada, como bem apontou Dantas (2018), como um documento *apócrifo*.

Porém, é possível identificar nas entrelinhas o "cérebro" que tem articulado tais mudanças. Segundo Freitas (2013), o Movimento Todos pela Educação tem assumido o protagonismo na definição de políticas públicas de educação favoráveis aos interesses dos empresários que compõem o movimento:

> [...] O cérebro desta ideologia é o Movimento Todos pela Educação, que é uma agremiação constituída e financiada por grandes empresários destinada a criar uma legislação favorável a suas teses e a afetar a política pública. Declara-se apartidário ou suprapartidário, mas sempre que pode coloca seus seguidores em postos chaves do governo (FREITAS, 2013, p.124).

Segundo análise de Silva (2018a), a BNCC tem característica prescritiva, que reduz e simplifica o currículo:

> Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle (SILVA, 2018a, p. 45).

Silva (2018a) reitera ainda que o caráter prescritivo e o estreito vínculo com as avaliações externas limitam o currículo no sentido de que o caminho a ser percorrido será "dos exames para o currículo e do currículo para os exames" (p. 46), estabelecendo uma padronização a partir de competências gerais e específicas[126] a serem adquiridas que fere os princípios da liberdade e da autonomia sejam das escolas, educadores ou estudantes, em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (SILVA, 2015).

É fato que tal direcionamento representa uma tendência internacional de centralização curricular, objetivando uma indesejável homogeneização cultural que viabilize a avaliação em larga escala externa, promovendo a responsabilização docente e gestora pelos resultados de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo de institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas; ou seja, considera-se apenas o 'produto' e não o 'processo'; reduz-se o ensino a simples treino diante de testes padronizados.

Segundo Silva (2018a), a versão homologada da BNCC do Ensino Médio recupera as propostas dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990 e que foram amplamente criticados. Nesse sentido, aponta que *a retomada de velhos e empoeirados discursos* se consubstancia no documento da BNCC na medida em que estabelece relações com os PCNEM de 1999 e as DCNEM de 1998, conforme é possível observar claramente no quadro que reproduzimos de Silva (ibid.):

[126] O termo competência é definido na BNCC do Ensino Médio como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

QUADRO 7 - Comparativo de proposições
BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998

BNCCEM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos, saberes, habilidades, atitudes e valores.	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[..] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes.

Fonte: Extraído na íntegra de Silva (2018a).

Nesse sentido, as prescrições curriculares pautadas na definição de competências, as quais balizaram todo o processo de reforma curricular dos anos 1990, são retomadas no texto da BNCC do Ensino Médio, ancoradas no discurso da adequação das escolas ao *mundo do trabalho*, resultando numa formação instrumental, adaptativa, alienada e subordinada ao mercado e, portanto, unilateral, na medida em que impede a possibilidade de desenvolvimento de todas as capacidades humanas; renegando assim toda possibilidade de formação humana omnilateral, entendida como o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Segundo a concepção marxiana, a formação humana omnilateral jamais se concretizará plenamente sob o capitalismo requerendo, portanto, outro projeto de sociedade que resgate a integralidade da atividade humana (MARX e ENGELS, 2007). Nesse sentido, Marx afirma que a perspectiva de superação do modelo capitalista de produção é a base da

omnilateralidade. Ou seja, sob o modo de produção capitalista, a educação tenderá a manter seu caráter unilateral. No entanto, isso não significa que a formação unilateral seja a única possibilidade de formação humana. É possível avançarmos para além da formação unilateral ainda no capitalismo, para um estágio qualitativamente superior. Dar esse salto de qualidade, no sentido de ir além, requer a apropriação das objetivações mais elevadas do gênero humano sistematizadas nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Dominar esse conhecimento faz parte de um processo mais amplo que implica na incorporação das conquistas anteriores, inclusive daquelas que se desenvolveram de maneira gigantesca na sociedade capitalista, alcançando níveis mais elevados de formação humana.

A noção de competências como referência para a formação humana presente na BNCC do Ensino Médio assume a característica de *administração da formação* (SILVA, 2018a) na medida em que busca padronizar o currículo escolar a partir de mecanismos de controle subordinados a interesses externos e mercantilistas, atribuindo assim aos saberes escolares uma dimensão restrita e utilitarista.

Essa padronização se reflete no esvaziamento da autonomia do professor, restringindo a sua capacidade criativa e intelectual na medida em que estabelece um currículo vinculado às avaliações externas padronizadas que mensuram o desempenho dos alunos pelo domínio básico da língua e de operações matemáticas básicas, reduzindo assim o conjunto de saberes oferecido aos jovens à mera qualificação para o trabalho precário.

Somando-se à Lei da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, integra a tríade ultraconservadora o Projeto Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015), compondo a série de retrocessos históricos que, impulsionados pelos ventos neoliberais, têm atingido o Ensino Médio e imprimindo uma nova configuração a esta etapa da educação básica nos últimos tempos. Como peças de uma mesma engrenagem que objetiva qualificar minimamente a juventude brasileira, as três investidas articuladamente representam um ataque frontal à democracia e à formação plena, subjugando os jovens à mínima instrumentalização para o trabalho precário.

O Projeto Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado e Procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e contou com o apoio de dois deputados de direita, Flávio e Carlos Bolsonaro, filhos do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro:

> Em 2014, o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) solicitou ao criador do projeto, o Procurador Miguel Nagid, que desenvolvesse um projeto de lei para por em prática as proposta de seu movimento. Apresentado a Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (Alerj), o Projeto de Lei nº 2.974/2014 é proposto no âmbito do sistema de ensino do estado. Ato a seguir, o Vereador Carlos Bolsonaro

> apresentou a Câmara dos Vereadores "um projeto quase idêntico, o PL n° 867/2014". Em seguida, Miguel Nagib disponibilizou ambos no site do programa, para deputados e vereadores de qualquer parte do Brasil (CIAVATTA, 2017, p. 12).

O Projeto defende a neutralidade ideológica nas escolas de educação básica, partindo do pressuposto que o professor deve se restringir a transmitir os conteúdos mínimos que possam ser aferidos por ampla testagem. Através de site específico[127], o movimento oferece suporte para que os alunos monitorem e identifiquem "práticas de doutrinação" nas atividades docentes para denunciá-las.

O Projeto teve repercussão por vários estados e municípios onde tramitam projetos de lei contendo os postulados alinhados ao ideário do movimento. Segundo Rodrigues e Coutinho (2017) "o Projeto Escola sem Partido apresenta estreita consonância com os objetivos da política educacional que se vinculam ao estreitamento do currículo expresso na Base Nacional Comum Curricular [...]" (p. 900).

Os apologistas deste movimento dizem que trata-se de "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis do ensino básico ao superior"[128]. Porém Frigotto (2017) alerta para o seu sentido ideológico e político ao criminalizar as concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora. Ressalta ainda que posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), estão na base de sustentação do movimento, bem como o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros. O autor faz ainda a seguinte consideração:

> O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p.29).

Por detrás do discurso da pseudoneutralidade ideológica está o ataque frontal à escola pública como espaço de formação humana e de convívio democrático. Procura exterminar da escola qualquer sentimento de valorização e respeito à diversidade e à liberdade de pensamento e de expressão, obstaculizando aos estudantes da escola pública que adquiram

[127] www.escolasempartido.org

[128] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 05 mar 2019.

consciência de classe e que possam instrumentalizar-se para a luta política contra toda e qualquer forma de exploração. Ao contrário, a intenção do Projeto é "a conformação e a perpetuação da sociedade de classes" (SOUZA E SANTOS, 2019, s/p).

Ao condenar e reprimir os professores de expressarem seu pensamento e análise crítica da realidade, desqualifica sistematicamente a função docente e promove o esvaziamento do ensino e de seus conteúdos, rejeitando qualquer possibilidade de confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente a realidade, formando assim sujeitos autônomos.

> Quando retira do professor o direito de expressão do pensamento, o projeto do Escola sem Partido está privilegiando a relação de alienação e opressão que remete a subjetividades normalizadas/serializadas. O silenciamento do professor é mais uma tentativa de evitar qualquer produção de linhas de fuga e/ou subjetividades singularizadas (SANTA BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 112).

Abaixo, resgatamos as reflexões de Paulo Freire, intelectual duramente atacado pelo movimento, que nos anos 1980 já nos alertava a respeito da irracionalidade criadora de mitos, defendendo, na contramão, a necessidade da visão crítica e dinâmica do mundo para a transformação da realidade e libertação dos homens.

> Diante de um "universo de temas" em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica de mundo, permite "des-velar" a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1980, p.29).

Resgatamos ainda fragmentos do discurso de Lenin, na Conferência de Educadores Políticos de 1920, onde se posiciona abertamente a respeito da educação apolítica:

> Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política.
> Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo.

> Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada.
> Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política (LENIN, 1920 *apud* PISTRAK, 2011, p.18-19).

No momento de conclusão desta tese, não é possível vislumbrar os desdobramentos das recentes políticas nefastas, austeras e regressivas sobre o Ensino Médio; o que já é possível constatar é que a as investidas da tríade ultraconservadora (contrarreforma do Ensino Médio, BNCC e movimento Escola sem Partido) tem provocado, talvez, o mais tenso debate da história das reformulações desta etapa de ensino no país.

Destacamos aqui a mobilização dos estudantes secundaristas que ocuparam mais de 1000 escolas no ano de 2016, buscando abrir diálogo com o governo sobre a imposição da reforma. Seria uma oportunidade democrática para o governo federal dialogar com os estudantes secundaristas sobre uma mudança tão profunda na educação brasileira. Porém, o caminho não foi o do diálogo, mas sim da truculência, repressão e intimidação, forçando os estudantes e desocupar as escolas.

O movimento evidenciou que parte dos jovens brasileiros encontrou na discussão da reforma do Ensino Médio uma causa: a defesa do que entendem ser um Ensino Médio de qualidade. A juventude impressionou o Brasil ao mostrar a força e a resistência política daqueles que sobrevivem diariamente os desafios de uma sociedade desigual, racista e violenta.

Outra importante mobilização da juventude ocorreu em 2018, anteriormente a aprovação da BNCC do Ensino Médio, quando o MEC agendou um calendário de cinco debates públicos em todas as regiões do país. A audiência pública que discutiria o documento na Região Sudeste, agendada para o dia 08 de agosto na cidade de São Paulo, foi cancelada depois que um protesto, contrário à reforma do Ensino Médio e contra a versão posteriormente aprovada da Base, interrompeu o debate.

É fato que vivenciamos atualmente tempos sombrios de fragilidade da democracia no Brasil e os ventos neoliberais avançam contra os direitos sociais. Por isso, é mister insistir na organização política para resistir à conjuntura, em toda sua virulência. A contrarreforma do Ensino Médio, a BNCC e o Projeto Escola Sem Partido não podem ser considerados fora desse contexto de ataque frontal à formação humana da juventude.

Somando-se à limitação dos investimentos em educação imposta pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 e à flexibilização da CLT decorrente da

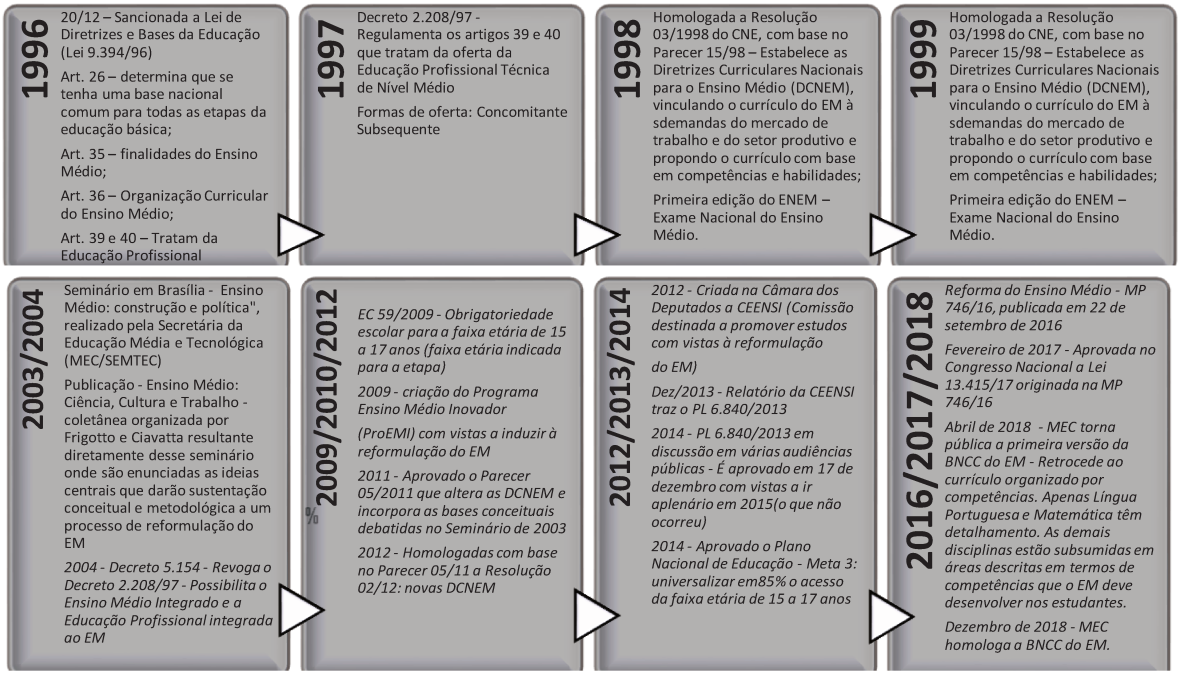
reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), já aprovada, que liquida com a proteção mínima do trabalhador e suas organizações sindicais, precarizando ainda mais as condições de trabalho dos jovens, entregues à lógica voraz do mercado; está em discussão a reforma da Previdência que ampliará o tempo de trabalho e reduzirá o valor das aposentadorias. É, portanto, nessa conjuntura que as políticas educacionais recentes devem ser entendidas.

Seria possível um governo dar formação profissional de qualidade aos jovens, quando suas normativas legais caminham na direção de acentuar a precarização do trabalho e as condições de vida da classe trabalhadora?

Nesse sentido, a análise a partir da história da educação brasileira que nos propusemos a fazer neste capítulo nos evidencia reiteradamente que as políticas educacionais para o Ensino Médio se organizaram a partir da relação capital e trabalho, onde os interesses do capital forjaram políticas educacionais não condizentes com as necessidades concretas do país. Já em pleno século XXI as mazelas e contradições do início da colonização ainda estão presentes e chegam ao contexto atual das relações educacionais regidas pelo ideário neoliberal como reflexo da introdução de inovações tecnológicas no setor produtivo, trazendo em seu bojo um leque de reformulações normativas, sobretudo a partir dos anos 1990, uma vez que a LDB deixou o caminho aberto para a aprovação de reformas pontuais orientadas pelos organismos internacionais que representam os interesses do grande capital.

A partir da promulgação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu-se início um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, seja do ensino fundamental, do Ensino Médio ou da educação profissional de nível técnico. As normatizações posteriores estavam, portanto, igualmente influenciadas pelas mudanças econômicas impostas pela globalização que exigiam maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, expondo um projeto de sociedade alinhado com à ideologia dominante. Nesse sentido, as reformas do Ensino Médio implementadas em nível nacional fazem parte de um contexto globalizado e internacionalizado e, portanto, não podem ser compreendidas fora da dinâmica internacional de reformulação e atualização do capital.

Quadro 8 - Cronologia dos principais marcos normativos e ações do poder executivo federal para o Ensino Médio – 1996-2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Silva (2018a).

De acordo com Nascimento (2007), os atos normativos recentes para o Ensino Médio mantêm íntima vinculação *capital x trabalho*, reiterando a lógica da escola estruturalmente dualista de apropriação diferenciada dos conhecimentos: de um lado, a formação de jovens para atender a demanda do mercado, com foco nas habilidades profissionais, e de outro, a formação propedêutica para as elites.

Assim, podemos inferir que, para uma sociedade cujas raízes estão estabelecidas nas relações entre capital e trabalho, reformular leis não é suficiente para a transformação da realidade educacional, ainda mais numa conjuntura cuja legislação busca atender, em seu conteúdo, as diretrizes dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a Unesco, esboçando uma formação básica dos sujeitos a partir da existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo o território nacional[129].

Para além das normatizações, qualificar o Ensino Médio implica necessariamente no enfrentamento dos desafios reais e estruturais relacionados com a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores, a ampliação da infraestrutura de escolas e garantia não só do acesso, mas da permanência dos estudantes, em especial os mais pobres, na escola. É preciso lutar para que o Art. 206 da Constituição Brasileira de 1988, em

[129] O Ensino Médio da rede estadual paulista tem se apresentado como a maior expressão de alinhamento às prioridades acordadas no âmbito internacional, sobretudo na década de 1990, como veremos adiante.

especial o seu inciso I, se realize. Ou seja, que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

3 OS CICLOS PROGRESSIVOS DE ADEQUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO AO IDEÁRIO NEOLIBERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

O atual cenário em que o Ensino Médio brasileiro está inserido de forte ingerência do contexto neoliberal de índices, rankings, metas, avaliações, performatividade, conforme estabelece os determinantes nacionais e internacionais, tem caracterizado no Ensino Médio da rede estadual de São Paulo a maior expressão de alinhamento às prioridades acordadas no âmbito internacional, sobretudo na década de 1990.

Conforme exposto no capítulo anterior, o dualismo educacional que marginaliza a jovem classe trabalhadora perpassa por toda a história da educação brasileira, na medida em que o Ensino Médio no Brasil tem "expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes" (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Neste capítulo, pretendemos analisar os ciclos progressivos de adequação das políticas educacionais paulistas para o Ensino Médio ao ideário neoliberal. Nosso entendimento é que a orientação imposta por tais políticas é incapaz de produzir as mudanças proclamadas como soluções mágicas para as mazelas da educação pública estadual destinada aos jovens paulistas.

Considerando, portanto, que a perspectiva ideológica que vem dominando a política educacional durante os governos do PSDB, tanto na esfera federal como no estado de São Paulo, é o neoliberalismo, com predominância da lógica do mercado, antes de avançarmos na discussão dos ciclos progressivos de adequação do Ensino Médio no Estado de São Paulo, é fundamental compreendermos alguns aspectos do neoliberalismo e como este define o campo educacional.

O neoliberalismo[130] é o arcabouço-teórico do capitalismo, que nas últimas décadas do século XX atingiu sua hegemonia, face a reestruturação produtiva.

Nesse sentido, compactuaremos com as teorizações de Therborn:

> El neoliberalismo es um proyecto serio y racional, una doctrina coherente y uma teoría vinculada y reforzada por intensos procesos de transformación histórica del

[130] Para ampliar a discussão sobre o conceito de neoliberalismo e sua relação com as políticas educacionais, ver as análises de Gentili e Silva (1994), Bianchetti (2001), Noronha (2002) e Gentili (2007).

> capitalismo. Es uma doctrina, al menos de hecho, conectada com uma nueva dinámica tecnológica, gerencial y financiera de los mercados y de la competencia (THERBORN, 2003 *apud* DANTAS, 2013, p.17).

Segundo Sader (1995), o neoliberalismo representa uma estratégia de dominação burguesa que repercute nas relações econômicas, sociais e ideológicas estabelecidas num novo tipo de Estado, máximo para garantir a liberdade do mercado e mínimo para os direitos sociais.

Castanho (2009, p. 28) elenca as principais posturas do neoliberalismo:

> a-) Restrição ao poder "excessivo" do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas por salários e o Estado por políticas sociais;
> b-) Manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda;
> c-) No mais, minimização do Estado quanto a investimentos na economia e na política social;
> d-) Disciplina orçamentária;
> e-) Restauração da taxa 'natural' de desemprego e recriação do 'exército de reserva' dos trabalhadores;
> f-) Estabilidade monetária;
> g-) Restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade.

O neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise do Estado intervencionista e de Bem-estar social[131]. Assim, diante da profunda crise da socialdemocracia que marcou as últimas três décadas do século XX, novas exigências se puseram para a economia e para o Estado.

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista[132] de produção na década

---

[131] Os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representava para a livre iniciativa, para o mercado e para a nova ordem mundial, endossavam as críticas a este modelo econômico. No Brasil, embora o Estado do Bem-Estar Social não tenha se materializado integralmente, a retórica neoliberal atribuía à grave situação econômica e social do país, mergulhado em inflação, corrupção, ineficiência dos serviços públicos, desperdício e privilégios de funcionários à atuação assistencialista do Estado em políticas sociais. Daí a necessidade apregoada de uma reforma administrativa e de uma reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo", de modo que o país pudesse ingressar na "nova ordem mundial".

[132] A organização do trabalho sob as bases taylorista/fordista constitui-se, basicamente, numa linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. Após a 2ª Guerra Mundial, este modelo entra em crise, pois não se podia falar em produção em massa, tampouco consumo em massa diante da desolação causada pela guerra. Foi então que, no Japão, um país destruído em virtudes dos massacres desencadeados pela guerra que acabara, especificamente na fábrica da Toyota, um novo modo de administração dos processos produtivos começou a se desenvolver, coerente com a atual conjuntura do país: um modelo que evitaria desperdício e gastos exorbitantes, os materiais em fluxo deveriam ser somente o necessário para atender à determinada encomenda, dando lugar a uma fábrica mínima ou uma fábrica "enxuta", onde a ideia era produzir em pequenos lotes, com a máxima qualidade, reduzindo os estoques, trocando a padronização pela diversificação e colocando em evidência os recursos da tecnologia.

de 1970 foram decisivos para ampliar em escala exponencial o desemprego e a inflação, reduzindo, consequentemente, o consumo e comprometendo assim a acumulação capitalista sob os moldes do Estado de Bem-estar Social.

Com a liberação das fronteiras nacionais para o livre comércio, as empresas transnacionais passaram a buscar desenfreadamente baixos custos de produção e redução do valor da força de trabalho como estratégias para expansão no mercado internacional. Mudanças no modelo de produção eram necessárias e o toyotismo[133] surgiu como resposta a este momento, apontado por Mészaros (2002) como de "crise estrutural do capitalismo", haja vista que para além do campo político-econômico, se estendeu para as esferas sócio-culturais, exigindo um novo perfil de trabalhador: flexível, competitivo, resiliente e adaptável e, nesse processo, a escola se apresentaria como aparelho estratégico da hegemonia e campo onde colidem projetos antagônicos de sociedade que disputam a possibilidade de educação das novas gerações.

Conforme apontamentos de Silva (2003), a crise estrutural do capitalismo agravou a situação econômica de boa parte dos países periféricos, sobretudo da América Latina, resultando numa certa coação de caráter econômico e ideológico das agências multilaterais – em especial FMI, BM, BID que pressionaram esses países para que realizassem ajustes através de reformas institucionais neoliberais para o perdão das dívidas e liberação de novos financiamentos. Tais reformas, alinhadas às normatizações do receituário neoliberal exposto no Consenso de Washington, em 1989, envolviam, dentre outras coisas, rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência, etc), liberalização comercial, desregulamentação da economia, flexibilização das relações trabalhistas e reforma do sistema escolar.

> Juntamente com o financiamento das organizações multilaterais aos setores produtivos, foi dado um "pacote" de obrigações que os estados menos desenvolvidos deveriam seguir à risca para alavancar a produtividade e desenvolver a cidadania. Dentre essas obrigações, a gerência do sistema escolar e a introdução das pedagogias do "aprender a aprender", colocaram-se como necessidades do sistema e não uma "opção" para o desenvolvimento do ensino (CARVALHO, 2014, p.53).

[133] Segundo Carvalho (2014, p.42), "o toyotismo se destacou por potencializar ao máximo a exploração da força de trabalho... [e] permitiu ao capital, garantir seus níveis de produtividade incorporando cada vez menos força de trabalho". Diante das necessidades do capitalismo mundial em crise, descobre-se na essência do toyotismo "uma maneira eficaz de recuperar a lucratividade, ou seja, de ampliar a extração e a apropriação do trabalho excedente". Por incorporar um alto padrão de tecnologia, automatizando e robotizando as fábricas, o toyotismo levou um grande número de trabalhadores ao desemprego, reduzindo o preço da força de trabalho.

David Harvey define as reformas institucionais como "pílula envenenada" que os países periféricos foram obrigados a engolir.

> [...] cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais (HARVEY, 2008, p. 85).

Assim, as reformas neoliberais contemplaram, para além da esfera econômica, uma reforma cultural[134] definida por Dantas como *mutação antropológica* operada para a (con) formação de um novo sujeito para um novo tipo de sociedade, impondo "uma dinâmica de reconstrução discursiva-ideológica da sociedade" (DANTAS, 2013, p. 19).

O Ensino Médio, nesse contexto, representaria a etapa estratégica para a conformação de sujeitos adaptados ao novo modelo de produção advindo das reformas institucionais neoliberais justamente por formar um contingente expressivo de mão-de-obra disponível para o ingresso no mercado de trabalho. E essa é a premissa neoliberal que dará sustentação a todo o seu ideário: "subordinar a prática educativa aos interesses do capital e tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários" (MARRACH, 1996, p.47). Assim, no plano educacional, a retórica estava pautada na formação de competências e habilidades que possibilitassem aos indivíduos competir no restrito mercado de trabalho a fim de mobilizar os conhecimentos necessários para a realização de determinadas tarefas.

> [...] na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e limitada expansão, o desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito onde somente os "melhores" conseguirão ter acesso. (GENTILI, 1998, *apud* CARVALHO, 2014, p.46)

Diante disso, cabe-nos questionar sobre a função do conhecimento no capitalismo. Para o ideário neoliberal, o conhecimento exerce uma função determinante e imprescindível, expressa no movimento contraditório do capital: de um lado, o conhecimento contribui para o desenvolvimento do *capital constante*, expandindo e ampliando o capital, mas, por outro lado, na constituição do *capital variável*, o conhecimento assume uma função prática, adaptativa e

[134] No campo artístico e estético, tais acontecimentos deram suporte para uma interpretação alienada da realidade através do movimento pós-moderno que sustentou o fim das metanarrativas e das explicações de amplo alcance para ceder lugar ao advento do efêmero, do caótico, do subjetivo, do pragmático, do relativo.

ideológica de (con) formação das mentalidades, garantindo assim a perpetuação do capital enquanto força de extração de trabalho excedente[135].

Marx afirma que para aumentar a produtividade da indústria moderna, o capital deve "incorporar as imensas forças naturais e a ciência ao processo de produção" (MARX, 2006, p. 443), ou seja, interessa ao capital o conhecimento que resulte na ampliação e manutenção da sua existência, através do desenvolvimento da tecnologia e da ciência incorporada ao setor produtivo, resultando em uma força produtiva constante que transfere ao produto parte do valor original. Aponta ainda que essa força produtiva é representada pelo maquinário, o instrumental, a matéria-prima, que denominou-a *capital constante:* "A parte do capital, portanto, que se converte em meios de produção, isto é, matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não muda a magnitude do seu valor no processo de produção. Chamo-a, por isso, parte constante do capital, ou simplesmente capital constante" (ibid, p.254).

Para Marx, a ciência empregada nos maquinários da produção, enquanto propriedade privada dos capitalistas, cumpriria o papel específico de intensificar a produção de mais-valia pelo trabalhador (lucro), separando ainda mais o trabalho manual do trabalho intelectual.

Por outro lado, interessa também ao capital a limitação e o esvaziamento do conhecimento destinado ao trabalhador, oferecendo-lhe apenas as competências e habilidades elementares para a extração do trabalho excedente. Nesse processo, a escola torna-se instrumento estratégico, de garantia da "normalidade da força de trabalho" (CARVALHO, 2014, p.49)

Assim, o trabalhador, no interior do processo produtivo, reproduz, além do seu próprio valor, a mais-valia, proporcionando ao capital um processo de valorização. A essa força produtiva, Marx chamou de *capital variável*.

> Se por um lado o conhecimento objetivo das ciências é um item valioso de extrema necessidade para a expansão e ampliação do capital na sua característica de capital constante, por outro lado é um item dispensável que em certas circunstâncias encarece a produção e, por isso sem muito valor para a constituição do capital variável, é desvalorizado para a composição da força produtiva (CARVALHO, 2014, p.31).

Nesse movimento contraditório do capital, o neoliberalismo vem recrutar o conhecimento (e a desvalorização dele) para servir o capital, nivelando por baixo o conteúdo

[135] Na cadeia produtiva, o *tempo de trabalho necessário* corresponde ao tempo em que o trabalhador produz o valor pago pela sua força de trabalho. Já o *trabalho excedente* é o tempo que extrapola o tempo necessário de trabalho e, portanto, não agrega valor ao trabalhador; por isso valoriza o capital e de onde o capitalista retira a mais-valia (lucro).

escolar a ser transmitido para os filhos da classe trabalhadora, “fortalecendo apenas os conteúdos de civilidade e cidadania para a convivência democrática” tendencialmente reduzidos e convertidos em ideologia (CARVALHO, 2014, p.31;33).

O ideário neoliberal vincula-se às noções de livre mercado e Estado mínimo do liberalismo econômico, onde o Estado não se ausenta por completo, mas passa a assumir uma posição de regulação e controle, e não mais de provisão, não interferindo nos assuntos da economia (LOUREIRO, 2011, p.67). É o domínio do privado sobre o público em que o primeiro apresenta-se como capaz de regular e equilibrar a economia e as relações sociais ante ao esgotamento da eficiência protecionista do segundo.

Seu principal defensor foi o austríaco Frederick Hayek, considerado um dos mais importantes pensadores neoliberais, que publicou em 1944 o texto - *O caminho da servidão*, onde faz um ataque a qualquer tipo de intervenção estatal no mercado, se posicionando contrariamente às regulações econômicas do Estado de Bem-estar Social.

Hayek defendia que o Estado, ao impor limitações ao mercado, cerceava as liberdades econômicas e políticas. Sobre Hayek e suas teorizações, Bobbio (1998, p. 87-88) assevera

> [...] uma doutrina econômica conseqüente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. Ninguém melhor do que um dos notáveis inspiradores do atual movimento em favor do desmantelamento do Estado de serviços, o economista austríaco Friedrich von Hayek, insistiu sobre a indissolubilidade de liberdade econômica e de liberdade sem quaisquer outros, reafirmando assim a necessidade de distinguir claramente o liberalismo, que tem seu ponto de partida numa teoria econômica, da democracia , que é uma teoria política, e atribuindo à liberdade individual um valor intrínseco e à democracia unicamente um valor instrumental.

A concepção de mundo liberal forjada na estreita relação entre indivíduo e liberdade é o “núcleo duro” desta perspectiva teórica que, segundo Hayek (1987, p.40-43) refere-se a um conceito de individualidade pautada no “reconhecimento da supremacia das preferências e opiniões na esfera individual” e um conceito de liberdade enquanto possibilidade de “utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção”.

No entanto, como pensar em indivíduos livres numa sociedade capitalista onde o trabalhador e o capitalista não são iguais e a única livre escolha colocada para o trabalhador é vender sua força de trabalho para sobreviver, ou não? Essa é a contradição do neoliberalismo: dentro do capitalismo competitivo não há liberdade de escolha.

Dantas (2013) aponta que o que há de mais visceral no neoliberalismo é justamente a fabricação de um novo sujeito, formatado a partir da ideia de que as relações sociais capitalistas de exploração estão em certa medida superadas e que a sociedade de classes é um

fato irrelevante na constituição e na dinâmica das sociedades contemporâneas, invalidando assim todas as referências a um passado histórico de intensa luta de classes.

Retomando as teorizações de Hayek, no que se refere ao campo do conhecimento, Duarte (2011) aponta que existe uma íntima relação entre a concepção de sociedade e a concepção de conhecimento defendida por ele. Duarte adota como referência a análise feita por Wainwright da epistemologia de Hayek e aponta:

> Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros. (DUARTE, 2011, p. 85)

Assim, podemos observar que Hayek naturaliza a sociedade e limita o próprio conhecimento individual ao meio imediato e pragmático, afirmando não ser possível uma direção intencional e racional do conjunto social.

> Para Hayek, cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares. (ibid, p. 86)

Nesse sentido, diante do desenvolvimento das novas tecnologias, o conhecimento utilitário e pragmático fazia-se extremamente necessário para organizar e racionalizar a produção e o trabalho sob o modelo toyotista e, para isso, a baixa escolaridade da população representava um grande entrave para a reprodução ampliada do capital num cenário de crescente emprego.

Frigotto reitera,

> Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital" (FRIGOTTO, 1995, p.26).

Partindo desta análise, a função da escola na ótica neoliberal reduz-se "a formação de recursos humanos para a estrutura de produção" (BIANCHETTI, 2001, p. 94), cabendo ao indivíduo o desenvolvimento de um perfil empregável. Na ideia de que o indivíduo é responsável por sua qualificação, de modo que possa atender as demandas do mercado, está a

sustentação da ideologia burguesa que justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 1984).

Nesse contexto, o capital humano[136], entendido como incorporação ampliada da capacidade intelectual para atender as exigências do mercado, seria resultado de investimento individual a partir da educação formal:

> Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p.41).

Na escola, a reprodução da ideologia burguesa se processa através do processo de (con) formação dos sujeitos. Salm (1980), fundamentado em Marx, define a educação como instrumento de adaptação às relações sociais vigentes, mas também como instrumento de emancipação:

> vista como processo de adaptação as relações existentes que assegura aos filhos da classe dominante os privilégios de sua classe e adapta os filhos da classe oprimida as condições de sua educação; e educação como arma de luta contra a opressão (SALM, 1980, p.34).

Frigotto (1984) retoma o segundo sentido atribuído à escola por Marx, onde o saber escolar para os trabalhadores, no interior das relações sociais, é uma forma de poder.

A partir deste entendimento, estar fora da escola é prejudicial à classe trabalhadora quando o acesso ao conhecimento é o que possibilitará a instrumentalização para a luta contra a opressão. Nesse sentido, a luta por acesso e permanência na escola, associadas à uma postura de resistência frontal a tudo que limita o conhecimento ao seu caráter pragmático e utilitarista, e que nega o saber acumulado, compõem o cenário de luta pelo direito à educação[137].

---

[136] Para os novos padrões de acumulação, a teoria do capital humano é revisitada e reeditada, pois representa "o mecanismo mais democrático de distribuição de possibilidades porque deixa na decisão individual a definição do futuro" (FRIGOTTO, 1984, p.111). Esta teoria associa os ganhos de produtividade à qualificação do "fator humano" na produção, ou seja, para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital, o trabalho humano deveria ser qualificado por meio da educação. Sob esta concepção de formação humana foi propalada a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e individual (MINTO, 2006a).

[137] Maria Orlanda Pinassi, reportando-se à Mészaros, assevera que a classe trabalhadora permanece potencialmente revolucionária – desde que desprovida de qualquer otimismo com a já defunta potencialidade civilizatória do capital (PINASSI, 2005, p. 58).

Isto significa lutar por uma escola que possibilite aos trabalhadores constituírem uma nova consciência de transformar a classe-em-si – potencialmente revolucionária – em classe-para-si – efetivamente revolucionária, e que seja capaz de lutar conscientemente por seus direitos, e que não lhes negue o saber produzido coletivamente, mas que, pelo contrário, seja um lócus onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, da realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta.

Nesse sentido, os ajustes conjunturais realizados pelas reformas dos sistemas educacionais que tomaram o cenário mundial ao longo dos anos 90, não podem ser compreendidos fora do quadro macroestrutural da nova ordem econômica mundial que erigiu a bandeira da "sociedade do conhecimento", entendida por Neves (2005) como uma estratégia do capital para difundir seu ideário e formar o consenso a partir da ótica neoliberal.

Duarte (2008, p. 13) diz que o termo "*sociedade do conhecimento* é uma ideologia produzida pelo capitalismo [...]", cujo objetivo é iludir e/ou mascarar a verdadeira intenção desta nova terminologia de enfraquecer as críticas radicais a esse tipo de sociedade, minando assim a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo.

A crença propalada pela *sociedade do conhecimento* é de que a luta por um outro tipo de sociedade é inglória e já teria sido superada por questões da vida cotidiana, como a ética, cidadania, consciência ecológica e respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Em seu livro, Duarte (2008) analisa as cinco ilusões dessa sociedade:

> Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.
> Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.
> Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.
> Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da

> difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens [...] (DUARTE, 2008, p. 14-15).

Assim, o contexto passa a se caracterizar a partir de três situações que se articulam entre si: o capital mundializado, trabalho flexibilizado e sistema produtivo redefinido a partir das mudanças tecnológicas. Para esse novo contexto exige-se outro tipo de conhecimento; de caráter pragmático e utilitarista, e que possibilite o acesso a habilidades e competências básicas, indispensáveis para o ingresso imediato no mercado de trabalho e que operacionalize o saber, no sentido de saber buscar as informações, saber produzir resultados e saber adaptar-se a novas funções. Ou seja, o indivíduo deve adquirir as competências necessárias para buscar os conhecimentos requeridos para a realização de sua atividade laboral, conhecimentos esses imprescindíveis à reprodução da sociedade capitalista.

Vale ressaltar que, segundo Duarte (2008), o caráter utilitarista do conhecimento naturaliza as relações no seio da sociedade capitalista, mascarando a estrutura social de classes e limitando-se ao adestramento de indivíduos para o trabalho.

A busca pela *sociedade do conhecimento* colocou a temática da educação como condição basilar para o desenvolvimento dos países periféricos, tendo, nas organizações multilaterais (Banco Mundial, FMI, etc), os agentes articuladores no processo de adequação dos outros países ao neoliberalismo a partir de reformas sociais e educacionais de caráter estrutural, demonstrando a intervenção do capital sobre o trabalho.

No contexto do capitalismo contemporâneo, os governos de Margareth Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (Estados Unidos), em 1979, foram o berço da concepção neoliberal, ganhando força e disseminando o seu receituário para todos os países, via Consenso de Washington, estabelecendo um conjunto de políticas macroeconômicas que dariam sustentação às reformas estruturais dos países periféricos. Essas determinações chegaram ao Brasil em 1990 com Collor, porém, FHC foi o maior líder do ajuste neoliberal da economia e da política no Brasil.

Conforme Mota (2005, p. 80), o Consenso de Washington "deve ser pensado como um dos meios pelos quais a burguesia internacional imprime uma direção política de classe às estratégias de enfrentamento da crise de 80, especialmente no que diz respeito às reformas a serem implementadas pelos países periféricos", como foi o caso da América Latina.

> A America Latina tornou-se [...] o laboratório prático do neoliberalismo num duplo movimento: pelo desmonte do Estado, venda do patrimônio público mediante intenso processo de privatização e pelo processo de desregulamentação e

> flexibilização do trabalho. A grande maioria dos países latino-americanos transita, desse modo, das ditaduras civis-militares a ditadura do mercado.
> Enquanto as ditaduras, expressão de falta de hegemonia, criaram resistências ativas, o pensamento neoliberal, com apoio massivo dos grandes meios de comunicação, foi criando um consenso de que não ha mais alternativa ao capitalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2011, p. 622).

É importante destacar que a progressiva transformação dos países periféricos em sistemas democráticos representativos permitiu o alavancar do processo de globalização, criando assim possibilidades inéditas de expansão e acumulação tendo em vista o aparecimento de um mercado único e global.

Frigotto e Ciavatta (2003) alertam que todas essas mudanças contribuíram para a disseminação de um conjunto de noções criadas:

> Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 95).

A configuração do sistema educacional brasileiro, bem como de outros países também periféricos, especificamente a partir de 1990, tem íntima relação com tais processos globais, que interferiram sobremaneira nos rumos e no desenvolvimento das respectivas realidades educacionais locais, sobretudo, a partir das recomendações elaboradas em âmbito internacional, mais precisamente pelo Banco Mundial[138] (BM), organismo responsável por empreender um processo de reforma educacional nesses países.

Segundo Loureiro (2011), o discurso do BM era que se os países periféricos não se adaptassem aos padrões da integração mundial, corriam o risco do isolamento político, do atraso tecnológico e da pobreza generalizada. Segundo este autor, "[...] diante de tais exigências, a educação, do ponto de vista do capital, passou a figurar como importante elemento tanto na capacitação para o trabalho quanto na formação de sujeitos adaptados ao convívio social no neoliberalismo" (LOUREIRO, 2011, p.45).

A partir da *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, realizada em 1990, em

[138] É importante ressaltar que outros organismos internacionais, representantes dos interesses do grande capital, também atuaram no direcionamento econômico, político, cultural e educacional dos países periféricos, dos quais citamos os principais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A intervenção de tais organismos, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, reflete decisivamente na educação, "reformando os sistemas de ensino, impelindo-os à uma lógica de funcionamento adequada ao mercado e introduzindo práticas pedagógicas que propiciem a expansão do mesmo" (CARVALHO, 2014, p.48).

Jomtien, o Banco Mundial, tendo como fundamento a teoria do capital humano, passou a argumentar que o desenvolvimento desses países dependia da qualificação e produtividade de seus trabalhadores. Nesse contexto, o capital humano precisaria ser redefinido para atender as demandas de mundialização do capital que enaltece a sociedade do conhecimento, a empregabilidade, o empreendedorismo, as competências, hipertrofiando, dessa forma, a esfera individualista.

> Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis (FRIGOTTO, 2017, p.27).

Fica, portanto, evidente a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, pois, no plano ideológico, representa

> [...] por um lado, a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (FRIGOTTO; CIAVATTA. 2011, p. 54).

A Conferência foi o marco inicial das reformas na maioria dos países que estabeleceu o consenso educacional para a década de acordo com ditames dos organismos internacionais que patrocinaram o evento, em especial o Banco Mundial, que colocou como determinante do êxito dos indivíduos e das sociedades, o investimento na educação, ressaltando a ideia de que tal investimento resultaria na maior produtividade dos indivíduos.

> O marco da articulação das agências internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc., na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 (JACOMELI, 2007, p. 47).

A conferência teve como resultado dois documentos: *a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, do qual o Brasil foi signatário.

Outro documento importante foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o título: *"Educação: um tesouro a descobrir"*. Este relatório, organizado por Jacques Delors foi elaborado a partir da Conferência de Jomtien e apontava a urgência de ofertar e expandir a educação básica em todo o mundo.

Segundo Jacomeli (2007), as conferências e os relatórios traziam uma concepção de educação escolar pautada na ideia de conformação das mentalidades, homogeneização dos discursos e passividade dos indivíduos para aceitar como natural a reestruturação do capitalismo globalizado.

Nesse sentido e a partir do entendimento do Banco Mundial, as reformas do sistema escolar em todos os níveis deveriam assumir centralidade no processo de reestruturação do Estado. Com este novo ciclo de expansão do capital e sob a influência das teorias neoliberais, a lógica do mercado tornou-se o eixo orientador das políticas sociais e educacionais, traduzindo em índices e rankings a questão da qualidade da educação, vista a partir de então como fator de desenvolvimento social, ou seja, um ornamento decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

> As reformas do sistema escolar em todos os níveis ocuparam lugar importante em meio a essa reestruturação do Estado. Tratava-se de ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação do capital. Em nome de se colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se pôs em movimento foi um intenso processo de formatação do ensino segundo os moldes impostos pela lógica capitalista do fim do século XX e início do século XXI (MALANCHEN, 2016, p.3).

O Banco Mundial formulou, então, uma série de condicionantes aos países endividados para a concessão de novos empréstimos, objetivando a reestruturação econômica desses países tidos como periféricos dentro do sistema capitalista concorrencial global. Esses condicionantes eram embasados em políticas neoliberais de caráter estratégico, que buscavam minimizar os efeitos das crises de endividamento desses países, impondo assim programas de estabilização e ajuste econômico para adequá-los aos novos requisitos do capital globalizado.

> Por meio das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção 'mais adequada de crescimento': liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário (SOARES, 2009, p.23).

O proposto "ajuste estrutural" ao qual deveriam submeter-se os países capitalistas dependentes, marca assim a defesa ideológica da reforma do Estado e a implementação das políticas neoliberais, que sustentam a racionalização via privatização dos serviços públicos essenciais e um Estado como regulador dessas atividades. Segundo o Banco Mundial, as reformas eram necessárias para colocar os países periféricos no caminho do que, segundo o entendimento deste organismo, seria o desenvolvimento sustentável que garantiria o retorno da

estabilidade econômica, perdida com a eclosão da crise do endividamento.

No Brasil, as reformas propostas pelo modelo neoliberal tiveram início no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) com a implementação de programas de estabilização, corte de gastos públicos, negociação da dívida externa, abertura comercial para o ingresso de capital estrangeiro, programa de privatização, aumento das exportações e empobrecimento dos serviços e políticas públicas.

No entanto, a intensificação dessas reformas ocorreu nos dois mandatos consecutivos de FHC, quando foram aprovadas uma série de mudanças constitucionais para o aprofundamento das reformas propostas pelas agências internacionais.

O grande marco dessas reformas foi o documento criado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob a influência intelectual de Luiz Carlos Bresser Pereira, documento este conhecido como *"Plano Diretor do Aparelho de Estado"* (BRASIL, 1995). A intenção declarada do documento era definir os objetivos e as diretrizes para a reforma pública brasileira, guiada pela lógica economicista. Bresser Pereira apontava que o objetivo era modernizar a administração pública tornando-a eficiente a partir dos critérios estabelecidos pelo mercado. Segundo Minto (2006, p.232), o documento pretendia dar os direcionamentos para "construir um Estado que seja adequado às necessidades históricas do processo mundializado de acumulação do capital". Dantas (2013, p.21) afirma que "o cerne do documento está ligado à crítica ao modelo de Administração Pública Burocrática, tido como anacrônico, ineficiente e rígido, e a apologia do modelo Administrativo Gerencial, tido como eficiente e flexível".

As reformas do Estado brasileiro que se sucederam buscaram, portanto, adequar o país à economia globalizada sob o discurso de superação da alta inflação e da desaceleração do crescimento econômico. O neoliberalismo apregoava que para superar esses problemas era necessário adaptar as políticas econômicas e sociais às exigências do processo de globalização e da ideologia neoliberal.

Este processo de adequação do país a uma reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista, somado às mudanças no mundo do trabalho, fomentou o debate sobre uma formação de um novo tipo de homem que incorporasse dimensões políticas comprometidas com o novo padrão de sociedade.

> [...] formação do sujeito flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento no indivíduo da capacidade de aprender a aprender (MALANCHEN, 2016, p. 12).

Assim, a escola, como lócus de formação humana, precisaria ajustar-se às novas necessidades da economia e aos novos padrões de sociabilidade, demandando uma readequação dos currículos escolares de modo a formar o novo homem para a nova sociedade.

Nesse sentido, a reforma curricular garantiria que os conteúdos que seriam trabalhados nas escolas estivessem em plena sintonia com a lógica mercantilista que buscou atrelar ao processo de escolarização, o atendimento às demandas de empregabilidade, consumo e produtividade.

> Análises supõem que existe um projeto de sociedade em implementação, e o currículo escolar é um excelente meio para divulgar ideologias favoráveis a tal projeto, o que é até compreensível, no atual momento histórico, em vista da crise pela qual vem passando o capitalismo. Seria, então, uma tentativa de reordenamento dessa sociedade a partir do controle econômico, político e cultural feito pelos países que dominam, economicamente, o mundo hoje (JACOMELI, 2007, p. 22).

Sob o neoliberalismo, a educação assume papel central na medida em que a escola representa o meio oficial de transmissão da ideologia dominante e o lócus de preparação para o trabalho, haja vista que a mão de obra qualificada estimula a competição nacional e internacional, transformando os estudantes em capital humano que atenderão as demandas do mercado. Com isso, a escola passa a atender aquilo que o mercado necessita, ou seja, desenvolver competências adaptáveis para garantir a empregabilidade, revelando "uma concepção educacional que pressupõe preparar os indivíduos para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (MINTO, 2006, p.228).

Ao cercear o desenvolvimento das forças produtivas e defender a apropriação privada dos meios de produção, oferecendo à classe trabalhadora apenas o conhecimento elementar, impedindo a apropriação do conhecimento substancial, expresso nas suas formas mais avançadas, a concepção educacional pautada no neoliberalismo, no plano ideológico, representa

> [...] por um lado, a necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração (FREITAS, 1995 *apud* DUARTE, 2011, p. 54).

Como vimos anteriormente, na gestão do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o lançamento do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado foi o pontapé inicial na definição dos objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública

brasileira. Dele, emanaram os princípios estruturantes para as reformas pontuais. O Plano Diretor foi delineado pelos órgãos federais para ser, posteriormente, ampliado gradativamente para as esferas estaduais e municipais (BRASIL, 1995, p. 61).

Nesse sentido, desde 1995, as políticas educacionais do estado de São Paulo são resultado da ampliação gradativa do documento do MARE e representam uma adequação do ensino aos interesses do capital.

A própria *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2007; SÃO PAULO, 2008a) é reflexo das ingerências federais e das reformas educativas de cunho neoliberal, pautadas, portanto, nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital.

O Estado de São Paulo está sendo governado por um mesmo partido há sete mandatos, o último em atividade. Desde os anos noventa, quando Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi por duas vezes consecutivas presidente do Brasil, seu partido tem sido hegemônico no governo paulista. Por este motivo, simultaneamente à reforma da educação nacional engendrada no governo federal, sob o mandato de Fernando Henrique Cardoso, a reforma da educação pública estadual paulista começou a tomar corpo no governo de Mário Covas. As políticas educacionais de ambos governantes filiados ao PSDB estavam alinhadas e seguiam uma mesma inspiração político-ideológica[139].

Desde 2002, o PSDB tem insistentemente tentado recuperar o posto de hegemonia nacional, quando José Serra (PSDB) perdeu as eleições para Luiz Inácio Lula da Silva, cujo partido (PT) ficou no comando da nação por 13 anos consecutivos.

No entanto, os governadores eleitos no estado de São Paulo, filiados ao PSDB, até a data de hoje têm dado continuidade às reformas educacionais estaduais mantendo o alinhamento com o que já se tinha intentado no âmbito federal. É importante ressaltar que no Estado de São Paulo o alinhamento ao projeto neoliberal tem se fortalecido através de ciclos progressivos de adequação, os quais trataremos mais adiante.

[139] Como pontos de convergência, podemos citar a título de exemplo a implantação da lógica do Saeb no contexto estadual através da institucionalização do Saresp e as DCN de 1998, consolidadas no Currículo Oficial do estado.

Quadro 9 – Governadores do Estado de São Paulo de 1995-2019

	Nome	Mandato	Eleição
1	Mário Covas	01/01/1995 a 01/01/1998	Governador eleito em sufrágio universal.
2	Mário Covas	01/01/1999 a 06/03/2001	Reeleito governador em sufrágio universal. Faleceu no exercício do cargo.
	Geraldo Alckmin	06/03/2001 a 01/01/2003	Vice-governador de Mário Covas. Assumiu o cargo de governador em virtude do seu falecimento.
3	Geraldo Alckmin	01/01/2003 a 30/03/2006	Governador eleito em sufrágio universal.
	Cláudio Lembo	30/03/2006 a 01/01/2007	Vice-governador de Geraldo Alckmin. Assumiu o cargo de governador em virtude de seu afastamento para *concorrer às eleições presidenciais.*
4	José Serra	01/01/2007 a 02/04/2010	Governador eleito em sufrágio universal. Afastou-se para *concorrer às eleições presidenciais.*
	Alberto Goldman	02/04/2010 a 01/01/2011	Vice-governador de José Serra. Assumiu o cargo de governador em virtude de seu *afastamento para concorrer às eleições presidenciais.*
5	Geraldo Alckmin	01/01/2011 a 01/01/2015	Governador eleito em sufrágio universal.
6	Geraldo Alckmin	01/01/2015 a 06/04/2018	Governador eleito em sufrágio universal. *Afastou-se para concorrer às eleições presidenciais.*
	Márcio Franca	06/04/2018 a 01/01/2019	Vice-governador de Geraldo Alckmin. Assumiu o cargo de governador em virtude de seu *afastamento para concorrer às eleições presidenciais.*
7	João Dória	01/01/2019 – em exercício	Governador eleito em sufrágio universal. – Término do mandato em 01/01/2023.

Fonte: Lista de Governadores de São Paulo, 2019.

A rede estadual paulista, a maior do país, vivenciou a partir da segunda metade da década de 1990 a implantação sucessiva de medidas educacionais pautadas por princípios gerencialistas e performáticos que impactaram as escolas e o ensino.

As mudanças provocadas no campo educacional não ocorreram de forma rápida e tampouco desarticulada. Como já apontamos, há mais de duas décadas, um mesmo partido mantém-se no poder, buscando reconstruir sua hegemonia a partir do estado mais rico da federação. Dessa forma, as medidas educacionais implementadas fazem parte de um amplo projeto de reestruturação em andamento baseado na reforma do Estado que introduziu medidas de diferentes naturezas e profundidades na rede de ensino.

Os últimos seis mandatos de governantes do executivo paulista buscaram manter uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Embora com características individuais de gestão, todos eles mantiveram uma visão neoliberal de gestão pública, buscando identificar as mazelas sociais, tidas como conjunturais e não estruturais e, portanto, passíveis de conserto a partir de programas, ajustes e reformas.

Para a análise das políticas educacionais paulistas que incidiram direta ou indiretamente no Ensino Médio nas diferentes gestões do PSDB, demarcamos como campo de investigação o contexto de pavimentação, implementação e consolidação de tais políticas nos

moldes neoliberais na figura dos secretários da educação. Nestes vinte e três anos de gestão pessedebista, os nomes que ocuparam o posto máximo na Secretaria de Educação foram preenchidos por pessoas comprometidas com um projeto societário que atribuiu à educação o papel de (con)formação de sujeitos adaptados à uma visão pragmática e utilitarista da formação via escola.

Sendo assim, Rose Neubauer (1995-2002), Gabriel Chalita (2003-2006), Maria Helena Guimarães Castro (2007-2009), Maria Lúcia Vasconcelos (2009), Paulo Renato Souza (2009-2010), Herman Voorwald (2011-2015), José Renato Nalini (2015-2018) e João Cury Neto (2018), capitanearam um processo de larga escala de transformação da educação em mercadoria, através de ciclos progressivos de adequação do Ensino Médio ao ideário neoliberal.

O *Ciclo de Pavimentação* do ideário neoliberal na educação paulista (1995-2002), inaugurado com Rose Neubauer, imprimiu ao Ensino Médio políticas de modernização que pavimentaram na rede uma nova concepção de educação. O *Ciclo de Implementação* do ideário neoliberal na educação paulista (2003-2010) partiu das políticas de convencimento de Gabriel Chalita, culminando nas políticas gerencialistas de Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza que colocaram o Ensino Médio sob a égide do mercado, a partir da implementação do currículo oficial. Por fim, o *Ciclo de Consolidação* do ideário neoliberal na educação paulista (2011-2018) fortaleceu a herança neoliberal sob as gestões de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto.

Não podemos ignorar que, tendo chegado ao sétimo mandato consecutivo à frente do governo do estado de São Paulo, o PSDB teve mais de 20 anos para executar um plano de governo. Todavia, o que nos restou como herança, é um quarto de século de sucateamento da educação e desvalorização do magistério, com aprofundamento da desigualdade social, da violência urbana e da corrupção.

O interesse em pesquisar as políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto da rede estadual paulista derivou das questões conjunturais enfrentadas cotidianamente enquanto supervisora de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, supervisionando escolas de Ensino Médio e deparando-me com a precária realidade objetiva das escolas (falta de professores, professores despreparados, falta de estrutura e de recursos, currículo engessado e jovens sonhadores que buscam na escola algo que está muito além das possibilidades concretas de se conquistar).

Nesse sentido, pensar as configurações do Ensino Médio no contexto do neoliberalismo, em especial no estado de São Paulo, representa um esforço de sistematização

para desvelar a perspectiva pragmática e reducionista do papel atribuído à escola e a concepção de formação dos estudantes secundaristas fundamentada em pressupostos teóricos que submetem a formação humana à ordem do capital, tendo, consequentemente, implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos jovens paulistas.

São Paulo é um caso paradigmático de adequação do ensino aos interesses do capital, pois assumiu o papel de principal laboratório neoliberal na implementação das reformas educacionais dos anos 1990. Tal alinhamento com este projeto educacional pode ser evidenciado, sobretudo, no protagonismo de personalidades paulistas que atuaram no âmbito do MEC[140].

Localizado na Região Sudeste do país, o estado de São Paulo comporta 645 municípios. Dos 27 estados federativos, é o mais rico e o mais populoso, concentrando 21,5% da população brasileira: cerca de 45 milhões de habitantes, que ocupam 248.222,362 km2 de área, o que equivale a 2,9% da superfície do Brasil. Na condição de estado com a maior população do país, São Paulo tem uma representatividade expressiva nos dados nacionais do Ensino Médio.

Em termos de dados nacionais, a PNAD Contínua Educação 2018 referenda a assertiva de que estamos muito distantes da universalização do Ensino Médio, uma vez que a taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos de idade, faixa etária alvo do Ensino Médio, está em 88,2%. Ou seja, estão fora da escola 11,8% dos jovens brasileiros, não alcançando a universalização definida na Meta 3 do PNE até o término de 2016.

A taxa de frequência escolar líquida das pessoas de 15 a 17 anos de idade que frequentavam Ensino Médio em 2018 mostrou que apenas 69,3% estavam na idade/série adequada (PNAD Contínua Educação 2018).

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revelaram que entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o Ensino Médio, menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente).

Esses dados revelam uma realidade cruel: a quase totalidade de estudantes do ensino médio apresenta restrições em compreender e interpretar textos usuais ou resolvem problemas matemáticos que exigem maior planejamento e controle (91%), o que nos leva ao seguinte

[140] Podemos citar Maria Helena dos Santos Castro, Paulo Renato Souza, Maria Inês Fini, Guiomar Namo de Melo, Luiz Carlos de Menezes e, recentemente, Rossieli Soares. Tais personalidades tiveram cargos estratégicos no âmbito do MEC como também na SEE-SP.

questionamento: qual o significado da formação em nível médio num contexto de ampliação do número de analfabetos funcionais[141] ?

A PNAD Contínua Educação, considerando dados de 2017, revelou a predominância da rede pública no atendimento do Ensino Médio enquanto que o ensino privado tem atendido 13% dos alunos desta etapa educacional, sendo que em São Paulo esse índice é maior (15,9%). Conforme aponta Nascimento (2007), a existência de duas redes diferenciadas de ensino (pública e privada) ao longo da história da educação brasileira é reflexo de como a sociedade se organiza, como se dão suas contradições e suas relações de poder e o atendimento, em geral, aos interesses do capital, conservando inata no Ensino Médio a lógica da escola estruturalmente dualista.

No estado de São Paulo, após mais de vinte anos de gestão peessedebista, de viés neoliberal e gerencialista, e que tem prometido e anunciado uma educação pública de qualidade; o que temos visto é algo bem diferente e que será ainda mais letal para as próximas gerações.

Aproximando discursos e terminologias de diferentes abordagens teóricas, o discurso inerente às políticas educacionais paulistas defende uma educação capaz de construir uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, garantindo autonomia dos indivíduos e a continuidade das práticas sociais; à "altura dos desafios contemporâneos" (SÃO PAULO, 2012a, p. 8).

Cabe nos perguntar a quais desafios postos pela contemporaneidade estão se referindo, uma vez que as políticas educacionais paulistas, sobretudo para o Ensino Médio, têm sido forjadas sob a base de construção de competências para aprender a aprender vinculadas ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, as proposições apresentadas estão conflitantes com os próprios pressupostos que as sustentam: é possível identificar inúmeras contradições entre os objetivos proclamados e os objetivos reais das políticas educacionais da SEE-SP[142], uma vez que o

---

[141] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2018) define como analfabeto funcional o indivíduo com 15 anos ou mais de idade que não conseguiu se engajar em todas as atividades em que a alfabetização é necessária, comprometendo assim o pleno desenvolvimento para si da leitura, da escrita e do cálculo. No Brasil, segundo dados da PNAD Continua Educação - 2018, 6,8% das pessoas de 15 anos ou mais são analfabetas absolutas, ou seja, em números absolutos, 11,3 milhões de pessoas.

[142] Podemos citar como fatores contraditórios da política educacional da SEE-SP: 1. Currículo unificado para toda a rede, desconsiderando a autonomia das escolas e as questões regionais na elaboração da proposta pedagógica em detrimento da autonomia e da democracia proclamada no discurso político-educacional dos órgãos centrais; 2. Concepção do currículo pautada na pedagogia das competências e do aprender a aprender que restringe a formação humana à instrumentalização do indivíduo para inserção no mercado em detrimento da formação humana plena que possibilite o acesso aos saberes produzidos historicamente pela humanidade e aos

discurso volta-se para a construção, de forma cooperativa e solidária, dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais, no entanto as políticas educacionais enaltecem a necessidade da "autonomia para gerenciar a própria aprendizagem" (SÃO PAULO, 2011b, p. 9), retirando do processo educativo o seu caráter social, de construção coletiva e deslocando para o indivíduo a responsabilidade e o gerenciamento da sua própria aprendizagem, que passa a ser espontaneamente desencadeada. Trata-se, segundo Campos (2017), de uma estratégia de proclamar uma educação substancial como forma de evitar que ela de fato se concretize na prática.

> Em outras palavras, apresenta-se documentalmente a necessidade da construção solidária e cooperativa da cidadania ressaltando a inserção no contexto cada vez mais competitivo do mercado de trabalho. Fala-se de currículo como espaço de cultura, quando por meio da negação da transmissão dos conteúdos, encontra-se o esvaziamento cultural da escola. Fala-se de autonomia dos indivíduos mas como sinônimo dilatado da autossuficiência do indivíduos. Ao mesmo tempo, em sua própria contradição se desvelam as raízes de tal afirmação: Fala-se da educação para a continuidade da produção cultural e das práticas sociais, sendo que tal continuidade indica justamente a adequação à sociedade posta (CAMPOS, 2017, p.128).

A agenda paulista desde os anos 1990, muitas vezes apresentada como inovadora haja vista o discurso da educação de qualidade, democrática, competente e com métodos eficientes de avaliação, tem se evidenciado incompetente para garantir a educação pública de qualidade, em especial da juventude que está sendo subtraída do seu direito de acesso aos conhecimentos científicos, históricos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas, sendo-lhes destinada, de forma muito precária e ineficiente como os próprios dados revelam, uma formação mínima de instrumentalização para o trabalho e de constituição de identidades restritas à agenda neoliberal e conservadora.

No estado de São Paulo, um comparativo das três últimas edições do Censo Escolar (2016-2018), revela a escala decrescente de matrículas e como a etapa continua marcada pela evasão/repetência, com importantes impactos no fluxo escolar. Se considerarmos os três anos de curso do Ensino Médio, dos 561.950 estudantes que ingressaram na rede pública estadual paulista em 2016 e que supostamente deveriam estar matriculados no último ano em 2018, mais de 60.000 ficaram pelo caminho:

---

saberes regionais; 3. Alienação e uniformização do trabalho docente, atribuindo ao professor o papel de reprodutor da proposta concebida centralizadamente, desconsiderando assim a singularidade das comunidades escolares. Vale ressaltar ainda que todos esses fatores foram concebidos a partir do ideal neoliberal de educação unilateral e, portanto, são incompatíveis com o ideal de formação humana omnilateral.

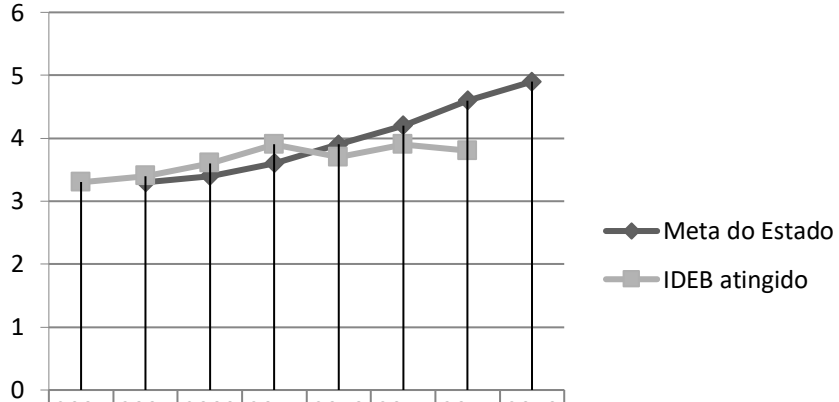
Quadro 10 - Matrículas no Ensino Médio (2015-2017) - Rede Pública Estadual SP

	2016	2017	2018
1º ano	561.950	535.877	508.607
2º ano	505.878	475.440	545.866
3º ano	461.310	438.850	500.406

Fonte: Censo Escolar/INEP

No que se refere aos resultados, a análise dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[143] de 2017 mostra que São Paulo vem em escala oscilante desde 2009 no Ensino Médio, não conseguindo atingir, desde 2013, a meta estabelecida e distanciando-se dela cada vez mais com o passar dos anos.

Quadro 11 - Evolução do IDEB Ensino Médio/São Paulo



	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Meta do Estado		3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9
IDEB atingido	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	

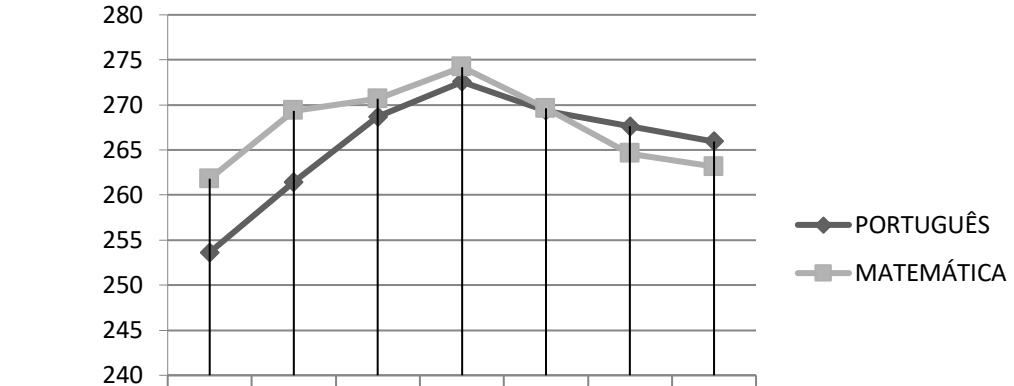
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

Nota-se que em 2015, mesmo não atingindo a meta, houve um "avanço" em relação a 2013. Se à primeira vista isso pode parecer um ganho e melhora da aprendizagem dos alunos, uma análise mais atenta nos mostra que não é bem assim: a rede apenas voltou ao mesmo patamar que se encontrava em 2011.

[143]Os números do IDEB são baseados nos dados sobre fluxo escolar (obtidos no Censo Escolar)e médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

Destaca-se ainda que desde 2011, São Paulo vem em escala decrescente nas notas da Prova Brasil no 3º ano do Ensino Médio em Português e Matemática:

Quadro 12 – Resultados da Prova Brasil - 3º ano do Ensino Médio/São Paulo 2005 a 2017



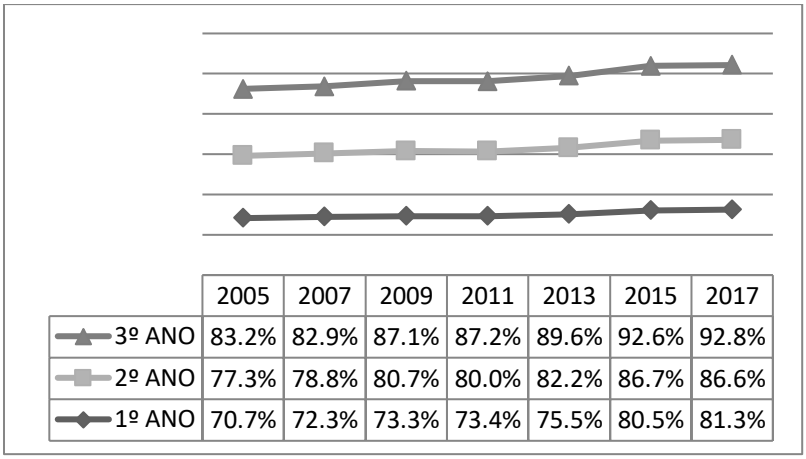
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
PORTUGUÊS	253.64	261.44	268.69	272.56	269.37	267.63	265.96
MATEMÁTICA	261.81	269.36	270.66	274.19	269.62	264.61	263.15

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

Considerando que o Ideb é calculado pela nota da avaliação realizada pelos alunos (em Português e Matemática) e pelas taxas de aprovação escolar, e que São Paulo teve queda no desempenho dos estudantes do Ensino Médio nas duas disciplinas, o suposto avanço comemorado pela SEE-SP[144] em 2015 pode ser explicado pela melhora exclusiva no fluxo, e não pela melhoria na aprendizagem dos alunos, o que nos leva a indagar em que condições se processaram a promoção para a série seguinte dos jovens da rede estadual paulista. Ademais, é possível supor que a melhoria no fluxo se deu também como estratégia para mascarar os resultados do IDEB com o objetivo de amenizar o quadro caótico do Ensino Médio paulista.

[144] Conforme noticiado na página oficial do governo do Estado de São Paulo, o governador Geraldo Alckmin comemorou o fato de a rede estadual passar a ser a primeira colocada do Brasil nos três níveis de ensino, evidenciando muito mais uma preocupação com a posição do estado no ranqueamento nacional do que de fato com a aprendizagem dos alunos.

Quadro 13 – Taxa de aprovação do Ensino Médio/São Paulo: 2005 a 2017



	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
3º ANO	83.2%	82.9%	87.1%	87.2%	89.6%	92.6%	92.8%
2º ANO	77.3%	78.8%	80.7%	80.0%	82.2%	86.7%	86.6%
1º ANO	70.7%	72.3%	73.3%	73.4%	75.5%	80.5%	81.3%

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

Há de se destacar que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no interior das escolas não é de fato mensurado por esses indicadores, haja vista que a maioria das escolas tem como objetivo quase que exclusivo preparar seus alunos para as avaliações externas, incorporando assim a lógica adestradora de estreitamento do currículo e de esvaziamento dos conteúdos escolares para manter a ignorância. Nesse sentido, os *bons resultados* não são sinônimos de qualidade, mas sim de eficiência no treinamento.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), que começou a ser aplicado em 1996, em 2018 indicava que 27,2% dos alunos do Ensino Médio tiveram resultados abaixo do esperado em Português e 46,6% em Matemática.

Quadro 14 – Resultados do SARESP 2018 – 3º ano do Ensino Médio

ESCALA DE PROFICIÊNCIA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
ABAIXO DO BÁSICO	27,2	46,6
BÁSICO	37,6	47,5
ADEQUADO	34,2	5,6
AVANÇADO	1,0	0,3

Fonte: Boletim SARESP – 2018 / SEE-SP

Quanto ao desempenho nas disciplinas de Português e Matemática, a lógica oscilante do SAEB se repete. Em Português, os avanços de 2013 a 2018, na realidade representam um ligeiro avanço na retomada do nível que já havia sido atingido em 2009; enquanto que em

Matemática os resultados são instáveis e o "avanço" registrado em 2014 e 2015 não se sustentou nos anos seguintes.

Quadro 15 – Série Histórica - Resultados do SARESP – 3º ano do Ensino Médio

	2009	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
Português	274,6	265,7	265,7	268,4	262,7	265,7	267,8	273,0	274,5	278,8
Matemática	269,4	269,2	269,7	270,4	268,7	270,5	280,8	278,1	278,3	278,6

Fonte: Boletim SARESP / SEE-SP

Uma estratégia adotada pela SEE-SP para mascarar os resultados e apresentar uma aparente melhora nos resultados foi o agrupamento dos níveis para inflacionar os índices de desempenho. Até o ano de 2008, o SARESP tinha quatro níveis de proficiência: 1) abaixo do básico; 2) básico; 3) adequado; 4) avançado. No ano de 2009, adotou-se a classificação dos níveis de proficiência, agrupando o "básico" e "adequado" em uma única classificação, denominada "suficiente".

Quadro 16 – Classificação dos níveis de proficiência do SARESP

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série/ano escolar em que se encontram

Fonte: Boletim SARESP – SEE/SP (2009)

Como é possível observar no quadro acima, o nível básico representava o domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série/ano em que o aluno se encontrava. Ou seja, conteúdos escolares elementares, representativos da mínima instrumentalização. Desta forma, alunos enquadrados no nível antes denominado básico deveriam integrar a classificação "insuficiente" e não suficiente como definiu a SEE em 2009. Para a SEE-SP, classificar o conteúdo mínimo e elementar como insuficiente para a formação dos jovens paulistas representaria para o estado de São Paulo admitir que 64,8% dos alunos do Ensino Médio não dominam os conteúdos de Português e 94,1% dos alunos não dominam os conteúdos de Matemática. Sendo assim, enquadrar o aluno "básico" na classificação

"suficiente" seria essencial para mascarar esta assertiva.

Quadro 17 – Resultado do SARESP 2018 com a nova escala dos níveis de proficiência – Ensino Médio

REDE ESTADUAL – ENSINO MÉDIO						
Resultados SARESP 2018 *Escala Antiga*			Resultados SARESP 2018 *Nova Escala*			
DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	**PORT**	**MAT**	**CLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**	**PORT**	**MAT**	
ABAIXO DO BÁSICO	27,2	46,6	INSUFICIENTE	27,2	46,6	
BÁSICO	37,6	47,5	SUFICIENTE	**71,8**	**53,1**	**Resultado inflacionado com a nova classificação**
ADEQUADO	34,2	5,6				
AVANÇADO	1,0	0,3	AVANÇADO	1,0	0,3	

Fonte: Boletim SARESP – 2018 / SEE-SP

Considerando a importância do estado de São Paulo no cenário mercantil, corporativo e financeiro do Brasil, podemos indagar: o que tem levado a SEE a ter resultados tão tímidos nos diferentes instrumentos de avaliação? Essas avaliações respondem à mensuração da formação plena dos indivíduos? Qual a relação entre a concepção pedagógica adotada em diferentes governos paulistas e a formação da classe trabalhadora?

Diante dos supostos indicadores de qualidade para o Ensino Médio no estado de São Paulo ora apresentados, consideramos importante resgatar o que a legislação nacional estabelece como qualidade da educação, uma vez que tais indicadores de mensuração objetiva, da forma como vêm sendo utilizados, não contribuem para a melhoria da qualidade educacional, ao contrário, responsabilizam as escolas que sofrem de outras determinações que extrapolam os seus limites de sua ingerência, induzindo a uma concepção de qualidade forjada a partir da quantificação de resultados. O discurso da SEE-SP que defende a qualidade da educação atrelando-a a resultados mensuráveis por medidas padronizadas externas e fórmulas matemáticas, aliados ao fluxo escolar, não leva em consideração os diferentes fatores indicados por Maria Abádia Silva (2009) que assevera que a escola de qualidade, para além dos índices, metas e rankings, ainda é um complexo e grande desafio na medida em que também devem ser consideradas as condições materiais de existência do aluno, o grau de escolaridade e acesso à cultura do próprio aluno, familiares e funcionários da escola, o financiamento público adequado, a gestão democrática da escola e o trabalho coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico, formação continuada dos professores, valorização da carreira docente, políticas de inclusão, diálogo com as famílias, dentre tantos outros. Nesse sentido:

> A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Os avanços obtidos, sobretudo a partir dos anos 1990, restringem-se ao acesso à escolarização e ao atendimento; não há evidências de avanços significativos que resultem de uma aprendizagem efetiva e significativa.

A garantia de padrão de qualidade na educação escolar brasileira é estabelecida no inciso VII, do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, bem como pelo inciso IX do artigo 3º da Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Apesar de prever um padrão de qualidade, as legislações citadas não especificam o que seria esse padrão mínimo e o que de fato seria monitorado para garantir tal padrão.

É importante ressaltar que ao referir-se aos padrões mínimos de qualidade, a LDB em seu artigo 4º, inciso IX, enfatiza que esses padrões mínimos dizem respeito a qualidade do ensino: "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem".

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p.202), "[...] qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico".

Considerando que o tema da qualidade da educação é a grande retórica das políticas educacionais neoliberais, é importante retomarmos a evolução do conceito de qualidade nas últimas décadas, fazendo um retrospecto sucinto do desenvolvimento do conceito e suas implicações na educação até a década de 90, quando o debate sobre a qualidade na educação se tornou mais acirrado, fazendo-se necessário "compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação –- como direito social e como mercadoria –, entre outros" (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p.204).

Nas últimas décadas, o conceito de qualidade teve diferentes significados. Amaral (2005) faz o retrospecto do conceito, apontando que na década de 20 do século passado, o conceito de qualidade era um mecanismo de controle utilizado nas indústrias para controlar os defeitos de fabricação dos produtos, concepção esta que perdurou nas décadas seguintes (30, 40 e 50), acrescida das contribuições científicas do taylorismo e do fordismo :

> Na década de 20, a noção de qualidade emerge no processo de industrialização, associada à ideia de tempo e de eficiência do trabalhador no desempenho de suas tarefas: "qualidade" tinha como referente o "controle de defeitos de fabricação". Esse padrão permaneceu nas décadas de 30, 40 e 50, orientado pela teoria e pelos métodos da administração científica desenvolvida por Taylor e Ford (AMARAL, 2005, p.163).

Na década de 60, o conceito de qualidade não estava mais limitado ao controle dos defeitos na fabricação dos produtos, mas sim eliminar as suas ocorrências. Isto porque as experiências do pós-guerra no Japão imprimiram inovações que passaram a contemplar todo o processo de fabricação do produto:

> As experiências japonesas do período pós-guerra chegaram à década de 60 com inovações nos métodos de controle de qualidade dos produtos, que ficaram conhecidos como Controle de Qualidade (CQ), caracterizando-se como controle de processos que englobava toda a linha de produção, desde o projeto até o acabamento, visando principalmente a eliminação dos defeitos. Controlar a qualidade significava antecipar os resultados, “evitar defeitos de fabricação” (ibid, 163-164).

Na década seguinte, os Estados Unidos se apropriaram do conceito japonês de evitar defeitos de fabricação no processo produtivo, acrescentando à produção objetivos e metas a serem atingidas durante o processo:

> Na década de 70, a experiência japonesa foi apropriada pelos Estados Unidos, que incrementaram algumas modificações de natureza administrativa e atribuíram ao referente de qualidade, não só o objetivo de evitar defeitos de fabricação, mas, de organizar toda a produção para atingir determinadas metas de produtividade, o que ficou conhecida como "administração por objetivos" (ibid.).

A prática administrativa de metas de produtividade dos anos 70 chega aos anos 80 sob a égide da qualidade total, com foco na satisfação do cliente com o produto: “A evolução dessa prática administrativa chegou aos anos 80 com a designação de ‘Gestão pela Qualidade Total’. E, assim, acompanhando a mudança da denominação, o referente também foi deslocado de ‘produto sem defeito’ para ‘cliente satisfeito’” (ibid.).

Na década de 90, a prática da gestão e controle do processo de trabalho é comumente designada com a expressão "Qualidade Total", procurando construir um discurso de gerência moderna que traz novos sentidos para a prática de gerenciamento e é uma das formas de representação da ideologia do mercado (ibid.).

No que se refere à educação, alguns questionamentos vêm à tona e evidenciam quão complexo é esse tema: Como podemos definir uma escola de qualidade? Que fatores indicam uma educação de qualidade? A escola de qualidade para todos é algo possível?

Partindo-se do pressuposto de que a qualidade da educação não se mede exclusivamente pela nota dos alunos, mas, sobretudo, pelo o investimento em insumos (PINTO, 2006; CARRARO e PINTO, 2007), trataremos brevemente da proposta do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) e do CAQ (Custo Aluno-Qualidade), expressa na Meta 20 do PNE.

> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio [...]
> 20.6. no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;
> 20.7. implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;
> 20.8. o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal [...];
> 20.10. caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ (BRASIL, 2014).

O CAQi e o CAQ são parâmetros para o financiamento e qualidade da educação e foram incluídos em quatro das doze estratégias da Meta 20 do PNE por representarem mecanismos pelos quais todas as metas relativas à educação básica seriam cumpridas no PNE.

O CAQi é um cálculo que define quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica e considera os insumos básicos que todas as escolas do país devem assegurar para garantir uma qualidade mínima na educação, conforme previsto

na Constituição Federal, na LDB e no PNE. É, portanto um ponto de partida. Já o CAQ define, em uma segunda fase, o investimento por aluno para aproximar a educação brasileira da oferecida em países desenvolvidos.

Nesse sentido, "qualidade é um conceito claramente objetivo, e que passa pela existência de escolas com infraestrutura e equipamentos adequados, professores bem formados e remunerados, razão alunos/turma e alunos/professor que viabilizem o ensino e a aprendizagem" (PINTO, 2006, p.213).

A ideia subjacente ao CAQi e ao CAQ é que o direito humano à educação e a qualidade do ensino exige a garantia de insumos adequados que viabilizem um padrão mínimo aceitável, abaixo do qual há flagrante violação ao preceito constitucional. Embora nunca tenham saído do papel[145], assume uma concepção de qualidade da educação diferenciada em relação às elaborações teóricas que maximizam a força dos métodos quantitativos, próprios do Estado avaliador, defendendo a construção de uma qualidade referenciada socialmente, indo na contramão da qualidade referenciada no mercado. Daí a necessidade de mobilização social em defesa do CAQ.

Com o processo de reconfiguração das políticas econômicas e educacionais no início da década de 1990 consolidou-se a tendência em vincular a educação a um discurso de qualidade sob a lógica empresarial: racionalização administrativa e processos produtivos atrelados a critérios de eficácia e eficiência, sintonizando-se com o desenvolvimento econômico para que o Estado pudesse competir no mercado internacional.

Nesse contexto, a questão da busca da qualidade do ensino público tem se destacado como motor desencadeador dessas novas políticas e programas de ações na área educacional, que variam de acordo com a política e a proposta educacional de cada estado ou município. O discurso da qualidade passa, nesse contexto, à semelhança das empresas, a ser a principal meta propagada pelo discurso político oficial dos governantes, como sinônimo de eficiência e eficácia, ao modelo empresarial.

Estabelecer, portanto, uma medida que seja capaz de mensurar de forma pré-estabelecida a evolução dessa qualidade implica em limitar a análise a partir de resultados

[145] Segundo o PNE, o CAQi deveria ter sido implementado até junho de 2016 e o CAQ deveria ter sido definido até junho de 2017, devendo ser implementado até junho de 2024. Em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 8, estabeleceu normas para a adoção do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), como referência para a construção de uma matriz com padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública no Brasil, com projeto de Resolução anexado. No entanto, o referido parecer não chegou a ser homologado. Recentemente, em 26 de março de 2019, através do Parecer CNE/CEB nº 3, o CNE decidiu anular o Parecer de 2010, de sua própria autoria, sob a justificativa de que o órgão não teria a competência para instituir tais diretrizes, uma vez que poderiam gerar despesas para a União resultantes da obrigação de um maior financiamento na educação.

muito sintéticos em detrimento da complexidade do processo educacional.

Desde a sua implementação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em nível federal, e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP)[146], em nível estadual, têm a pretensiosa intenção de indicar a qualidade da educação, direcionando assim as políticas educacionais. Tais mensurações focam os resultados da aprendizagem a partir de critérios pré-estabelecidos, expressando um retrato parcial, estático e reduzido da aprendizagem dos alunos, mas que, na pior das hipóteses, indicam alguma funcionalidade: "Indicadores, aqui, são entendidos como medidas – simples ou compostas – que propiciam um retrato sintético de uma realidade e a apreensão da evolução dessa realidade, em relação a um parâmetro pré-estabelecido" (BAUER, 2017, p. 72).

A qualidade da educação envolve outros aspectos para além das competências e habilidades em Português e Matemática, e o fluxo escolar. Privilegiar tais aspectos como únicos indicadores, não expressa a qualidade educacional com toda a sua complexidade. Tratar de qualidade da educação implica em apreender a gama de determinantes envolvidos nesta dinâmica. Segundo Dourado e Oliveira (2009),

> Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Uma avaliação que desconsidera as outras variáveis que interferem no processo educacional, como absenteísmo de professores e sua carga horária, formação dos professores, estrutura e espaço físico, tipo de gestão escolar, número de alunos na sala de aula, além do

[146] De acordo com a nota técnica da SEE-SP, o IDESP é um indicador composto por dois critérios de avaliação da qualidade da escola. De um lado, se mede o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia quanto os alunos aprenderam das competências e habilidades requeridas para a sua série; e de outro, o fluxo escolar, que avalia se estes aprenderam dentro do período de tempo considerado ideal, um ano letivo. Nesta mesma nota técnica, a SEE-SP apresenta as formas de cálculo do IDESP, do Índice de Cumprimento de Metas e do Adicional por Qualidade (IQ), que regem o pagamento do bônus por resultado. Nela se afirma que qualquer avanço no IDESP de um ano para o outro é bonificado, sendo esta gratificação proporcional a parcela cumprida da meta estabelecida para a escola.

nível socioeconômico e cultural das famílias, cujos filhos frequentam a escola pública, tem o seu resultado comprometido.

No caso do estado de São Paulo, focalizar apenas no desempenho do aluno e no fluxo escolar para analisar a educação paulista, como o IDESP faz, é certamente temerário em face deste complexo de variáveis, como se fosse possível "monitorar" escolas com realidades tão específicas.

No cenário atual, com a adoção dos mecanismos de mercado na mensuração dos resultados quantitativos do processo educativo priorizando a lógica de eficiência e eficácia, fatores que interferem e condicionam esses resultados, tornando os processos menos eficientes, são desconsiderados.

Nesse sentido, a noção de qualidade no contexto do neoliberalismo carrega consigo os princípios da educação tecnicista que trata dos problemas da educação como resultantes de má administração ou gerenciamento, transformando assim os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação em problemas administrativos, de reengenharia.

> Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996, p.54-55).

Há, ainda, que se considerar que a definição dos índices de padrão de qualidade que serão mensurados não parte de uma visão neutra ou exata da realidade. Há um posicionamento político e ideológico em torno de um projeto educativo que se pretende concretizar.

Diante dessas considerações, cabe-nos indagar: qual conceito de qualidade tem servido como parâmetro para a construção dos indicadores nas atuais avaliações em larga escala ?

Segundo as contribuições de Xavier (1991, p.8), uma definição moderna de qualidade seria "adequação ao uso". No contexto dos anos 1990 em que essas avaliações foram implementadas, a qualificação da escola atrela-se à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade. Assim, investir na qualidade do ensino diz respeito à formação de cidadãos capacitados para atender às demandas do mercado e não necessariamente à garantia ao direito de acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade vem construindo ao longo de sua história.

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de qualificar, ainda que minimamente,

os indivíduos para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho, se ajustando àquilo que é concebido pelas agências multilaterais, com o propósito de adequar os países periféricos à reestruturação produtiva do capitalismo.

Nesse sentido, podemos inferir que a construção dos atuais indicadores educacionais carrega consigo aspectos valorativos, expressando posicionamentos políticos e ideológicos que objetivam a inculcação de valores desejáveis ao momento histórico atual, distanciando-se cada vez mais da formação integral orientada pela constituição de bases culturais sólidas, que preparem o cidadão crítico para se inserir na sociedade e não apenas no mercado.

Retomando nossa tese de que a adequação do Ensino Médio paulista ao ideário neoliberal se deu através de ciclos progressivos, quando analisamos a política atual de educação do estado de São Paulo, que começou a ser esboçada na década de 1990, na administração do governador Mário Covas, podemos observar que as mudanças instituídas foram estrategicamente desenvolvidas, de modo consistente, na figura dos secretários estaduais que desempenharam, nesse processo, o papel de articuladores do projeto neoliberal em sintonia com o governo federal.

Essas mudanças repercutiram em alterações significativas na composição, estrutura e gestão da rede estadual de educação de São Paulo. Nesse sentido, o estudo das políticas educacionais da SEE-SP para o Ensino Médio no período delimitado por esta pesquisa, nos permitiu identificar três ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal, a partir dos quais analisamos a atuação dos secretários da educação na definição das políticas educacionais no contexto em que foram produzidas e as contradições presentes nesse processo. A partir das propostas apresentadas pelos diferentes secretários, em diferentes momentos definidos por esta pesquisa, procuramos trazer à tona os discursos que lhes deram sustentação e as medidas e programas governamentais decorrentes, bem como o direcionamento dado para a intensificação do ideário neoliberal no Ensino Médio, que tem se apresentado ineficaz conforme apontam os dados educacionais.

O primeiro ciclo, *ciclo de pavimentação* (1995-2002), foi protagonizado por Tereza Roserly Neubauer da Silva e representou o início do direcionamento neoliberal nas políticas educativas, estabelecendo o "calçamento" para que o novo projeto societário de educação pudesse se efetivar. Rose Neubauer foi responsável pela reorganização e reestruturação do ensino paulista, sobretudo no âmbito econômico, enxugando a máquina estatal para a fixação dos pressupostos neoliberais como solução dos estigmas da educação. Segundo Laval (2004), os movimentos de reforma administrativa da década de 1990 tiveram, na realidade, motivações bem diferentes das anunciadas: "Sob os argumentos da reorganização

administrativa em nome da eficácia e da proximidade, por trás das intenções oficiais de desburocratização é, ao contrário, uma verdadeira centralização burocrática que se anuncia" (LAVAL, 2004, p.275).

No *ciclo de implementação* (2003-2010) procurou-se estabelecer na rede o convencimento de que o caminho que estava sendo trilhado era, de fato, o caminho certo. Para isso, o protagonismo do secretário Gabriel Chalita foi fundamental na inculcação dos valores desejáveis, adotando mecanismos de cooptação e consenso camuflados nas propostas educacionais emanadas da SEE-SP. Era preciso cristalizar nos atores da educação que o direcionamento neoliberal representava a modernização para que as políticas gerencialistas dos secretários seguintes, Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza, pudessem se estabelecer sem grandes resistências, a partir da introdução de novos conceitos e ideários, tais como: "insumos", "clientes", "produtividade", "qualidade total", presentes, inclusive, no currículo oficial implementado pautado nas "competências" e "habilidades", fazendo "as ferramentas de gerenciamento passarem por perfeitamente inocentes, no plano ideológico" (LAVAL, 2004, p. 282). Ainda segundo este autor, trata-se de

> [...] obter do assalariado uma adesão a um poder invisível, de obter que ele se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que ele faz [mobilizando, para isso] recursos individuais para aumentar a eficácia do trabalho dando a aparência de consulta e de uma participação dos subordinados (ibid, p. 266).

O *ciclo de consolidação* (2011-2018) focou, nesta pesquisa, na atuação dos secretários Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto que fortaleceram a herança neoliberal, consolidando este ideário através da intensificação da ingerência do mercado, sobretudo na ideia de gestão de resultados com foco no desempenho do aluno.

Trataremos a seguir de cada ciclo, aprofundadamente.

3.1. Ciclo de Pavimentação (1995-2002) - Da gênese ao desenvolvimento da política educacional neoliberal sob o comando de Rose Neubauer: O Ensino Médio e as políticas de modernização

Na segunda metade da década de 1990, mais precisamente em 1995, Mário Covas do PSDB, mesmo partido do governo federal, assumiu o governo do Estado de São Paulo, caminhando em perfeita sintonia com os direcionamentos do governo federal. No seu discurso de posse, o governador eleito fez questão de deixar claro suas diretrizes para o governo

estadual no sentido de pôr em marcha, dentro do contexto paulista, as reformas desenhadas pela gestão FHC:

> Um novo modelo está sendo construído [pelo governo Fernando Henrique], e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colméia de cérebros e de iniciativas [...] Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (SÃO PAULO, 1995a, s/p).

Para adequar-se aos direcionamentos do mercado e aos condicionantes estabelecidos pelos organismos internacionais, Covas, sob a égide ideológica neoliberal, deu início à implantação de uma reforma na rede estadual paulista.

> Foram estabelecidas nesta administração diretrizes educacionais que davam continuidade ao estabelecimento do Estado mínimo, sendo a educação vista como indispensável ao sucesso econômico e social de uma nação que quer competir internacionalmente, mais uma vez, voltando-se aos interesses econômicos em detrimento da busca de uma verdadeira qualidade do ensino na escola pública (MARSIGLIA, 2011, p.157)

Dois documentos explicitaram as linhas da política educacional do governo Covas: a proposta de governo *Um Governo para São Paulo - diretrizes políticas de uma candidatura* e o *Programa de Educação para o Estado de São Paulo,* este último tendo como principal proponente a futura Secretária da Educação do Governo Covas, professora Teresa Roserley Neubauer da Silva[147].

[147] Rose Neubauer é licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialista em educação pública, políticas educacionais e avaliação educacional. É consultora da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) desde 1991, consultora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 1988 e colaborou com o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Professora aposentada da USP, onde lecionou de 1988 a 2008, foi pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) de 1975 a 2003. Desenvolveu juntamente com essa instituição ampla pesquisa solicitada pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) em São Paulo, Ceará, Acre e Paraná sobre a situação do Ensino Médio público nesses quatro estados brasileiros. Foi Conselheira do Conselho Nacional de Educação de 2001 a 2004 e no Conselho Estadual de Educação, teve um mandato em 1985- 1986, durante o governo de Franco Montoro, e foi novamente nomeada titular a partir de 2009, no governo José Serra, retornando ao colegiado em 2019, no governo João Dória. É sócia e presidente do Instituto Protagonistés, tendo como parceiros do instituto, dentre outros, o Consulado Geral dos Estados Unidos, a Fundação Lemann e a Fundação Victor Civita. É consultora de instituições como Unicef, Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Sob o comando de Rose Neubauer, a concepção e implantação da

Segundo Cortina (2000), a proposta do governo Covas para a educação estava estreitamente alinhada às diretrizes das agências internacionais. Nesse sentido, a política administrativa de cunho neoliberal e subjugada ao mercado no contexto das reformas dos anos 1990, foi estruturada pautando-se no seguinte tripé de sustentação das políticas educacionais sob a gestão de Rose Neubauer: racionalização organizacional; mudança nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares; e melhoria na qualidade de ensino (Neubauer, 1999), medidas estas que inauguraram o ciclo de pavimentação das políticas educacionais neoliberais.

A racionalização organizacional esteve atrelada ao que denominamos *redefinição do papel do Estado*; a mudança nos padrões de gestão promoveu um grande *apelo à iniciativa privada*, alçando a educação a um serviço que pode ser desenvolvido por entidades públicas não estatais; e a melhoria na qualidade de ensino esteve centralmente vinculada à *valorização dos mecanismos de mercado*, potencializando o exercício do poder tecnocrático pela utilização da informática e pelos sistemas de controle (avaliação de resultados).

Redefinição do papel do Estado

A partir do início da década de 1990 a concepção de Estado, guiada por uma racionalidade, passou a se definir a partir da redução da sua esfera pública (Estado menor) e da reconstrução de sua regulamentação para expandir a esfera privada, sob uma lógica de otimização de recursos, com uma tendência em vincular o combate ao fracasso da educação a um discurso de qualidade sob a lógica empresarial: racionalização administrativa e processos produtivos atrelados a critérios de eficácia e eficiência.

Simultaneamente à difusão do fracasso das escolas públicas através dos índices de desempenho, argumentava-se que a gestão privada seria o único caminho para a melhoria da qualidade da educação, já que modelo empresarial estaria imbuído da "técnica" da administração institucional. Esta tentativa de destituir o Estado da sua imagem competente para gerir as atividades sociais está no bojo das ações da reestruturação produtiva do capital na atualidade.

No contexto federal de Reforma do Estado, as metas centravam-se no enxugamento de investimentos pelo poder público por meio da racionalização dos gastos, da realocação das

---

reforma dos anos 1990 no estado trouxe o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambientes, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do SARESP, a reorganização da rede física escolar e o estabelecimento de um novo plano de carreira para os professores.

verbas, da redefinição de prioridades, dos cortes de desperdícios e da responsabilidade local pelos resultados, atribuindo, portanto, ao Estado, uma nova configuração de mero expectador, regulando por meio de mecanismos de avaliação, os resultados educacionais através de metas, índices, *rankings,* que valeriam direta ou indiretamente recursos financeiros. Este modelo de educação, racional e eficiente, capaz de reduzir os custos, implicou na divisão de responsabilidade entre o Estado e a sociedade, se materializando, no Estado de São Paulo, na municipalização do ensino fundamental[148], desresponsabilizando, portanto, o estado com este nível de ensino.

É importante ressaltar que, nessa esteira, o governo de Mário Covas lançou o Programa Estadual de Desestatização (PED), instituído pela Lei 9.361 em 05 de julho de 1996, que em seu artigo 1º apresenta os objetivos do programa:

> Artigo 1º - Fica criado o Programa Estadual de Desestatização - PED, com os seguintes objetivos: I - reordenar a atuação do Estado, propiciando à iniciativa privada: a) a execução de atividades econômicas exploradas pelo setor público; e b) a prestação de serviços públicos e a execução de obras de infra - estrutura, possibilitando a retomada de investimentos nessas áreas; II - permitir à Administração Pública; a) a concentração de esforços e recursos nas atividades em que a presença do Estado seja indispensável para a consecução das prioridades de governo, especialmente nas áreas de educação, saúde e segurança pública; e b) o oferecimento de serviços e equipamentos públicos com atendimento dos requisitos de modicidade, regularidade e eficiência, garantida a fiscalização pelos usuários; III - contribuir para a redução da dívida pública, concorrendo para o saneamento das finanças do Estado. (SÃO PAULO, 1996a)

Valorização dos mecanismos de mercado

O discurso da qualidade e da produtividade que pretendia tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos, parece ter deslocado o foco para a esfera administrativa, assumindo, no caso da educação, formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.

Assim, os mecanismos de mercado passaram a exercer influência e dominação sobre

[148] A municipalização é resultado da criação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município. Ele foi instituído em 1996 para possibilitar o desenvolvimento do Ensino Fundamental paulista por meio de uma parceria entre os poderes executivo estadual e municipal, impulsionando o aumento da municipalização do ensino no estado. Para tanto, por meio de um processo de adesão, era assinado um convênio entre o estado e o município, ficando definidas as obrigações de cada uma das esferas dentro do processo, incluindo normatizações sobre: assistência técnica e financeira, financiamento geral, transferências e/ou empréstimos de bens (físicos e humanos), recursos materiais e humanos, capacitação de pessoal, contratação de pessoal, procedimentos de avaliação e acompanhamento do processo, entre outras. Destacam-se entre os objetivos dessa ação: a distribuição mais clara de responsabilidades entre estado e municípios no tocante ao Ensino Fundamental, com grande repasse de tarefas para os municípios; a tentativa de fortalecimento do controle das atividades escolares pelas comunidades locais, tendo em vista sua proximidade do poder municipal; o estabelecimento da descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização social. Tal ação perdurou (e perdura) na história paulista.

todas as esferas sociais fazendo com que as políticas públicas fossem orientadas por este novo padrão, especialmente as políticas educacionais: "trata-se de um 'novo padrão desenvolvimentista' a partir do qual o campo econômico constitui-se na 'mola-mestra' em torno da qual se articulam o social e o educacional" (SOUZA, 2002, p. 91).

Este modelo se insere na lógica da implantação de uma nova gestão pública, que desloca a esfera do político para o econômico, colocando em evidência e em posições decisivas a lógica de mercado, de gestão empresarial, predominantemente tecnicista, onde o Estado regulador apenas controlaria e mensuraria os resultados na "saída" do processo educacional, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência pautados no modelo gerencialista utilizado nas empresas capitalistas de mensuração de resultados como padrão ótimo de administração da educação e da escola.

Nessa esteira, várias diretrizes de mensuração de resultados educacionais, nacionais e internacionais, vêm sendo desenvolvidas, evidenciando a associação com tais políticas.

> Com relação à avaliação da educação básica, o Estado brasileiro possui vários programas, que incluem provas e avaliações em larga escala, as quais visam fornecer elementos para as soluções gerenciais indicadas: Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante a anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do Ensino Médio, que agora também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Para a educação superior, há um sistema próprio constituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que envolve a avaliação das instituições e dos cursos de graduação, e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além dessas provas e avaliações, há os programas de estatísticas educacionais: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que visa medir cada escola e cada sistema de ensino, servindo de base para metas educativas; os Censos Educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e Cadastros (Docentes e Instituições de Educação Superior). O Brasil participa ainda de várias ações internacionais, colaborativas com outros países, e integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual o Brasil e o México foram os primeiros países não membros dessa comunidade a participar do programa (HYPOLITO, 2010, p. 1344).

Em nível federal, o IDEB representou o mais amplo mecanismo do governo para mensurar os resultados, instituindo assim indicadores qualitativos e hierarquizando a transferência de recursos às escolas públicas a partir de um sistema de gratificações meritocrático, repassando um maior montante às escolas que atingiram maior IDEB.

A institucionalização do IDEB foi um dos retratos do que o Estado avoca como sua principal função: a "observação" do funcionamento da escola básica de forma a gratificar ou penalizar as escolas conforme aproximação ou distanciamento de um conjunto de "metas"

definidas por um consórcio de interesses particularistas.

Em plena sintonia com as normatizações federais, no contexto estadual paulista, foi instituído em 2007 o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) que supostamente avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas mediante o alcance de metas pré-estabelecidas que equivalem à bonificação por resultados em decorrência do cumprimento dessas metas. Para garantir esse alcance, foi instituído o Currículo Oficial do Estado de São Paulo que utiliza metodologia e conteúdos pré-determinados fundamentados nos conceitos de "competências e habilidades". A partir deles, os alunos são "medidos" nas avaliações externas. Na definição dada pelos documentos oficiais,

> [...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL. 2000a, p.5).

Nessa perspectiva, o discurso da qualidade passa, assim como nas empresas, a ser a principal meta propagada pelo discurso político oficial dos governantes, como sinônimo de eficiência e eficácia, termos estes basilares do modelo empresarial, destacando-se assim como motor desencadeador de novas políticas e programas de ações na área educacional. Desta forma, evidencia-se nesse modelo de administração, a forte presença do termo qualidade ao referir-se às questões educacionais, correlacionando-as à produção econômica e descaracterizando assim a educação pública como um direito social (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Apple (2004, p. 45) afirma que "estamos em um período de reação em educação devido aos fracassos da mesma" e entende que nessa nova conjuntura política e econômica, o fracasso da educação é interpretado como prejudiciais ao desenvolvimento econômico e perda de competitividade internacional e, portanto, a escola e o ensino passam a ser vistos como investimento e o aluno como capital intelectual.

O apelo à iniciativa privada

Na historiografia educacional brasileira, a temática do público e do privado tem sua origem em 1821 (CURY, 2005) quando atestou a ineficiência e incapacidade do Estado Nação em garantir a educação básica, que na época se definia como o ensino das primeiras letras.

Ao longo da história, a educação passou por mudanças, mas continua sendo uma arena

de embates ideológicos, políticos e culturais.

Impulsionadas pela globalização e transformações na economia, as parcerias entre setor público e privado têm se efetivado principalmente através de transferências de serviços historicamente considerados exclusivos do poder público para grupos privados.

Através de programas de isenções tributárias, transferências diretas e indiretas, como bolsas de estudo para as escolas privadas, além de empréstimos com juros negativos e uma legislação bem flexível e amigável no que diz respeito ao funcionamento das escolas, os militares foram os grandes favorecedores da ação da iniciativa privada no campo educacional.

O fim do regime militar intensificou a ideologia privatista na medida em que os grupos econômicos privados passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80: a retomada do processo inflacionário, a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, e a crescente dívida interna atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes, são alguns dos fatores apontados por esses grupos econômicos interessados no mercado educacional.

Começou, portanto, um movimento pela redefinição das funções do Estado. Essa redefinição tornou-se mais evidente a partir do Governo Collor, quando se iniciou o programa de privatização[149]. Nesse contexto, os investimentos no setor público foram decrescendo em relação aos do setor privado, corroborando para que as políticas implementadas fossem mais fortemente pensadas a partir da lógica de mercado, delegando a maior parte de suas obrigações ao setor privado, limitando-se apenas àquelas de caráter assistencial para os cidadãos cujo poder aquisitivo não permite pagar por um serviço privado.

Cunha (2000) aponta que a legislação facilitou a ingerência e o avanço das instituições privadas. Com a LDB de 1996, as instituições com finalidade lucrativa foram reconhecidas ao passo que o investimento financeiro nas instituições públicas permaneceu estanque.

Em 30 de dezembro de 2004, no governo Lula, foi aprovada a Lei de nº 11.079 (BRASIL, 2004), que trata das Parcerias Público-Privadas – PPPs, instituindo normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública. Desse modo, excetuando o poder de regular, legislar e policiar, todo o restante poderia vir a ser objeto de ação do setor privado.

Os convênios estabelecidos com a iniciativa privada, em geral sob forma de parcerias,

[149] Genericamente, o termo privatização designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privativas do Estado, não só a partir da venda de bens e serviços de propriedade exclusiva do Estado, mas, também, da liberalização de serviços, até então de responsabilidade do Estado como a educação, saúde e meio ambiente. Entre 1990 e 1994, 33 empresas federais foram privatizadas, sobretudo nos setores de siderurgia, petroquímica e fertilizantes (CASTRO, 2005).

estão no âmago da redefinição da função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores agora têm espaço para definir o caráter da escola pública, expressando um papel cada vez mais orgânico dos interesses da burguesia. Desta forma, o capital se torna também mais presente nos assuntos relativos à educação e passa a constituir-se como um espaço de disputa de projetos sociais de classe, no qual cabe ao capital forjar um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo.

Além de definir a pauta do conhecimento difundido na escola, o empresariado se vale de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado.

Através das reformas educacionais, os governos comprometidos com as políticas neoliberais estão valendo-se de mecanismos persuasivos e do discurso ideológico afirmando que é possível manter os valores do público no setor privado, através do conceito de *"publicização",* atualizado nas novas formas de organização da sociedade civil. Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, "publicização" equivale "[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica." (BRASIL, 1995, p.1).

Recente pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)[150] mapeou a incidência do setor privado junto aos sistemas estaduais de Ensino, centrando na educação básica regular e buscando identificar setores privados que tenham incidido nas três dimensões da política educacional: oferta educacional, gestão da educação e currículo.

O período da pesquisa compreende os anos de 2005 a 2015, década posterior à vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal, e partiu da hipótese de que a limitação dos gastos previstos na Lei teria estimulado a transferência de atividades estatais, inclusive as educacionais, para o setor privado.

A primeira dimensão (oferta educacional) foi codificada por meio da identificação de programas que incidiam sobre o oferecimento de vagas, equipamentos, infra-estrutura, cursos de línguas ou similares, bolsas de estudo, convênios, contratos; e apontou a oferta de 13 programas e projetos desenvolvidos pelo setor privado no sistema estadual de ensino de São

[150]https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015

Paulo. Destes programas, o mapeamento identificou que mais da metade incidiu sobre o Ensino Médio (52,2%), tendo como público-alvo majoritário estudantes e professores.

A segunda dimensão (gestão da educação) foi codificada através de desenvolvimento de softwares, sistemas de gestão, capacitação de gestores, avaliação de professores e gestores, pactos, compromissos, convênios. Contou com 11 programas e projetos em parceira com o setor privado dos quais 47,8% incidiram sobre o Ensino Médio.

A terceira dimensão (currículo) adotou como critérios para codificação o material didático, capacitação de professores, kits escolares (editoriais, informacionais, etc.), sistemas privados de ensino, avaliação de desempenho de estudantes, projetos pedagógicos, atividades de enriquecimento curricular para além do obrigatório (dentro da mesma lógica que o reforço curricular) e demais insumos curriculares. A partir destes descritores, foram identificados 20 programas desenvolvidos pelo setor privado no sistema estadual de ensino paulista. Deste total, 50% incidiu sobre o Ensino Médio, com foco prioritário nos estudantes e professores. Os dados desta dimensão sinalizam ainda que 7 dos 20 programas ocorreram no ano de 2005, quando Gabriel Chalita estava no comando da Secretaria da Educação.

É fato que a presença desses organismos privados redefine a função social da escola pública, ao preconizar uma educação comprometida com o capital, e por isso necessita ser repensada, identificando qual o sentido da educação veiculada por essa iniciativa da sociedade civil dirigida pelo empresariado.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Estado de São Paulo, alinhado com os pressupostos da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, em especial pela política educacional implementada, trazia em seu bojo a lógica mercantilista que passou a refletir na escola pública paulista uma perspectiva economicista e empresarial que

> [...] marca o fortalecimento de um discurso que valoriza a qualidade como sinônimo de produtividade, que subordina autonomia aos conceitos de eficiência e eficácia, que utiliza os conceitos de descentralização e desconcentração como pretextos para a responsabilização individual dos envolvidos no trabalho escolar, que transfere tarefas e responsabilidades do poder público à sociedade civil, na tentativa de construir consensos em torno da ideia de equidade social, traduzida equivocadamente e propositadamente como justiça social e igualdade. (NOVAES, 2009, p. 19)

Todo esse ideário tornou-se mais evidente sob o comando da secretária de educação Rose Neubauer que pavimentou o caminho para iniciar o primeiro ciclo de adequação ao ideário neoliberal através de amplo projeto de reforma educacional que utilizou uma estratégia política de transformação técnico-estrutural da rede estadual de ensino.

Na sua gestão foram programadas as mudanças mais profundas e de modernização, e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista, alinhando o estado de São Paulo aos direcionamentos de cunho neoliberal dados pelo governo federal, uma vez que havia uma afinidade política entre os dois governantes (Mário Covas no Estado de São Paulo e Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República) e entre os respectivos dirigentes do aparelho de estado da educação, Paulo Renato Souza[151], no Ministério, e Rose Neubauer, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para a inserção do país na lógica global, a educação era fator propulsor da modernização que viabilizaria, via de regra, essa inserção. E, nesse sentido, as políticas paulistas podem ser tomadas como paradigmáticas das orientações que decorreram da reforma federal, uma vez que pensar a educação pública em São Paulo seria o mesmo que pensar a educação como um todo e, por conta da sua representatividade, o Estado teria que assumir papel de articulador e integrador de um projeto educacional, assumindo a liderança nesse processo.

Com isso, percebemos que a sintonia e concordância ideológica e administrativa entre Covas e FHC iam para além da afinidade partidária: o estado de São Paulo deveria assumir o lugar de destaque estratégico de "alavanca do desenvolvimento brasileiro" no processo em curso de modernização do país, conforme as próprias palavras do governador em seu discurso de posse (SÃO PAULO, 1995a, s/p). As ações preconizadas em seu discurso já sinalizavam para o seu projeto de gestão de aliar qualidade e produtividade.

A denominação atribuída ao conjunto de elementos que compunha essa reforma era muito sugestiva e buscava a modernização: A *Escola de Cara Nova* implicava uma transformação total na organização educativa, como se fosse possível mudar totalmente um cenário preexistente para a implantação de um novo modelo educacional, de cunho reformista, que incidiria decisivamente sobre o pedagógico, o administrativo e sobre a gestão dos recursos financeiros da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, a reforma da gestão Rose Neubauer pode ser definida como um pacote de medidas muito bem articuladas.

> Com a reforma vieram, por exemplo, a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada,

[151] Paulo Renato Souza veio assumir posteriormente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, respondendo pela Pasta no período de 2009-2010 e atuando no ciclo de implementação do ideário neoliberal na educação paulista.

> os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (FERNANDES, 2010, p. 78).

O pacote reformista *A Escola de Cara Nova* chegou às escolas sem discussão coletiva com os docentes, de cima para baixo. Os professores tomaram conhecimento das propostas reformistas através das publicações oficiais. Um exemplo é o livreto – A Escola de Cara Nova – que chegou à escolas juntamente com outras publicações de retórica híbrida, pois ao mesmo tempo que defendiam bandeiras liberais como a individualidade, a liberdade, a igualdade e a democracia, bandeiras estas apropriadas pela agenda neoliberal, advogavam a sua regulação por meio das avaliações externas.

Nesse sentido, Jacomeli (2007), ao estudar a rearticulação do liberalismo no século XXI, repaginada por meio do neoliberalismo, afirma que sob a determinação da organização da sociedade capitalista e enquanto a sociedade capitalista sobreviver, alguns dos fundamentos teóricos do liberalismo estarão sempre presentes e serão a base da escola burguesa, sucessivamente rearticulados num "novo" discurso e numa "nova" roupagem para dar respostas às crises que assolam a sociedade capitalista. E sob o capitalismo, a escola, sobretudo, o currículo escolar, representa um excelente meio para divulgar e inculcar valores desejáveis, contribuindo para abrandar as mentes.

> Entretanto, apesar da ênfase na concepção de que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou pós-modernas, elas são meramente uma adequação do que já foi discutido em outros tempos no âmbito das ideologias educacionais liberais, como por exemplo, pelos escolanovistas. Algumas questões são, certamente, diferenciadas, já que também a sociedade atual traz características e exigências que não estavam presentes no seu passado, mas o "chão" teórico ainda é dado pelo liberalismo, por meio de sua nomenclatura de neoliberalismo. É o caso da visão e do discurso de transformação e adequação da sociedade pela reforma da escola e pela inculcação de valores desejáveis para o presente momento histórico (JACOMELI, 2007, p.24).

Retomando a esteira normativa e de imposição vertical da administração do PSDB no estado de São Paulo, a primeira ação normativa do governador Covas no sentido de fazer valer o seu projeto de gestão administrativa nos moldes neoliberais, foi a publicação do Decreto nº 40.536/1995, que instituiu no Estado o *Programa Permanente de Qualidade e Produtividade no Serviço Público*, cujo foco era o desenvolvimento de um serviço público que atrelasse de modo simultâneo qualidade com produtividade, em todos os órgãos e

entidades da administração pública (direta ou indireta), bem como as autarquias de regime especial.

O inciso III do artigo 2º do Decreto ressalta o "o envolvimento e o comprometimento de todos os agentes públicos com a qualidade e produtividade quaisquer que sejam os cargos, funções ou empregos ocupados" (SÃO PAULO, 1995d).

O Conselho Superior de Qualidade e Produtividade do governo Covas, órgão criado pelo Decreto nº 40.536/1995 e responsável por estabelecer as diretrizes e prioridades para o Programa Permanente de Qualidade e Produtividade no Serviço Público, contou, à época, com a atuação, como conselheira, da Secretária da Educação, Rose Neubauer. Daí as adequações da pasta educacional paulista às diretrizes desse programa governamental expressas, sobretudo, no Comunicado SE de 22 de Março de 1995 que definia as prioridades da pasta para os quatro anos seguintes (SÃO PAULO, 1995b).

Este Comunicado foi um marco na definição das diretrizes das reformas que se processariam a partir de então na educação paulista, representando, portanto, o plano geral de ação da SEE-SP a partir de 1995 e que estabelece, em seu conteúdo, o diagnóstico da educação paulista, enfatizando, em especial, que o sistema educacional do estado de São Paulo, nas condições em que se encontra, é ineficaz, ineficiente e atrasado e, conforme diz o próprio texto, "de costas para o futuro" e incompetente no aproveitamento racional dos seus recursos disponíveis.

Ao analisar o conteúdo do Comunicado, observamos a utilização recorrente de nomenclaturas com íntima vinculação com o momento histórico de reestruturação produtiva: *produtividade, gerenciamento, qualidade, eficiência, racionalidade, terceirização* são termos caros ao novo processo de produção que alterou estruturalmente os métodos de gestão da produção e da força de trabalho, sobretudo com a introdução das novas tecnologias, que incrementaram a capacidade produtiva[152].

Assim podemos inferir que os princípios da gestão empresarial passaram, a partir da gestão de Rose Neubauer, a incorporar a administração da rede pública estadual.

As diretrizes do Comunicado 22 foram regulamentadas por meio de uma série de leis, decretos e resoluções para área educacional. Por meio dessas novas legislações foram efetivadas diversas mudanças na política educacional paulista.

Nesse contexto, a política de correção de fluxo objetivava combater os altos índices de

[152] Os modelos de produção pautados nas inovações científicas e tecnológicas foram denominados "modelo japonês" ou "toyotismo" (TUMOLO, 2013, p. 33) e representando, segundo Tumolo, uma nova revolução industrial e um novo padrão de acumulação de capital.

reprovação e abandono dos alunos, representativos do fracasso escolar.

Os programas de correção do fluxo escolar ocorreram, em escala nacional, a partir de 1995. Embora fosse um problema estrutural que se arrastava por décadas, com o processo de democratização e a abertura do amplo acesso à escola pública para as classes mais populares, sobretudo a partir dos anos 1990, as políticas voltadas para a questão do fracasso escolar passaram a ser reconhecidas como necessárias não apenas pelas consequências pedagógicas ou sociais, mas, de modo especial, pelos desdobramentos refletidos na própria economia. Assim, em vários estados e municípios tais políticas constituíram-se em um mecanismo, dentre tantos outros, que foi adotado para enfrentar a defasagem idade-série encontrada nas redes públicas de ensino (PARENTE & LUCK, 2004).

> A atual administração considera a perda por repetência e evasão de todos os alunos que a cada ano freqüentam a escola estadual de 1º e 2º graus, inexplicável do ponto de vista **pedagógico**, inaceitável do ponto de vista **social** e improdutivo do ponto de vista **econômico**. (SÃO PAULO, 1995b, grifos nossos)

Nesse processo, a SEE-SP, a partir da gestão de Rose Neubauer e respaldada pela própria LDB, que previa políticas de correção de fluxo, foi considerada como uma pioneira na implantação de tais políticas, fundamentalmente através das Classes de Aceleração, Recuperação nas Férias e Progressão Continuada, tendo como foco principal o ensino fundamental.

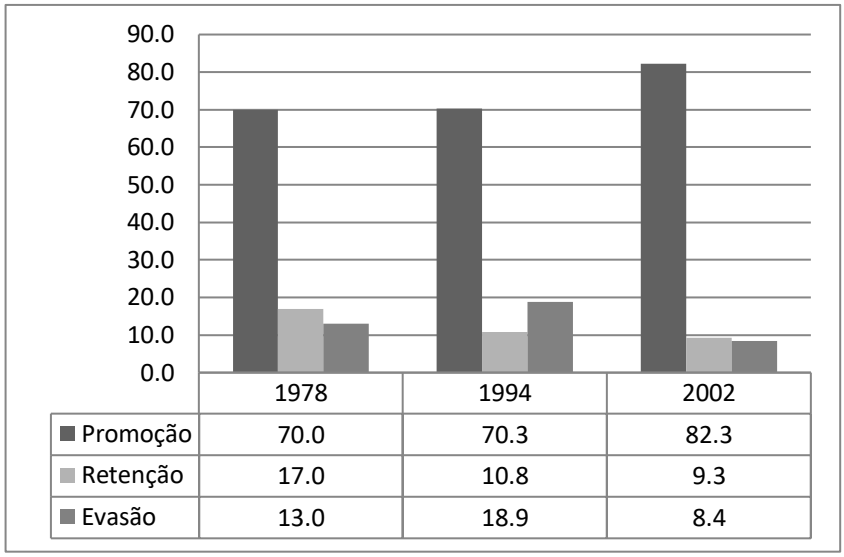
No entanto, com relação ao Ensino Médio, a distorção idade-série no ensino fundamental resultava no alto índice de evasão e repetência dos jovens que chegava a quase 30% do total de alunos do Ensino Médio em 1994.

Sendo assim, a política de correção de fluxo escolar buscava corrigir a distorção idade/série de modo que os alunos pudessem sair mais rápido do ensino fundamental. Para isso, foram implantadas classes de aceleração[153] no ensino fundamental das escolas estaduais de São Paulo, dirigidas à alunos de 1ª a 4ª série.

[153] Segundo Corti (2015), as classes de aceleração ficaram sob a responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, uma organização não governamental paulista. Em 1996, foram implantadas classes de aceleração em 160 escolas, número que foi ampliado, em 1997, para 801 unidades escolares, e em 1998 para 1.716 escolas, chegando a 73.850 alunos atendidos.

.

Quadro 18 - Índice de fluxo - Ensino Médio (gestão Rose Neubauer)



	1978	1994	2002
Promoção	70.0	70.3	82.3
Retenção	17.0	10.8	9.3
Evasão	13.0	18.9	8.4

Fonte: Governo do Estado de São Paulo
Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios (NEGRI, 2014)

Segundo Neubauer[154], as classes de aceleração não foram aplicadas ao Ensino Médio porque são apenas três séries, e o supletivo regular e à distância já seriam formas de aceleração.

Segundo Cortina (2000), a correção de fluxo através do projeto Classes de Aceleração tinha por objetivo adequar os alunos em defasagem idade-série no ensino fundamental, promovendo-o para a série considerada ideal para sua idade, após um trabalho específico com este aluno. O projeto inicialmente atenderia os alunos com atraso de dois anos em relação à série, pois, segundo aponta a autora, havia cerca de 700 mil alunos fora da faixa etária ideal para freqüentar o ensino fundamental.

Não incidindo diretamente sobre o Ensino Médio, as classes de aceleração trouxeram desdobramentos futuros uma vez que "os alunos egressos das classes de aceleração podem ter 'engrossado', mais rapidamente, a demanda por Ensino Médio nos anos 2000, lá chegando em idades mais adequadas, com menor distorção idade-série" (CORTI, 2015, p.105).

Este projeto estava perfeitamente alinhado com as determinações do governo federal, na ocasião sob o comando de FHC:

[154] AVANCINI, Marta. *SP implanta aceleração de 5ª à 8ª série.* Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, Quinta-feira, 25 de Fevereiro de 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff25029920.htm. Acesso em 13 set 2018.

> Uma das principais políticas implementadas pelo atual governo foi a de melhorar o desempenho do sistema. Algumas medidas muito importantes foram tomadas neste sentido, como a implantação de Classes de Aceleração de Aprendizagem, em que classes especiais, com orientação pedagógica própria, estão sendo criadas para atendimento de alunos com distorção idade/série. O objetivo é devolver o sincronismo idade/série (BRASIL, 2000b).

O contingente de alunos com defasagem de idade e série, muitos dos quais que no ciclo normal de escolarização já poderiam estar cursando o Ensino Médio, ou eram retidos ou evadidos durante o ano. Era necessário, portanto, atuar mais incisivamente na transição dos alunos entre o ensino fundamental e o Ensino Médio e nas transições entre os anos do Ensino Médio.

Sendo o Ensino Médio influenciado pela dinâmica do ensino fundamental, a correção do fluxo dos alunos faria com que a médio prazo, ao chegarem no Ensino Médio, estivessem com a idade correta, tendo, portanto, mais chances de permanência e conclusão deste etapa de ensino.

Quadro 19 - Taxa de distorção idade-série
Ensino Fundamental II e Ensino Médio – 1998

ENSINO FUNDAMENTAL	36,1%
ENSINO MÉDIO	43,5%

Fonte: Governo do Estado de São Paulo
Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios (NEGRI, 2014).

Num período de intensa priorização de políticas para o ensino fundamental, a rede estadual paulista teve que absorver o público que demandava pelo Ensino Médio público, sem uma estrutura física apropriada ou mesmo direcionamentos normativos específicos. É importante ressaltar que por determinação da Constituição de 1988, a oferta de Ensino Médio é, prioritariamente, de responsabilidade estadual.

> O Ensino Médio cresceu num período de reconfiguração do capitalismo brasileiro, que alterou os modos de inserção social dos indivíduos, fragilizando vínculos e o sistema de proteção estatal. Mas foi justamente numa fase de políticas neoliberais e de diminuição do Estado na regulação da economia, que o Ensino Médio tornou-se mais abrangente e acessível aos jovens. O Estado viu-se praticamente obrigado a ampliar seu atendimento, o que, num contexto de crise econômica e ajuste fiscal, acabou produzindo uma massificação escolar com precarização (CORTI, 2015, p.28).

Este movimento crescente de expansão do Ensino Médio[155] é repercutido na rede estadual paulista. De 1.179.297 matrículas no Ensino Médio regular em 1995, o clímax do crescimento contabilizou 1.780.465 matrículas em 2003 absorvidas na rede estadual[156], mesmo com todos os entraves da falta de recursos e da priorização do ensino fundamental, iniciando, em seguida, um processo regressivo até 2009 e retomado em 2017.

Quadro 20 - Evolução Histórica da Matrícula Inicial Rede Estadual Paulista Ensino Médio

1985	545.372	**2008**	1.450.902
1990	698.868	**2009**	1.449.782
1995	1.179.297	**2010**	1.512.618
2000	1.739.563	**2011**	1.531.401
2001	1.712.931	**2012**	1.524.398
2002	1.750.197	**2013**	1.521.102
2003	1.780.465	**2014**	1.547.380
2004	1.736.526	**2015**	1.541.964
2005	1.610.279	**2016**	1.529.138
2006	1.518.997	**2017**	1.450.167
2007	1.449.387	**2018**	1.351.195

Fonte: Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CIMA/SEESP e Censo Escolar/INEP

Corti (2015, p.52) define o processo de expansão das oportunidades educacionais do Ensino Médio como multifacetado na medida em que, de um lado, "possibilitou maior acesso à escola, criou novas possibilidades de trajetórias de vida, alterou padrões ocupacionais, inseriu parcelas dos segmentos mais empobrecidos na instituição escolar, que foi se tornando ponto de convergência de outras políticas sociais". Porém, esse mesmo processo, por outro lado, "criou novas expectativas ocupacionais não satisfeitas, produzindo frustração, aumentando o sentimento de fracasso" e gerando resultados diversos e contraditórios na estrutura social brasileira.

[155] Corti (2015) assevera que uma marca da educação dos anos 1990 no Brasil foi a explosão das matrículas no Ensino Médio, representando um grande movimento de expansão desta etapa da educação básica. Segundo a autora, "A expansão foi tão expressiva que passou de 3.772.698 matrículas em 1991, para 9.169.357 em 2004, ano em que atingiu seu ápice, começando a declinar a partir daí. As matrículas mais que dobraram ao longo do decênio, a despeito da frágil política educacional direcionada a essa etapa, da diminuição do gasto com educação, observada nos primeiros anos da década, e da focalização no ensino fundamental, na segunda metade. Tratava-se da entrada de um novo contingente de mais de 5 milhões de jovens ao longo de 14 anos. A expansão foi basicamente absorvida pelas redes estaduais, enquanto houve diminuição da rede privada, tradicionalmente importante na oferta dessa etapa educacional" (ibid. p.50).

Diante de um percentual significativo de retenção e evasão, sobretudo no Ensino Médio, colidindo frontalmente com os direcionamentos do mercado e os condicionantes estabelecidos pelos organismos internacionais sob a égide ideológica neoliberal, acompanhado da expansão de matrículas nesta etapa da educação básica, era necessário impor um dinamismo no fluxo de formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, corrigindo o fluxo, os jovens chegariam mais rápido ao Ensino Médio, já que a preocupação expressa no Comunicado era a formação de força de trabalho, em fluxo contínuo para atender as demandas do setor produtivo, de modo a contribuir para que o país pudesse competir no cenário internacional capitalista.

> O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. (SÃO PAULO, 1995b).

Segundo o Comunicado, a baixa qualidade do ensino representaria desperdício na rede uma vez que, resultando num contingente expressivo de alunos reprovados, tal atraso escolar impediria o jovem de usufruir uma qualidade melhor de emprego.

É importante destacar que nesse mesmo período, o governo federal promoveu uma política de estímulo à expansão do Ensino Médio (PROMED). Também conhecido como Projeto Escola Jovem, o programa recebeu apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) cujo objetivo foi melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio, garantir maior acesso e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. Apesar das dificuldades observadas do ponto de vista do dispêndio dos recursos, o projeto contribuiu em alguma medida para o aumento da cobertura. O PROMED forneceu recursos que destinavam-se à execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores de necessidades especiais.

Vale notar, porém, que esse programa teve pouco resultado em termos de evolução da qualidade da educação (FCC, 2003; GOUVEIA et al, 2009). Segundo esses autores, no que se refere à expansão, o objetivo foi alcançado. Porém resultados relacionados à repetência, evasão e aprendizagem não foram positivos, uma vez que não conseguiu mudar o perfil de aproveitamento dos alunos, de modo a assegurar-lhes o domínio de conhecimentos e a aquisição de competências requeridas para seu pleno exercício de cidadania e inserção na

sociedade contemporânea.

A proposta do PROMED no Estado de São Paulo deu seguimento às iniciativas em andamento, em especial no que se refere a descentralização, de modo que as próprias escolas tiveram certa autonomia para formular e implementar seu projeto escolar a partir dos resultados do SARESP, os quais apontavam o que precisava ser priorizado, tendo sempre como foco uma aprendizagem pautada no desenvolvimento das competências demandadas pela vida produtiva. Essa descentralização potencializou a atuação das instâncias colegiadas, como APM, conselhos de escola e grêmios estudantis, no sentido de desenvolver parcerias com a sociedade civil.

No relatório das atividades da administração estadual em 2003, publicado no Diário Oficial do Estado em 30 de março de 2004 (p.28), é apresentado uma descrição do Programa:

> Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED - Visa implementar ações nas áreas pedagógicas e de infra-estrutura para promover a melhoria e expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo. Esse Programa abrange: o fortalecimento técnico institucional da rede de ensino; a introdução de inovações pedagógicas e de gestão; a expansão do número de vagas; a implementação de alternativas para a correção de fluxos; a execução de ações e campanhas de comunicação de massa; o monitoramento e avaliação do Programa; o apoio às escolas na preparação de seus projetos escolares; a valorização dos profissionais da educação envolvidos em projetos escolares; aquisição de materiais didático pedagógicos, além da implementação do projeto de Educação Continuada nas escolas, implementação do projeto Protagonismo Juvenil e adequação dos espaços pedagógicos. Os recursos deste programa advêm do Convênio 177/2000-PROMED, firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ministério da Educação, no valor total de R$ 190 milhões, dos quais 60% são a contrapartida do Governo do Estado e 40% provêm de repasses efetuados pelo MEC, dos recursos do Contrato de Empréstimo nº1225-OC/BR, firmado entre esse Ministério e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

No que se refere à infraestrutura das escolas, o Programa buscou dar suporte à melhoria e expansão do atendimento à demanda do Ensino Médio no estado de São Paulo. As ações executadas para este programa referem-se a obras de expansão e adequação da rede e da manutenção corretiva.

As ações de capacitação descritas no PROMED/SP envolveram atividades de teleconferências, vídeos, encontros e cursos, além de formação continuada a distância, cujos beneficiários foram dirigentes regionais de ensino, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores.

O programa promoveu ainda a aquisição de livros para todas as escolas de Ensino Médio, dotando-as de um acervo básico e incrementou a biblioteca do Professor com a aquisição e distribuição de cerca de 700.000 livros de referência para formação da Biblioteca

do Professor para completar o acervo da Biblioteca da Escola, privilegiando títulos que permitiam apoiar a prática docente e seu repertório cultural.

O PROMED disponibilizou ainda recursos para aquisição de materiais pedagógicos, softwares e investiu no Projeto Protagonismo Juvenil que visou estimular iniciativas das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos, bem como ampliar o acesso dos jovens a eventos culturais e artísticos, em parceria com o Instituto Itaú Cultural. Nesse sentido, Draibe (1999) observa a nova posição que o setor privado passa a ocupar num momento de centralidade crescente da oferta pública na educação básica:

> Entretanto, a relação do estado com o setor privado, na área educacional, tem se modificado fortemente em dois campos. De um lado, pela visível tendência de aumento da participação dos pais e mestres, aos quais a política governamental tende a transferir recursos e delegar crescentes funções. De outro, pelo forte aumento da participação das ONGs e do setor empresarial em atividades de apoio à rede pública de educação. No caso das ONGs, a participação é bastante variada e realizada, na maioria das vezes, em parceria ou contrato com o setor público, que financia parte ou toda a ação (DRAIBE, 1999, p. 115).

Diante da necessidade de formação de um novo perfil de cidadão que, segundo o Comunicado 1995, deveria ser criativo, inteligente, "capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, em especial, de gerar, selecionar e interpretar informações", o perfil de formação, em especial da juventude, deveria adequar-se aos avanços da informatização e do crescente processo de internacionalização da economia, exigindo, portanto, a formação de um novo trabalhador que fosse capaz de se adequar a nova sociedade tecnológica. Nesse contexto, o Ensino Médio seria estratégico na formação desse novo trabalhador para um novo tempo.

Sob a perspectiva da racionalização da gestão, outra ação de destaque com vistas ao enxugamento da estrutura organizacional da SEE-SP e da rede de ensino e à implantação de um modelo de descentralização operacional foi a criação do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, instituído pelo Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995.

No estado de São Paulo havia ocorrido uma reorganização precedente realizada em 1976. Definida como 'redistribuição'[157], a ação tinha por objetivo criar estabelecimentos exclusivos de 2º grau e, segundo Corti (2015), aquilo que poderia ter sido importante na

[157] A redistribuição resultou na diminuição do número de estabelecimentos, mesmo com a ampliação de turmas, porque escolas foram agregadas e outras, isoladas, foram reunidas em unidades mais amplas. Em 1975, antes da medida, havia 4.869 estabelecimentos estaduais; em 1976 eles eram 3.797. Em relação aos estabelecimentos exclusivos de 2º grau, o número aumentou de 5, em 1975, para 162 em 1976.

construção de uma identidade própria para essa etapa educacional, não se concretizou, predominando o modelo de integração do 1º e 2º graus no mesmo estabelecimento.

Na reorganização de 1995, com previsão de funcionamento para 1996, o Ensino Fundamental e Médio, regular e supletivo, passou a ser oferecido em unidades escolares organizadas por ciclos, com classes de 1ª a 4ª série; de 5ª a 8ª série; de 5ª a 8ª série e de Ensino Médio; e de Ensino Médio apenas, rompendo com o modelo da escola de 1º grau de oito anos[158].

Cabe destacar aqui que, a despeito do discurso pedagógico[159], a reorganização, em sintonia com o espírito da época, era uma medida que buscava reduzir os gastos educacionais. Num cenário de crise econômica e desemprego estrutural, o suposto desperdício de recursos públicos era o grande entrave para o desenvolvimento da economia nacional.

> Antes que uma medida de caráter pedagógico, como foi veiculado pela SEE, a reorganização das escolas visava à diminuição de gastos e de desperdícios do sistema, expressa em um hipotético excessivo número de professores e de salas. Dividiram-se as escolas e os níveis de ensino; quebrou-se, ao meio, a escola de oito anos e pulverizou-se, pelo interior do estado, uma infinidade de arranjos institucionais para garantir a oferta, pelos municípios, do ensino fundamental (ADRIÃO, 2008, p. 94).

A reorganização das escolas da rede pública estadual teve um impacto mais incisivo sobre o Ensino Médio. As escolas, contemplando os diferentes níveis de ensino, foram originalmente construídas pensando na população de uma determinada área, procurando atender todo o percurso educacional necessário para aquela população. Com a reestruturação, as escolas de Ensino Médio, em número bem reduzido, passaram a localizar-se nos grandes centros e refletir o processo de exclusão do sistema de ensino, que permitia a poucos chegar a esta etapa.

Porém, na perspectiva da SEE-SP, a reorganização beneficiou o Ensino Médio na medida em que o melhor aproveitamento dos prédios escolares possibilitou a criação de novos

---

[158] A reorganização efetivou-se num curto espaço de tempo: em apenas 4 meses da publicação do Decreto, 63% das escolas da rede estadual já estavam reorganizadas. Destaca-se, nesse processo, o papel decisivo do CEE na aprovação da reorganização por meio do Parecer CEE 674/95, revelando, no entanto, apreensão quanto aos desdobramentos do novo modelo que romperia com uma cultura escolar já estabelecida ao longo dos últimos vinte anos. No entanto, é importante destacar que tal parecer teve certa motivação política haja vista o histórico de subordinação deste órgão à administração.

[159] Segundo Corti (2015, p. 95), "uma das justificativas da SEE-SP para a reorganização era de ordem pedagógica, pois se argumentava que a separação das faixas etárias em diferentes escolas possibilitaria equipar as unidades com infraestrutura adequada para cada segmento, como por exemplo, laboratórios, salas de informática e salas-ambiente".

espaços para a abertura de turmas de Ensino Médio, em especial no período diurno, que demandava por ampliação, haja vista que a resposta do poder público para a expansão da oferta educacional pautava-se, desde os anos 1940, em medidas paliativas como a criação maciça de cursos noturnos (CORTI, 2015).

Considerando ainda o intento da SEE-SP de agrupar os alunos por faixa etária para atender diferentes públicos, em escolas distintas, com vistas ao uso mais racional do atendimento pedagógico, do espaço físico e dos equipamentos escolares, inclusive pelo funcionamento da maioria das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno, a reorganização acabou servindo para a SEE justificar o fechamento de várias escolas estaduais[160], tendo em vista a otimização no uso dos espaços físicos e dos recursos materiais e humanos que causou essa medida, além da implantação da política de correção de fluxo, de redução de gastos e de enxugamento da estrutura estatal da educação paulista e que pouco ou nada teve a ver com um atendimento mais adequado e qualificado para os alunos.

A respeito das consequências advindas do processo de reorganização, Corti (2015) aponta que o saldo foi negativo:

> Para os pesquisadores e grupos da sociedade civil organizada, o saldo da reorganização foi negativo, gerando problemas como dificuldades no deslocamento das crianças e adolescentes para a escola, pois em muitos casos ela ficou mais distante do local de moradia; criação de despesas extras com transporte, muitas vezes inviáveis para as famílias mais pobres; separação das escolas frequentadas por irmãos, em que geralmente os mais velhos conduziam os mais novos; recrudescimento da violência nas unidades escolares de 5ª à 8ª e Ensino Médio (CORTI, 2015, p.100).

É importante destacar que a proposta de reorganização estava alinhada com a necessidade da municipalização do ensino fundamental. A criação dos dois ciclos no ensino fundamental e o padrão da reorganização facilitou a transferência das escolas já reorganizadas aos municípios.

> [...] a reorganização tornou possível transferir aos municípios uma escola mais bem organizada, com corpo docente fixo, recursos materiais e didáticos adequados e salas ambiente apropriadas às crianças de 1ª a 4ª série. Uma escola na qual o município pode dar continuidade ao trabalho que já vem desenvolvendo na pré-escola (NEUBAUER, 1996, p. 74).

[160] Entre 1995 e 1998, das mais de 6.700 escolas mantidas pelo governo, 864 unidades foram fechadas. As escolas restantes continuaram sofrendo com a superlotação. Em 1995, a média de jovens por sala do Ensino Médio era de 38,6, enquanto em 1998 o número subiu para 41,8. Em 2016, a média caiu para 33,3, porém uma resolução aprovada pela SEE-SP permitiu que até 44 alunos estudassem em uma única sala (RESOLUÇÃO SE 2, de 8-1-2016).

Assim, a reorganização da rede permitiu que, ainda em 1995, fossem dados os primeiros passos para que no ano seguinte começasse o processo de municipalização das escolas estaduais que atendiam as séries iniciais do ensino fundamental em todo o estado de São Paulo.

Com isso, a SEE-SP passou a firmar acordos com os municípios, que até então atendiam essencialmente a educação infantil—ainda que de forma muito insuficiente—e em poucos casos atendiam parte da demanda de ensino fundamental, para que assumissem a gestão das escolas de ensino fundamental, recebendo do estado os prédios e uma promessa de apoio.

A municipalização promovida pelo governo de Mário Covas espalhou-se por todo o Brasil, sendo a primeira grande marca da política educacional tucana. Num momento em que se buscava o pleno acesso ao ensino fundamental, incluindo milhões de crianças que estavam fora das escolas, o processo de municipalização, somado à reorganização da rede, permitiu que o estado pudesse fechar escolas e reduzir turmas. Por outro lado os municípios foram obrigados a ampliar o atendimento, sem ampliar gastos, sem investir em estrutura e sem garantir qualidade no atendimento. Os resultados são muito perceptíveis 20 anos depois: superlotação de salas, precarização das carreiras docentes, graves problemas na qualidade de ensino com significativas lacunas de aprendizagem no processo de formação no ensino fundamental e que, quando esses alunos chegam ao Ensino Médio, torna-se impossível suprir a defasagem de oito anos de escolarização em três anos, e uma vergonhosa defasagem no atendimento da educação infantil, que se arrasta ao longo de décadas.

Corti (2015) aponta que à primeira vista, a transferência de matrículas do ensino fundamental para os municípios poderia ter criado espaço na rede estadual para ampliar a oferta de Ensino Médio. Isso porque havia discursos nos anos 1990 que atrelavam a ampliação do Ensino Médio à municipalização.

Segundo a autora, a coordenadora da COGSP à época, Sonia Penin, fez a seguinte afirmação num colóquio sobre a reorganização das escolas, realizado em 1996.

> A reorganização das escolas facilita aos municípios assumirem em parte a sua responsabilidade com o 1º grau. O Estado pode então assumir melhor o 2º grau, que historicamente sempre ficou fora do orçamento da Secretaria. [...] As classes mais congestionadas estão, sobretudo, no 2º grau, devido ao descaso com que os municípios, no estado de São Paulo vêm tratando a escolarização do 1º grau [...] O 2º grau está nessa situação pela irresponsabilidade dos municípios nesse estado e isso precisamos reverter (CORTI, 2015, p.85).

No entanto, a municipalização paulista transferiu para os municípios as escolas já reorganizadas, não implicando, portanto, em liberação de espaço nas escolas, nem mesmo de recursos. Segundo Corti (2015):

> [...] os alunos do ensino fundamental saíram da rede estadual juntamente com o dinheiro destinado às suas matrículas, por conta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. Mesmo antes deste Fundo não havia possibilidade de haver recursos financeiros adicionais para o Ensino Médio com a diminuição do ensino fundamental, uma vez que aquele nunca contou com fonte própria de financiamento e sobrevivia com as 'sobras' do ensino fundamental (ibid, p.86).

Dois anos depois, em 2000, a reforma educacional no Estado de São Paulo iniciada em 1995, estava praticamente consolidada. As ações do governo paulista e da SEE-SP foram legalizadas e institucionalizadas principalmente por meio de decretos e resoluções. A secretária da educação Rose Neubauer e o governador Mário Covas exerceram a dominação legal com eficácia e eficiência, implantando cada medida sem grandes resistências, salvo a realização de uma greve unificada do funcionalismo público a partir do dia 2 de maio de 2000 com duração oficial de 43 dias[161]. Também agiu-se pelo convencimento, por meio de intenso programa de formação continuada e orientações técnicas realizadas nas Diretorias de Ensino.

Assim, o processo de implantação das diretrizes educacionais foi, do ponto de vista dos resultados pretendidos pela SEE-SP, um sucesso.

> A Secretaria da Educação, considerando o conjunto articulado das medidas apresentado, está construindo, no Estado de São Paulo, uma escola de sucesso capaz de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade, que possibilita a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios de nossa sociedade atual (NEUBAUER, 1999, p. 187).

Rose Neubauer (1999) escreveu ainda que os resultados que indicariam uma transformação na educação paulista seriam os seguintes: redução drástica das taxas de reprovação e evasão, avanço do aprendizado dos alunos comprovado pelos resultados do SARESP, aumento de vagas ofertadas no período diurno e para o Ensino Médio, aumento do número de alunos em jornada de cinco horas diárias e crescimento do Ensino Médio, observando-se um aumento de 11% ao ano.

---

[161] De acordo com a Folha de São Paulo (2000, 23/05, C-6), durante essa greve houve confronto entre manifestantes e a polícia do Estado. Por causa da ação da PM, 38 pessoas ficaram feridas, tendo a polícia, utilizado balas de borracha, gás lacrimogêneo e bombas de efeito moral, contra os grevistas. Para os professores, o procedimento do Governo nessa greve foi o mesmo adotado nas greves anteriores, acrescentado o fato de considerar as faltas da greve injustificadas, de modo que os docentes perderam esses dias para todos os efeitos de sua progressão funcional, independente da reposição dos dias parados.
A truculência, apoiada e incentivada pelo governo de São Paulo, representou, portanto, uma política totalitária e que buscou, a todo custo, calar e criminalizar os movimentos sociais e seus manifestantes que ousavam lutar. Ao acionar o aparato policial para conter os profissionais que lutavam por melhores salários, carreira e condições de trabalho, o governo apostou no silêncio e na resignação para que a "ordem" educacional fosse mantida.

Entretanto, em relação ao Ensino Médio, é preciso levar em conta dois fatores: que a acentuada expansão do atendimento incorporou os concluintes do ensino fundamental, praticamente universalizado no estado de São Paulo e com índices de repetência e evasão reduzidos face às medidas de correção de fluxo; e a exigência de maior escolaridade no mercado de trabalho.

Tais fatores nos permitem inferir que a tendência de universalização do Ensino Médio não teria sido motivada pelo fomento das políticas públicas para esta etapa da educação básica, mas, inevitavelmente, pela melhoria no fluxo do ensino fundamental, o que levou os adolescentes a concluírem mais cedo e em condições precárias a escolaridade obrigatória, como também pelo atendimento às demandas do setor produtivo.

Outra medida de correção de fluxo instituída por Rose Neubauer foi a progressão parcial de estudos para alunos do Ensino Médio das escolas da rede estadual, expressa na Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998 (SÃO PAULO, 1998b). Tal medida tinha como objetivo reduzir índices de repetência e evasão: "É preciso varrer da nossa realidade a 'pedagogia da repetência' e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua" (SÃO PAULO, 1997, p. 153).

> [...] A escola adotará o regime de progressão parcial de estudos para alunos do Ensino Médio, regular ou supletivo, que, após estudos de reforço e recuperação, não apresentarem rendimento escolar satisfatório. § 1º O aluno, com rendimento insatisfatório em até 3 (três) componentes curriculares, será classificado na série subseqüente, devendo cursar, concomitantemente ou não, estes componentes curriculares; § 2º O aluno, com rendimento insatisfatório em mais de 3 (três) componentes curriculares, será classificado na mesma série, ficando dispensado de cursar os componentes curriculares concluídos com êxito no período letivo anterior. (SÃO PAULO, 1998a).

Em tese, as dependências, conhecidas como DPs, foram criadas para permitir que os alunos do Ensino Médio pudessem progredir no curso quando apresentassem deficiência em um pequeno número de disciplinas. Mas, na prática, o reforço escolar previsto por meio das DPs não tem se concretizado. Na teoria, no ano seguinte ao mau rendimento em parte do conteúdo, o estudante voltaria a estudar as matérias que não ficaram bem consolidadas. Isso ocorreria simultaneamente às disciplinas da nova etapa, sem atraso. No entanto, desde a sua criação as DPs não são cumpridas adequadamente por falta de estrutura como salas de aula e horários adequados, o que faz com os alunos do Ensino Médio sejam aprovados apesar de não dominarem o conteúdo das disciplinas pendentes. Em muitos casos, o reforço sequer ocorre e

as reprovações quase não acontecem, consubstanciando num sistema de aprovação automática.

Atrelado à progressão parcial dos estudos, mais dois mecanismos de combate ao fracasso escolar foram adotados: a compensação de ausências, onde o aluno com frequência irregular teria a possibilidade de compensar as faltas mediante trabalhos, lista de exercícios, pesquisas e tarefas escolares que, na sua maioria, seriam realizadas em casa, evitando que as faltas computadas provocassem reprovações; e a recuperação de férias, que não contou com o apoio dos professores por preverem que esse mecanismo visaria apenas à aprovação em massa dos alunos com o objetivo de conter gastos, desrespeitando o processo pedagógico desenvolvido ao longo do ano letivo (Corti, 2015).

> Implantadas nos anos de 1998, 1999 e 2000, as aulas de recuperação nas férias poderiam ser frequentadas por todos os alunos do ensino fundamental ou do Ensino Médio no mês de janeiro, independentemente do número de componentes curriculares em que tivessem sido reprovados e desconsiderando exigência mínima de frequência durante o ano. A decisão sobre os alunos que poderiam participar da recuperação intensiva seria do Conselho de Escola. O período previsto para a recuperação era de, no mínimo, 20 dias (CORTI, 2015, p. 106).

Procurando articular um diálogo com a política de avaliação externa do Governo Federal (SAEB)[162] e construir parâmetros para aferição de qualidade das escolas paulistas em consonância com os padrões do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), é instituído, na gestão de Rose Neubauer, um sistema próprio de avaliação da rede paulista, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), através da Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, o que possibilitou a comparação dos resultados obtidos no estado de São Paulo com o de outros países.

> As movimentações mais importantes envolvendo o percurso que antecedeu a implantação do SARESP ocorreram no início da gestão Mário Covas (1995-1998). As políticas públicas do estado de São Paulo eram plenamente alinhadas às realizadas em âmbito federal, principalmente porque o Brasil, na década de 1990, passou por uma série de mudanças na administração pública a partir da Reforma do Estado, em busca da recomposição do poder político e de mais eficiência em termos operacionais (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 64).

A resolução supra citada aponta o duplo objetivo deste instrumento de avaliação:

---

[162] Segundo Sousa (2001, p.84) "no Brasil registra-se desde a década de 60 a ampliação do uso de testes educacionais; no entanto, situa-se nos anos finais da década de 80 a primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação do ensino básico, em âmbito nacional, denominado, a partir de 1991, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, apresentado como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino".

> I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
> II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
> a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
> b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
> c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996b, art. 1º).

É importante ressaltar que a constituição de um sistema nacional de avaliação nos moldes do SAEB vem sendo buscada desde a década de 1980, com forte influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, sendo esses organismos impulsionadores das reformas educacionais e das avaliações externas.

> [...] a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados (TORRES, 2001, p. 79-80).

No entanto, a ênfase no controle do sistema por meio dos dados levantados relegou a segundo plano a intenção de subsidiar o trabalho docente, constituindo-se, portanto, muito mais numa aferição do desempenho de estudantes, do que uma avaliação de aprendizagem, uma vez que esta pressupõe o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno no decorrer de sua trajetória escolar.

A "medição" adotada pelas políticas de avaliação em larga escala acontece com a utilização de instrumentos externos, uma prova única e padronizada em um determinado dia e horário. É, por definição, um instrumento limitado que jamais poderia se tornar a referência de qualidade para a educação.

Uma análise histórica da aplicação do SARESP nos permite concluir que na sua primeira fase, que compreendeu as edições de 1996 a 1998, o exame apresentou características de avaliação de entrada, porque as suas aplicações ocorriam no início do ano

letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior. Já a partir do ano 2000, o SARESP mudou o seu foco para uma avaliação de saída, com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos.

No ano de 2001, houve uma mudança na forma como a avaliação vinha sendo realizada. De acordo com a Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001, o SARESP era aplicado nas séries finais dos ciclos I e II, portanto, o público-alvo eram alunos concluintes das 4ª e 8ª séries. Ainda de acordo com a Resolução SE n. 124/2001, os alunos realizariam

> [...] atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos [com o objetivo de] aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno. (SÃO PAULO, 2001)

Esse momento foi marcado por um novo paradigma de avaliação, ainda não visto desde a sua implantação, sobretudo pela classificação das escolas em cores, categorizando-as de acordo com os seus méritos. Logo:

> [...] a atuação do SARESP em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de professores, primeiro por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva, depois, por fomentar um ambiente de competição entre as escolas mediante a afixação de cores na porta das unidades escolares para revelarem a condição relacionada ao desempenho de alunos e professores. (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 68)

A controversa política de cores que classificava as escolas com as cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, de acordo com seu desempenho no SARESP, simbolizavam, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas um pouco acima da média, escolas na média geral, escolas um pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média (GREVE, 2017):

> Além da atribuição de cores que deveriam ser visíveis nas escolas, essa iniciativa, foi, ainda, utilizada para a definição de bonificações para professores e gestores. Essa política vigorou por um ano e, até seu término, premiou com bonificações, passeios e verbas, as escolas melhor classificadas, deixando as de menor desempenho com menores premiações e à mercê de críticas, além do sentimento de exclusão tanto pela população em seu entorno, quanto em relação a outras escolas. Embora essa iniciativa de cores tenha produzido muitas críticas, tanto no meio acadêmico, quanto por parte dos sujeitos diretamente afetados, alunos, professores, gestores, funcionários e familiares, são poucas as fontes de informação sobre ela disponíveis em documentos oficiais (GREVE, 2017, p.104).

A partir de 2007, as inovações implementadas no exame permitiram comparação entre os resultados, uma vez que a escala do SARESP seguiria os mesmos parâmetros e critérios definidos pela avaliação nacional, o SAEB, dando sustentação ao plano de metas do governo Serra que anunciou, conforme abordado na dissertação de mestrado de Denise da Silva Ribeiro (2008), o alinhamento das ações educacionais em São Paulo às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal. Dessa forma, o SARESP começou a passar por importantes mudanças teóricas e metodológicas, com o objetivo de acomodar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Houve uma adequação, visando à convergência das habilidades e competências avaliadas no SARESP às competências e habilidades do SAEB/Prova Brasil.

O que se destaca nessa política centrada nos testes - que permanece muito forte e presente nos dias atuais, tanto na esfera federal quanto na estadual - é que se trata de uma concepção de que a avaliação em si seria indutora do trabalho escolar:

> O SARESP, ao servir como referência para a organização das práticas escolares e avaliativas, potencializa a tensão entre a avaliação tradicional e a avaliação formativa. Devido à importância que tem adquirido na política educacional, evidenciou-se a tendência em tornar-se, gradativamente, indutor do trabalho escolar (ARCAS, 2009, s/p).

Na qualidade de supervisora de ensino da SEE-SP, podemos evidenciar que o SARESP está presente no cotidiano escolar, de modo que as práticas pedagógicas, as metas estabelecidas, os rumos a serem definidos, bem como todo o trabalho pedagógico, são orientados a partir dos resultados deste sistema de avaliação. Isto porque, a SEE-SP, desde a gestão de Rose Neubauer, tem apontado a necessidade de criar a cultura avaliativa na rede estadual. No entanto, qual a verdadeira intencionalidade desta cultura avaliativa ?

Como já apontamos anteriormente, o discurso da qualidade e da produtividade foi a base da Reforma do Estado, assumindo formas regulativas. No caso da educação, essas práticas regulativas voltaram-se para o controle dos resultados educacionais, do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, alinhando-se com a lógica da implantação de uma nova gestão pública, de gestão empresarial de cunho tecnicista, onde o Estado assumindo o papel de regulador, controlaria e mensuraria os resultados a partir de critérios mínimos de qualidade e eficiência.

Ademais, é preciso ressaltar que a maior concentração nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, cobrados em todas as edições da avaliação, em detrimento das demais disciplinas como História, Geografia e Ciências, que apresentam perfis que

geralmente estimulam o debate crítico e questionador, sinaliza para o que Sousa e Lopes (2010) bem apontaram: "[...] essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?" (SOUSA E LOPES, 2010, p. 56)

Peixoto (2011, p. 83), ao tratar da hierarquização do conhecimento, faz o seguinte questionamento: "o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?", ou seja, a mínima instrumentalização para o trabalho precário que requer apenas a habilidade de *ler, escrever e contar*[163].

Vianna (2005) nos alerta para a necessidade da "cultura de avaliação" tornar-se um instrumento para implementação de políticas educacionais efetivas:

> A expressão "cultura da avaliação" integra, atualmente, a constelação de palavras técnicas no âmbito da comunidade educacional e aos poucos vai se tornando verdadeiro lugar comum, quase que simples figura de retórica; no entanto, é preciso que essa expressão se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação (VIANNA, 2005, p.16).

Na concepção neoliberal de desresponsabilização do Estado com a educação pública, cabe a ele apenas o papel de fiscalizador e avaliador das escolas, e não o de executor e responsável pelos resultados adquiridos, isentando-se assim da realidade objetiva e concreta, na qual interferem efetivas condições de trabalho, formação dos profissionais e organização das escolas.

Nessa concepção, a avaliação assume, portanto, um papel inverso ao que deveria ter de produzir um diagnóstico para elaborar e executar políticas públicas para educação. Ao contrário, a avaliação passa a definir currículos, produzir o ranqueamento das unidades escolares, servindo como instrumento de culpabilização dos professores, equipes e alunos por um eventual fracasso escolar.

Dessa forma, a avaliação tende a uniformizar os processos educativos, ainda que diferentes escolas, com diferentes grupos em diferentes localizações apresentem contextos e realidades muito distintas. A uniformização se atrela à concepção do professor como "técnico", pois a ele basta ensinar os conteúdos das provas externas. Portanto, desqualifica o

[163] Quando chegaram ao Brasil, os padres jesuítas lançaram as bases da educação colonial em seu sentido restrito, por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar: "[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. [...] Outros portugueses, ***pertencentes aos segmentos restritos das classes populares***, tinham acesso apenas aos ***rudimentos escolares***: isto é, ler, escrever e contar". (CASIMIRO, 2007, p. 87, grifos nossos)

papel da escola como difusora, reprodutora e produtora de cultura em suas mais diferentes faces: conhecimento, artes, ciências, costumes, valores etc.

A avaliação associada à meritocracia na política educacional define o eixo de trabalho das escolas, seus programas, projetos e cotidiano da maneira mais perversa possível, exatamente por desconsiderar o ato educativo como um conjunto de relações humanas entre sujeitos mediados pela cultura historicamente produzida.

Adotando a meritocracia como sistema de gestão, o governo estadual elaborou políticas de premiação às unidades com bom desempenho e punição às unidades com baixo desempenho, como se escolas que possuem dificuldades fossem melhorar com menos subsídios e insumos para a efetivação de seu trabalho.

A mesma lógica meritocrática se deu com os professores, como já mencionado. Avaliados pelo desempenho de seus alunos, passaram a ser premiados ou punidos de acordo com as notas alcançadas por eles. Essa concepção compreende que o sucesso e o bom desempenho dependeriam exclusivamente do esforço de cada professor e aluno, independente das condições materiais, sociais, culturais e financeiras nas quais escolas, professores, alunos e comunidade estão inseridos, independentemente das políticas públicas do Estado para a melhoria das condições do ensino, deixando claro, novamente, a desresponsabilização com a escola pública e sua qualidade.

É nesse sentido que Bonamino e Sousa (2012), apontam o atrelamento do pagamento do bônus com as políticas de responsabilização, uma vez que a preocupação dos docentes e gestores com essa avaliação se concentra na eficiência do treinamento, incorporando assim a lógica adestradora de direcionamento e estreitamento do currículo:

> [...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividades nele presente. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 386)

Corroboram com esta assertiva as colocações de Arcas (2010, p.479): "[...] o SARESP tem potencial de influenciar a construção do currículo, de induzir estratégias de ensino e de introduzir nas escolas a preocupação com o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte da prova".

Os estudos realizados por Peixoto (2011), Rodrigues (2010) e Freire (2008) evidenciam o direcionamento e o estreitamento do currículo, na medida em que há uma concentração que a própria avaliação faz em determinados componentes curriculares em

detrimento de outros conteúdos que são igualmente importantes para o processo de formação.

Peixoto (2011) relata em sua pesquisa que as professoras entrevistadas percebiam o direcionamento na sua prática imposto pela própria avaliação: “A maioria delas apontou que tiveram que intensificar os conteúdos ligados à Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas contidas na prova, deixando outros conteúdos que elas julgavam importantes de lado” (PEIXOTO, 2011, p. 63). A mesma constatação é feita por Rodrigues (2010, p. 135), “[...] a partir dos relatos pode-se averiguar, mesmo com níveis diferentes de desenvolvimento, determinada padronização dos conteúdos voltados quase que exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”.

A partir da análise das avaliações em larga escala, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliações que incidem diretamente sobre o currículo, apontando o SARESP na terceira geração, face a forte responsabilização dos profissionais nas unidades escolares, envolvendo mecanismos de bonificação e imposição de metas.

> No caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar[...] A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de low stakes ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de high stakes ou de responsabilização forte[...] Tais avaliações são respectivamente identificadas, neste texto, como avaliações de segunda e terceira geração. No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas. Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola [...] Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.375)

3.2. Ciclo de Implementação (2003-2010) - Das políticas de convencimento de Gabriel Chalita às políticas gerencialistas de Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza: O Ensino Médio sob a égide do mercado.

Após a morte de Mário Covas em 2000, o vice-governador Geraldo Alckmin concluiu o mandato e foi eleito para um segundo mandato (2003-2006), indicando Gabriel Chalita[164] para a pasta da Educação, o qual adotou um estilo diferenciado de gestão, iniciando o ciclo de implementação do receituário neoliberal defendido e pavimentado por Rose Neubauer.

Em 2006, para se candidatar à presidência da República, Alckmin deixou o governo do estado sob o comando de seu vice, Cláudio Lembo (PFL) que substituiu Chalita, indicando para a Secretaria da Educação Maria Lúcia Vasconcelos[165], uma pessoa sem muita representatividade, que pouco produziu para educação pública do Estado de São Paulo e que, em ritmo de final de mandato, acabou basicamente dando continuidade aos programas em educação criados ou mantidos durante o governo Alckmin. Ficou no cargo até junho de 2007, e teve como ação central de seu mandato a alteração de dois ciclos de quatro séries para quatro ciclos de dois anos cada no regime de progressão continuada do ensino fundamental. Segundo Ramos (2013):

> Tal ação visava melhorar os baixos resultados que a política de progressão continuada havia legado ao Estado nos períodos anteriores, tornando os ciclos mais curtos para efetivação dos processos de avaliação sem, contudo, terminar com esta estratégia implantada na gestão Covas para o racionamento de verbas educacionais (RAMOS, 2013, p.548).

---

[164] Gabriel Benedito Issaac Chalita é graduado em Filosofia e Direito, mestre em Direito e Ciências Sociais e doutor em Filosofia do Direito e Comunicação e Semiótica. Atuou em algumas ONGs, entre elas a Juventude Latino-Americana pela Democracia e foi secretário da Juventude, Esporte e Lazer de São Paulo antes de tornar-se secretário da Educação. Presidiu o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) por dois mandatos. Atualmente é professor dos cursos de graduação e de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Autor de dezenas de livros de auto-ajuda, sua última atuação política foi nas eleições de 2016 como candidato a vice-prefeito de São Paulo pelo PDT na chapa de Fernando Haddad, porém obteve apenas 16,7% dos votos válidos, sendo derrotado pela chapa de João Dória (PSDB) no primeiro turno.
Na sua gestão, atuou ainda como apresentador do programa "Quarta Viva", transmitido pela TV Canção Nova. O programa exibia um game entre alunos de escolas estaduais, composto de perguntas sobre textos bíblicos, atualidades, entrevistas e questões dentro da grade curricular da escola, com premiação ao vencedor.

[165] Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos é pedagoga formada pela Universidade São Paulo (USP), doutora em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutora em Educação pela USP. Atualmente é professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em 2006, enquanto secretária estadual de educação de São Paulo, anunciou a suspensão do SARESP naquele ano, alegando a necessidade de analisar os resultados e rever o modo como a avaliação vinha sendo desenvolvida.

O ciclo de implementação das políticas neoliberais iniciado na gestão de Chalita defendia a "Escola do Acolhimento", denominação dada ao novo pacote de reformas educacionais; que pregava a melhoria das relações interpessoais entre alunos e professores, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil, adotando uma política de convencimento que chamou de "Pedagogia do Afeto", segundo a qual "a educação é afetiva, portanto ela se dá no campo do respeito, da inclusão e do amor" (DUARTE, R., 2007, p. 82).

> Nesse contexto, o Governo Alckmin passa a difundir em seus discursos e programas a concepção educacional ancorada numa perspectiva de "escola do acolhimento". Tácita à essa visão educacional, a escolha de Gabriel Chalita como secretário de educação, referenda uma nova atribuição à escola paulista, a de sua natureza psicossocial e afetiva, pautado no pressuposto de que a educação é afetiva e que, portanto, só se daria no campo do respeito, da inclusão e do amor, bem como num ambiente acolhedor (MILITÃO, 2015, p.128).

As novas medidas que chegaram às escolas tinham a clara intenção de cooptar docentes e alunos, convencendo-os de que a educação paulista estava no trilho certo e que o caminho pavimentado por Rose Neubauer precisaria agora contar com o engajamento da rede para a efetiva implementação das novas políticas educacionais de cunho neoliberal.

Neste ciclo de implementação da política neoliberal, merecem destaque as mudanças na linha pedagógica, adotando políticas voltadas para a capacitação do magistério (Programa Letra e Vida, Programas Teia do Saber e Rede do Saber, Bolsa Mestrado, entre outras) e para inclusão social por intermédio da escola (Programa Escola de Tempo Integral, Programa Escola da Família, Escola da Juventude), fortalecendo o slogan de "Governo Educador, Solidário e Empreendedor" impresso por Alckmin em sua gestão (SÃO PAULO, 2003, p. 2).

Além disso, houve a aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais através de capacitações realizadas por meio de videoconferências, com excessiva ênfase no papel socializador das escolas, enfatizando a "escola do acolhimento" em substituição à "escola do conhecimento".

> Em todas as capacitações, encontros, visitas às escolas e conversas com os representantes da categoria, sempre ressaltamos a importância da aliança entre o aperfeiçoamento técnico do professor e a solidificação de uma postura afetiva em sala de aula. Queremos que nossos aprendizes enxerguem no mestre um exemplo a ser seguido, um amigo com quem possam contar e não uma autoridade acima do bem e do mal. Nas escolas, muitos programas e projetos têm favorecido essa prática mais afetiva e integrada. Os alunos sentem-se incentivados a participar, a descobrir e a mostrar seus talentos. Por isso, é fundamental que a comunidade do entorno escolar e da sociedade como um todo prestigie os eventos constantemente promovidos pelos estabelecimentos de ensino (CHALITA, 2003, p.65)

As novas medidas, implantadas entre 2003 e 2006, intentavam implementar no interior das escolas públicas paulistas os elementos da gestão gerencialista e performática[166], reproduzindo modelos de gestão semelhantes aos utilizados pela administração empresarial, na medida em que acentuou a competitividade das escolas, a racionalidade na gestão, a ênfase nos resultados e a padronização do ensino (Parente, 2016). Mas, para isso, era preciso (com) formar as mentalidades para que esta concepção pudesse ser solidificada em toda rede. Nesse sentido, a política de convencimento de Chalita foi fundamental durante todo o processo, mormente pelo forte investimento em capacitações e programas de formação continuada.

A partir das considerações de Novaes (2009), a gestão de Chalita pautou-se, segunda a ótica da SEE-SP, na concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador:*

> Como governo educador, a SEE-SP afirmou a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como governo solidário, a SEE-SP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de governo empreendedor, estava vinculado, segundo a SEE-SP, ao Ensino Médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho; assim, esse princípio consubstanciar-se-ia na adoção de artefatos tecnológicos para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho. (NOVAES, 2019, p.16)

A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores, que havia sido iniciada por Rose Neubauer, foi, portanto, solidificada neste segundo ciclo de adequação ao ideário neoliberal, sobretudo pela implementação do currículo oficial. Expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. A concepção de Estado avaliador/regulador, que passou a se sobrepor ao Estado *educador*, apresentou grande preocupação em relação à publicação de informações e indicadores, além do estabelecimento de um caráter julgador e comparativo em relação às escolas, resultando assim pedagogias invisíveis de gerenciamento, que, por meio de avaliações, ampliavam o que pode ser

[166] O impacto da administração gerencial e performática no serviço público e na gestão da educação é analisada por alguns autores brasileiros, dentre os quais destacamos: Araújo e Castro (2011); Hypólito (2008, 2010); Parente (2016); Paula (2003) e Shiroma (2003).

controlado na esfera administrativa.

Atrelada a esta concepção de Estado avaliador ou regulador, estava implícita a idéia da cultura de desempenho, onde

> [...] o gerencialismo passa a ser o modelo de gestão utilizado pelo setor público, principalmente nas escolas. Com vistas a atender às exigências do setor produtivo, cria-se nas unidades escolares uma cultura empresarial competitiva de tal forma que o trabalhador – incluindo aí os professores, diretores e demais funcionários – passa a sentir-se responsável (e ser responsabilizado) pessoalmente pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos (NOVAES, 2009, p.17) [167].

Fugindo à regra segundo a qual cada novo governo se rompe com a proposta anterior e se impõe uma nova política, com Chalita não ocorre alteração substancial na política educacional no que diz respeito às mudanças estruturais iniciadas por sua antecessora, justamente porque a educação paulista precisava dessa continuidade para efetivar os ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal.

Chalita, em seus discursos, reconheceu a falta de diálogo com a rede e apontou a falta de preparo dos professores como responsável pelo insucesso das medidas adotadas, o que resultou na eleição da formação continuada em serviço como foco de atuação e investimento da SEE-SP, como foi expresso no documento publicado logo no início de sua gestão *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*, onde deixou evidente a continuidade do projeto neoliberal na política educacional.

O documento afirmava que uma das marcas da SEE foi o empenho, por mais de uma década, em apoiar as escolas estaduais a reverem suas práticas pedagógicas. Além disso, esse mesmo texto se mostrou articulado com as propostas do governo federal. Segundo o documento, o currículo deveria ser reorientado para:

> Valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas. (SÃO PAULO, 2002, p. 2)

O desprestígio do papel do professor como transmissor de conhecimento e a desvalorização dos conhecimentos clássicos no currículo escolar permearam todo o texto,

[167] Da mesma forma, nas Diretorias de Ensino, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino são cobrados diretamente para que se efetive nas escolas a política educacional de cunho neoliberal em curso.

referendando o ensino por competências[168], entendida como aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, os quais devem ser enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Conforme Ramos (2001), um dos fatores mais influentes na institucionalização das competências na formação geral e profissional foram as transformações nas relações de produção e na mundialização do capital, que passou a requerer um outro tipo de formação, ou seja, uma formação polivalente, onde o trabalhador fosse capaz de realizar diversas funções, com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica.

Um dos principais autores que apresenta o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar e que embasou a proposta curricular do estado de São Paulo é Philippe Perrenoud.

> Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al., 2002, p. 19)

Ou seja, de acordo com Perrenoud a noção de competência é designada como sendo "[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações" (PERRENOUD, 2000, p. 15). Esses recursos cognitivos (saberes, atitudes, esquemas de pensamento, informações), definidos pelo autor como competências que o indivíduo mobiliza para resolver situações da vida cotidiana, têm a função de nortear os conteúdos curriculares a partir da noção de "aprender a fazer", no sentido de desenvolver capacidades para que o indivíduo se adapte às mudanças.

Evidencia-se, portanto, nas definições para as competências, um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do "aprender a aprender", favorecendo a implementação da lógica das competências

[168] Duarte (2010), em seu artigo intitulado "Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista" afirma que "as propostas curriculares para o Ensino Médio no Estado de São Paulo alinham-se às 'pedagogias do aprender a aprender' e, mais especificamente, à pedagogia das competências", denunciando que o texto da Proposta Curricular apresentado à rede no ano 2007 e implantado em 2008, "conduz a um sério risco de rarefação do conhecimento nos currículos escolares".

e, ao mesmo tempo, levando a um esvaziamento dos conteúdos escolares.

> Em suma, "a pedagogia das competências" apresenta-se como a outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (SAVIANI, 2012, p. 150).

A noção de competência, apesar de representar a perspectiva do trabalho, sua elaboração não ultrapassa a lógica do capital e não supera a contradição entre capital e trabalho, própria da sociedade capitalista: "Ora, numa formação social cuja lógica é regida pela mercadoria, por mais que a humanidade lute pela extensão e ampliação dos seus direitos, estas se darão sempre a partir dos limites inerentes à própria natureza desta forma de sociabilidade, que é a capitalista". (BERTOLDO, 2002, p. 23)

Nesse sentido, Ramos (2013) propõe uma ressignificação da "pedagogia das competências" que valorize as potencialidades humanas como meio de transformação da realidade posta:

> A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. Portanto, para ser possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: competências (RAMOS, 2013, p. 113).

Assim, podemos afirmar que a construção de competências em detrimento da transmissão dos conhecimentos não é algo desinteressado; antes é condição para que os países subdesenvolvidos, como o Brasil, recebam ajuda financeira do FMI e do Banco Mundial, que são órgãos internacionais que controlam e defendem o capital e o aumento da lucratividade empresarial; sustentando que os indivíduos, para ter sucesso no mundo do trabalho, deveriam, de forma individual, responsabilizar-se pela sua própria formação, através da aquisição de novas competências e habilidades.

> Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos de 1990, organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial fazem a apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências.

> Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p.69).

Nota-se o alinhamento da noção de competência, que passa a fundamentar a perspectiva de formação para a juventude da SEE-SP, com os PCNEM de 1999, documento fruto da reforma educacional brasileira empreendida nos governos de FHC em consonância com a nova LDBEN, o qual anuncia que

> [...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação [sendo preciso] desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências do tipo geral. (BRASIL, 1999)

Como resultado da política educacional voltada para as competências, no ano de 2005 a SEE lançou um programa de formação continuada denominado "Teia do Saber", com a finalidade de efetivar as ações que já vinham sendo realizadas pela pasta desde 2003, como é o caso do Programa de Educação Continuada criado no primeiro mandato do Governador Mário Covas[169]. Segundo o documento,

> [...] as ações de formação continuada deverão propiciar a fundamentação teórica nos diferentes campos de atuação dos profissionais envolvidos, a necessária articulação entre essa teoria e a prática, a contextualização dos conhecimentos trabalhados, bem como a interdisciplinaridade possível, resguardando momentos para a socialização de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e nas relações de trabalho (SEE, 2005 *apud* PAULA, 2016, p. 134).

A capacitação dos profissionais da educação também ocorreu via programa "Circuito Gestão", cujo objetivo era a formação continuada dos gestores da rede estadual com foco nos princípios da moderna administração pública, ou seja, na reforma gerencial, cujas características ressaltadas foram a descentralização, a competitividade, o desempenho contínuo e a cobrança de resultados.

Posteriormente, o programa contemplou outros profissionais da rede, incluindo os professores. A educação continuada ganhou impulso com a criação da Rede do Saber que permitiu videoconferências de cunho formativo e informativo, sendo possível atingir a uma

[169] Diante da grande reforma sob a gestão de Rose Neubauer, que influenciou estruturalmente a Secretaria da Educação, como já apontamos no ciclo de pavimentação do ideário neoliberal, fez-se necessária uma ação contundente de convencimento dos professores para facilitar a implementação desse ideário na rede, evitando assim conflitos entre a burocracia de planejamento e implantação da reforma e os responsáveis pela execução do trabalho docente. Esse convencimento se deu, sobretudo, por meio de intenso programa de formação continuada e de orientações técnicas nas Diretorias de Ensino. O Programa de Educação Continuada e a Teia do Saber são ações resultantes desta ação de convencimento.

porcentagem maior de educadores e profissionais da educação da rede pública estadual. Paralelamente às ações elencadas, iniciaram-se visitas do Secretário de Educação às Diretorias Regionais de Ensino para ouvir os profissionais da educação e acompanhar de perto a implementação da nova política educacional da SEE.

Especificamente no que se refere ao Ensino Médio, Chalita criou o Projeto "Escola da Juventude" (Resolução SE 14, de 17-2-2005) que, na modalidade supletiva, aos sábados e domingos apenas, procurou atender jovens e adultos do Ensino Médio entre 18 e 29 anos que tivessem o ensino fundamental completo. A justificativa para o Programa foi atender quem trabalhava durante o dia e não conseguia freqüentar as aulas à noite. O projeto foi idealizado porque a secretaria percebeu que muitos jovens abandonavam a escola por não conseguirem cursar nem mesmo o período noturno. Assim, o projeto pretendeu formar os estudantes em um ano e meio e ainda fazê-los participar da inclusão digital, rompendo assim com a escala decrescente de matrículas no Ensino Médio do estado: de 2003 a 2005, as matriculas caíram em torno de 10%.

O curso foi dividido em três tipos de atividades: as curriculares presenciais, que eram aulas das disciplinas tradicionais aos sábados e domingos; as de inclusão digital, que também ocorreriam aos fins de semana durante uma hora e meia; e as individuais, para serem feitas durante a semana, utilizando-se das novas tecnologias da informação para acelerar o processo de aprendizagem a partir de parcerias com a rede privada para o desenvolvimento de softwares, como também para a contratação dos universitários que atuariam como professores e orientadores de estudo.

Depois de 18 meses de curso, os alunos aprovados da primeira turma do Programa Escola da Juventude receberam o certificado de Ensino Médio. O Programa teve apenas uma única edição, contando com 15 mil matriculados em 316 escolas estaduais espalhadas pela Capital, Grande São Paulo e interior.

Outra política educacional do governo Chalita direcionada aos estudantes secundaristas da rede estadual foi o Programa Ensino Médio em Rede (SÃO PAULO, 2004), criado para aperfeiçoar o currículo dessa etapa de ensino.

De 2004 a 2006 o programa capacitou 60 mil professores da rede estadual paulista de ensino, incluindo os assistentes técnicos pedagógicos (atuais professores coordenadores dos núcleos pedagógicos das Diretorias de Ensino - PCNPs), professores coordenadores (PCs) e professores de todas as disciplinas do ensino fundamental - ciclo II - e do Ensino Médio das escolas estaduais que mantinham o Ensino Médio regular no ano de 2004. O programa não foi concluído em 2004, mas teve continuidade em 2005.

O Programa Ensino Médio em Rede foi financiado pelo governo federal através Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) por meio do convênio firmado entre a SEE-SP, o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que forneceria os recursos necessários para o desenvolvimento do programa.

O investimento no desenvolvimento do Programa incluiu contratação dos serviços de gestão, produção de material didático (material impresso, CD com coletânea de textos, vídeos didáticos), produção de teleconferências, especialistas responsáveis pelo desenvolvimento das videoconferências e mediação das atividades realizadas nos ambientes virtuais de colaboração, equipe técnica para desenvolvimento e suporte dos aplicativos web, suporte para as videoconferências, serviços de transporte e distribuição de material. O investimento nestes itens pode ser traduzido por um custo médio anual de R$ 1.787,71 por escola e de R$ 90,56 por participante. (SÃO PAULO, 2009 *apud* MARTIN, 2011).

É possível observarmos pelas informações acima que os números relacionados ao programa Ensino Médio Em Rede foram bastante significativos, desde seu "investimento de R$ 5.613.416,00"; o número de educadores envolvidos: "61.632, em 2004", "62.345, em 2005", "58.857, em 2006". Mesmo com interrupções, o período de 2004 a 2006 foi um tempo considerável de dedicação à formação continuada alinhada às políticas de convencimento do ciclo de implementação do ideário neoliberal (ibid.).

A Fundação Carlos Alberto Vanzolini[170] implantou a estrutura tecnológica; concebeu e implementou o modelo de gestão; produziu o material de apoio às atividades pedagógicas em diversos formatos e realizou a capacitação de todos os envolvidos. Foram utilizados os recursos da Rede do Saber que proporcionaram o diálogo de vários interlocutores com os mesmos objetivos de formação continuada de professores.

Na primeira fase do Ensino Médio Em Rede foram realizados estudos e discussões sobre o currículo do Ensino Médio, sobre a realidade das escolas e seus projetos político-pedagógicos e a possibilidade de trabalhar o currículo de forma interdisciplinar principalmente por meio da leitura e da escrita.

As atividades ocorriam coletivamente nas Diretorias de Ensino com a presença de PCNPs e PCs das escolas. Nas escolas, com a presença de professores coordenadores e

[170] A Fundação Vanzolini é uma instituição de direito privado sem fins lucrativos e a mais antiga fundação de apoio à Universidade de São Paulo (USP). É mantida e gerida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica (Poli-USP).

professores durante as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

O material trazia a seguinte orientação:

> O programa trata de quatro temas distintos: A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede; Professores e alunos: um encontro possível e necessário; O currículo da escola média; O projeto político pedagógico da escola. Tais temas estão associados a dois conjuntos de atividades: as Vivências Formativas, nas quais o participante amplia seus conhecimentos sobre o currículo e analisa sua própria prática pedagógica, e as Vivências Educadoras, onde são propostas atividades a serem desenvolvidas nos locais de atuação específicos – unidade escolar ou diretoria de ensino – por meio de projetos de trabalho. As primeiras discutem aspectos relativos ao currículo da escola média e fornecem suporte para o diagnóstico e a análise da ação educativa escolar. Focalizam ainda aspectos relativos à proficiência leitora e escritora do aluno do Ensino Médio, bem como o papel da escola na construção dessa proficiência [...]
> A proposta de formação deste Programa acontecerá no espaço da escola, em horário de trabalho, com a participação da equipe escolar; A necessidade de comprometimento de todas as áreas curriculares com o trabalho de leitura e escrita; A adequação desta proposta de formação às necessidades e finalidades da escola. (SÃO PAULO, 2004, s/p).

As orientações iniciais do programa destacavam a leitura e a escrita como eixo transversal norteador do Ensino Médio Em Rede, ou seja, o programa previa o desenvolvimento de um projeto de aprimoramento da leitura e escrita que faria a ligação de todos os demais temas do programa e também seria o tema comum de estudo a todos os professores, de todas as disciplinas do Ensino Médio. Todas as tarefas propostas aos professores implicavam atividades de leitura e escrita. Ao final do programa, após meses de estudos, os professores desenvolveriam um projeto com os alunos do Ensino Médio, com a leitura e produção de textos como focos principais.

Em 2006, Alckmin deixou o governo do estado para candidatar-se à presidência da República. Cláudio Lembo (PFL), vice-governador, assumiu o governo do estado e substituiu Chalita por Maria Lúcia Vasconcelos na Secretaria da Educação, que, em final de mandato, deu sequência ao ciclo de implementação do ideário neoliberal na SEE-SP.

No pleito seguinte, eleito governador do Estado de São Paulo para o mandato de 2007-2010, José Serra manteve por seis meses a mesma secretária do governo anterior. Somente em 25 de julho de 2007 assume a secretária Maria Helena Guimarães de Castro[171], que já havia

[171] Maria Helena Guimarães de Castro foi secretária executiva do MEC em 2002 e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC (Inep) entre 1995 e 2002, ambos os cargos durante a gestão do presidente FHC (1995-2002), atuando ao lado do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza. Enquanto presidente do Inep, integrou a equipe responsável por implementar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão) e o Sistema Nacional de Informação Educacional, que contempla as estatísticas educacionais. Foi secretária da educação de São Paulo no período de 2007 a 2009 e conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo entre 2010 e 2016. De 2016 a 2018 atuou como secretária-executiva no MEC, substituindo o então Ministro da Educação Mendonça Filho em seus impedimentos. Teve

ocupado vários cargos nos governos do PSDB inclusive no nível federal na gestão FHC, iniciando uma nova fase da política educacional paulista, de viés gerencialista, com o estabelecimento de metas para a educação a serem atingidas até o final do mandato de José Serra.

A gestão de Maria Helena dos Santos Castro foi marcada pela execução das principais políticas educacionais do governo Serra, a saber:

> [...] a vinculação da política de bonificação à avaliação do desempenho do magistério e da escola; a implantação do Programa de Valorização pelo Mérito; a aprovação da nova proposta curricular para o Ensino Fundamental e Médio; a redefinição das matrizes de referência do SARESP; a criação dos programas Ler e Escrever, São Paulo faz Escola e Recuperação da Aprendizagem; a instituição do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (RAMOS, G., 2016, p. 552).

Em 2009, por conveniência política, Serra realizou nova troca de secretário e empossou Paulo Renato Sousa, ministro da educação nos oito anos do governo FHC e proeminente figura dos quadros partidários do PSDB. Paulo Renato permaneceu à frente da Secretaria da Educação no mandato temporário de Alberto Goldman, que substituiu Serra após renuncia para se tornar candidato a presidente da República.

No governo anterior, sob o comando do secretário Gabriel Chalita, predominava a política de convencimento, procurando imprimir uma visão de educação como processo afetivo entre educadores e educandos de modo a facilitar a aceitação das políticas gerencialistas que se buscava consolidar na rede. Agora, com os ânimos controlados e anestesiados pela pedagogia do afeto, as relações tornaram-se mais hierarquizadas, com uma alta dose de autoritarismo na implantação das mudanças planejadas, produzidas de forma centralizada por um grupo de educadores afinados com as doutrinas do partido no poder e detentores de respaldo político e acadêmico, que completariam o ciclo de implementação da nova política educacional.

Há que se ressaltar que a questão política que permeou a reforma educacional no governo Serra é a concentração, no aparelho de Estado, de praticamente todos os componentes centrais da equipe que comandou o MEC no governo FHC. Naquela condição

---

forte protagonismo na edição da medida provisória sobre a reforma do Ensino Médio, na aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto presidente do Comitê Gestor da BNCC, finalizando também a parte do Ensino Médio da BNCC. Foi ainda membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE, participando inclusive de vários comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e na OCDE. Atualmente está atuando como consultora e afirmou, em entrevista ao jornal O Estadão, que não tem interesse mais de trabalhar em governo.

foram eles responsáveis pela concepção e institucionalização da reforma e de todas as políticas que dela decorreram, inclusive a aprovação da LDB, em 1996, e a formulação do PNE aprovado no final do governo FHC. Não tinham, entretanto, atribuições ligadas à implementação daquelas determinações legais já que a competência para tanto era dos estados e municípios, com a mediação dos órgãos normativos dos respectivos sistemas. Como se sabe, em decorrência de afinidades ou disputas políticas, acrescidas das condições concretas, legais e econômicas, a implantação da reforma não foi homogênea entre os estados e municípios, como, tampouco, foram equivalentes os resultados. No comando da Secretaria da Educação do estado mais rico da federação, com a maior rede de educação básica, era a oportunidade de promover uma reforma que englobasse os princípios e fundamentos que foram defendidos no governo FHC e que produzisse os resultados que, até então, mesmo os governos peessedebistas anteriores não haviam conseguido alcançar.

Assim, sob a gestão de Maria Helena dos Santos Castro, em 2007, a SEE anunciou um plano político para a educação a ser oferecida pelo sistema estadual. O Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo definiu dez metas para a melhoria da qualidade da educação nas escolas estaduais:

1. Que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade;
2. Redução em 50% da taxa de reprovação na 8ª série;
3. Redução em 50% da taxa de reprovação no Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos;
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais – 1ª a 4ª;
8. Programa de Formação Continuada e capacitação das equipes de ensino;
9. Descentralização da merenda escolar nos 30 municípios que ainda não aderiram ao programa;
10. Obras e melhorias de infraestrutura nas escolas.

> Dez metas definem o objetivo da Nova Agenda, que tem como prioridade a melhoria das condições de aprendizado para os estudantes e de trabalho para os professores[...] Os resultados dos últimos censos escolares e das avaliações de

> aprendizagem demonstram que o principal problema da educação pública no Estado de São Paulo é o desempenho insuficiente do sistema. Cerca de 98,6% das crianças de 7 a 14 anos estão na escola e a taxa líquida de atendimento aos jovens de 15 a 17 anos está próxima de 90%, portanto dentro dos padrões de países desenvolvidos [...] Nos últimos anos a Educação Básica em São Paulo apresentou dados que apontam para uma melhora significativa, ano a ano, nos indicadores de escolarização, de distorção idade-série, de evasão e de analfabetismo. Entretanto, as taxas de reprovação em todas as séries apresentam uma tendência crescente a partir de 2000[...] É urgente melhorar a qualidade do ensino público, responsável por quase 90% do total de estudantes da educação básica e garantir a todas as crianças e jovens de São Paulo um futuro digno.
> A agenda de educação do Governo Serra para o período 2007 a 2010 destaca como prioridade absoluta a melhoria da qualidade das aprendizagens e a promoção de maior eqüidade da educação básica. Para isto, será estabelecida uma política de articulação das ações entre o estado e seus municípios, de modo a promover uma política pública educacional integrada que estimule a municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e compartilhe a mesma proposta curricular, com as indicações das expectativas de aprendizagem, na implantação do ensino fundamental de 9 anos. Também será retomada a discussão do Plano Estadual de Educação com ampla participação de todos os setores representativos da sociedade (SÃO PAULO, 2007, s/p).

Com a considerável experiência em cargos políticos no aparelho de Estado, Castro foi encarregada de por a termo as metas a serem atingidas até o final do mandato em 2010.

Especificamente no que se refere às metas 2 e 3, que previam a redução das taxas de reprovação no Ensino Fundamental e Médio e a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações oficiais estaduais e federais mediante incentivos por mérito (metas 5), a implantação da nova Proposta Curricular do Estado[172] seria um dos caminhos previstos, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio, atrelada à reorganização da progressão continuada (o ensino fundamental de dois ciclos de quatro anos passa a contar com quatro ciclos de dois anos cada), com recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ªsérie e no final do Ensino Médio.

A meta 6 incluía ainda a diversificação curricular do Ensino Médio com uma base comum de conteúdos, competências e habilitações técnicas profissionalizantes e parcerias com o setor privado para certificações em computação e língua estrangeira; e para a meta 6, a SEE aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)[173].

---

[172] Em fevereiro do ano de 2008 os professores foram apresentados à nova Proposta Curricular do Estado a qual deveria ser prontamente incorporada ao Plano Escolar.

[173] O Encceja é um programa do governo federal que avalia a capacidade de jovens e adultos que se atrasaram na vida escolar, assemelhando-se ao exame supletivo já realizado pela SEE, dando assim duas oportunidades no ano para certificação de conclusão de ensino dos jovens e adultos paulistas.

As escolas passariam a ser equipadas com laboratórios de informática, materiais de apoio ao ensino de ciências e as salas dos professores teriam computadores, impressora e ambientes de multimídia, e contariam com programa de manutenção, reparos e pequenos serviços de engenharia, objetivando à melhoria dos prédios (meta 10) [174]. Ressalta-se ainda que no rol das medidas previstas destaca-se a criação da função professor coordenador e o fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implementação do novo modelo de gestão.

Durante a gestão de José Serra (2007-2010), o Bônus Mérito foi reformulado, passando a se chamar Bonificação por Resultado[175], para que pudesse encaixar-se nas determinações das ações do plano. Nesta nova versão, o Bônus passou a ser pago mediante o desempenho dos estudantes no SARESP, desempenho este que deveria se mostrar compatível com as metas estabelecidas previamente pela SEE-SP através do IDESP. Em conformidade com a meta 8, para preparar os professores a trabalharem com a Proposta, vídeos tutoriais foram desenvolvidos pela SEE-SP e exibidos aos professores durante o período de planejamento escolar. Além de videoconferências envolvendo todas as escolas em tempo real, um curso oferecido pela Internet, nos anos de 2008 e 2009, intitulado A Rede Aprende com a Rede[176], foi disponibilizado aos professores e professores-coordenadores.

No que se refere ao Ensino Médio, as taxas de reprovação ficaram assim definidas no período previsto pelo Plano de Metas para a educação (2007 à 2010):

Quadro 21 – Taxas de Reprovação – Ensino Médio no período do Plano de Metas (2007-2010)

2007	2008	2009	2010	2011
16,5	15,3	16,1	13,9	15,4

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

[174] As metas 7 e 9 correspondem a parcerias firmadas na esfera administrativa, dependendo centralmente do estabelecimento de acordos entre estado e município.

[175] O Bônus Mérito foi instituído nas escolas estaduais paulistas durante o segundo mandato do governador Mario Covas (1999-2001). Esta política foi mantida durante os dois mandatos de Geraldo Alckmin (2001-2002 e 2003- 2006), mas era usado basicamente como forma de estímulo à assiduidade. Já a Bonificação por Resultados corresponde a um acréscimo salarial concedido aos profissionais das escolas que apresentam desempenhos satisfatórios no SARESP e que melhoram seu IDESP.

[176] Este curso foi oferecido nos anos de 2008 e 2009 pelo Programa São Paulo faz Escola.

A meta 3 estipulada pelo Plano era de redução de 50% na taxa de reprovação, mas a redução foi, no período (2007-2010), de um pouco mais de 15% no Ensino Médio, tornando a elevar-se no ano subseqüente (2011) em 11%. Já a meta 5 do Plano previa o aumento de 10% no desempenho nas avaliações estaduais e nacionais[177]. No caso das avaliações estaduais, o índice que mensura o desempenho, como já vimos, é o IDESP. A tabela abaixo explicita esses resultados desde 2007 (um ano antes da implantação da Proposta, para ser possível a comparação com a situação anterior) até 2018 (último resultado disponível até a data-limite desta pesquisa).

Quadro 22 – Índice de Desempenho
Ensino Médio a partir do Plano de Metas (2007-2010)

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1,41	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25	2,30	2,36	2,51

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Considerando os resultados de 2007, a meta do Plano de melhorar em 10% o índice de desempenho nas avaliações estaduais até 2010 foi atingida no Ensino Médio, em 2008, mantendo-se oscilante até 2013, iniciando, a partir daí, a escala progressiva.

No caso das avaliações nacionais, o Estado de São Paulo atingiu as metas projetadas pelo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o aumento de 10% conforme previsto no Plano somente no Ensino Médio[178].

[177] É importante ressaltar que a SEE-SP propôs duas metas para as suas escolas. A meta do Plano, que foi generalizada para todas as escolas e estipulava um aumento de 10% nos índices das escolas públicas estaduais de São Paulo nas avaliações oficiais estaduais e nacionais até 2010; e a meta do IDESP que é calculada de acordo com o desempenho de cada escola, isto é, cada escola tem a sua própria meta em comparação com seus desempenhos anteriores.

[178] Com relação ao IDESP, a meta do Plano de melhorar em 10% o índice de desempenho nas avaliações estaduais não foi atingida no Ensino Fundamental II, evoluindo apenas 0,03 pontos em um período de 4 anos. No Ideb, O Ensino Fundamental II atingiu, nos anos de 2009 e 2011, 4,3 pontos, enquanto que a meta do Plano previa 4,4 pontos, embora as metas do próprio IDEB tenham sido atingidas.

Quadro 23 – Comparativo do Ideb do Ensino Médio em SP no período do Plano de Metas (2007-2010)

ENSINO MÉDIO – SÃO PAULO			
	IDEB OBSERVADO	**META DO IDEB**	**META DO PLANO**
2007	3,4	3,3	-
2009	3,9	3,4	3,74
2011	3,9	3,6	3,74

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

No entanto, o Ideb dos anos posteriores evidencia uma escala oscilante para o Ensino Médio em São Paulo, uma vez que a meta do Ideb para 2013 e 2015, 3,9 e 4,2 pontos respectivamente, não foram atingidas. O Ideb observado em 2013, decaiu 0,2 pontos, atingindo 3,7 pontos; e o Ideb observado em 2015, recuperou os 0,2 pontos perdidos, retomando o resultado de 2011 de 3,9 pontos. Em 2017, a rede pública estadual atingiu 3,8 pontos no Ensino Médio, ficando atrás de Pernambuco (4,0), Espírito Santo (4,1) e Goiás (4,3). A meta era 4,6 pontos[179].

É importante ressaltar que os supostos "avanços" revelados pelos índices acima descritos não representam, de fato, melhoria na qualidade da educação. Tais resultados evidenciam apenas a eficiência no treinamento dos alunos para o amplo programa de testagens balizado pela proposta curricular do estado de São Paulo e na política de convencimento favorecida, mormente, pelos programas de capacitação e formação implementados por Chalita.

A proposta curricular do estado de São Paulo foi apresentada à rede em 2007 e a implantação se deu em 2008:

> A proposta curricular vem com o intuito de organizar e determinar os conteúdos e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas em todas as escolas da rede estadual independentemente da região, público atendido, condições de trabalho e recursos pedagógicos disponíveis na escola [...] Por isso a Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008a, p.10-11).

A ideia subjacente era de alinhar os conteúdos e as práticas pedagógicas para que as escolas pudessem ser então avaliadas pela política de responsabilização implementada pelas

[179] Considerando esses resultados e a próxima edição da avaliação em 2019, o governador João Dória tem afirmado reiteradamente o compromisso de recolocar o estado na liderança do IDEB.

avaliações externas. Isso corroborou para a busca desenfreada por eficiência no treinamento e adestramento dos alunos para tais avaliações, tendo em vista que os melhores resultados acarretariam benefícios financeiros aos profissionais das escolas que conseguissem atingir bons resultados.

Considerando que o estado de São Paulo estava, quando da implantação da Proposta/Currículo Oficial, com mais de uma década sob a administração do mesmo partido político e a educação representava o grande calcanhar-de-aquiles da administração até então, era inaceitável índices educacionais tão baixos para o Estado mais rico da nação. A efetivação de sucessivas reformas educacionais para reverter este quadro geraram tensões com os professores da rede pública estadual e muitos programas e projetos não se desenvolveram como o esperado, uma vez que nada foi discutido com a rede, pelo contrário, a Proposta/Currículo Oficial partiu de especialistas, contratados pelo próprio governo de São Paulo e que não estavam vinculados diretamente com o sistema educacional básico, portanto, só possuíam o conhecimento teórico.

Mesmo assim, a Proposta Curricular/Currículo Oficial se manteve sem alterações significativas no seu projeto original, assim como as outras políticas que se desenvolveram a partir do exaurido Plano de Metas, tais como o IDESP e o novo SARESP. Essas políticas continuam ativas mesmo apresentando resultados práticos aquém do esperado e suscitando diversas críticas.

Sem a presença da figura conciliatória de Chalita, o descontentamento da rede acabou por gerar várias tensões nas relações da secretária com os profissionais de educação de toda a rede. Politicamente sua situação tornou-se insustentável e José Serra, para não arranhar a futura candidatura à presidência da República, agiu rapidamente.

Castro, no início de 2009, foi substituída por Paulo Renato Souza, seu antigo superior no Ministério da Educação do governo FHC que, ao assumir a Secretaria da Educação foi enfático no seu discurso de posse*:* "Todas elas (as ações) terão continuidade com atenção redobrada na sua execução e nos resultados a serem atingidos. A Professora Maria Helena e sua equipe foram verdadeiras desbravadoras e abriram caminhos. Trata-se agora de consolidá-los [...] para torná-los permanentes" (SANFELICE, 2009, p.150).

No entanto, como última ação de seu mandato, Castro procurou alavancar a qualidade dos estudantes da educação básica paulista, adotando para o estado o Programa-Piloto "Excelência em Gestão Educacional", da Fundação Itaú Social, o qual foi lançado no Diário Oficial do Estado de São Paulo do dia 8 de janeiro 2009, em sua página de capa, e trazia a notícia: "São Paulo lança projeto-piloto para instituir modelo de Nova York em escolas

estaduais".

> A iniciativa, inspirada na reforma de ensino executada na cidade de Nova York, teve dois objetivos: (i) fortalecer as práticas da coordenação escolar e do corpo docente na oferta de uma aprendizagem de qualidade, criando mecanismos de gestão e supervisão do trabalho pedagógico; (ii) intensificar a participação dos pais nos esforços de melhoria do aprendizado, desenvolvendo estratégias que auxiliassem professores e gestores na aproximação família-escola, a partir da criação da função de coordenador de pais (DIAS, 2012, p.103-104).

A Fundação Itaú Social foi criada em 2000 pelo Banco Itaú para estruturar e implementar os investimentos sociais da empresa. O foco seria a melhoria das políticas públicas de educação e avaliação sistematizada de projetos sociais, tomando para si, assim como outros protagonistas privados, ações antes de competência do Estado.

Na perspectiva dos entes privados, a questão da qualidade é compreendida como mecanismo de adaptação e ajuste ao mercado, privilegiando as dimensões técnica, gerencial e pragmática, mensuráveis por meio dos indicadores oficiais, a partir do entendimento de que a crise está no Estado, e por isso faz-se necessária uma reconfiguração do Estado capitalista por intermédio da redefinição da relação entre público/privado.

Segundo Peroni e Adrião (2007), esse contexto particular de crise do capitalismo, traz em seu bojo estratégias de reconfiguração do Estado, dentre as quais a terceira via, entendida como o estabelecimento de relações de parceria com um empresariado "engajado e consciente" nas causas sociais e, portanto, chamada de sociedade civil sem fins lucrativos e batizada de terceira via por ser uma proposta alternativa do quadro binário do neoliberalismo e da antiga social democracia.

Diante dos resultados atraentes publicados com base nas experiências implementadas pela Fundação Itaú, em especial o livro "A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova", de autoria de Marcos Magalhães (2008), a Secretaria da Educação de São Paulo, sob a execução técnica do Instituto Fernand Braudel[180] e com acompanhamento da Fundação Itaú Social, implantou o modelo educacional de Nova York, nos Estados Unidos, em dez escolas periféricas de São Paulo de ensino fundamental e médio, da Diretoria de Ensino Leste 3. Todas tiveram baixo desempenho no IDESP.

Inspirado na experiência inovadora da reforma escolar de Nova York (RAVITCH,

[180] No início de 2007, pesquisadores do Instituto realizaram uma intensiva pesquisa de campo para analisar a ousada reforma escolar de Nova York empreendida nos últimos anos. Foram acompanhados por Jane Wreford, membro do Instituto e ex-diretora de inspeção de distritos escolares da Comissão Britânica de Auditoria, que em 2002 pesquisou as escolas públicas em São Paulo.

2011), cidade que, como São Paulo, administra o maior sistema escolar do país, o modelo pretendia dar um salto de qualidade na aprendizagem dos estudantes, em um prazo de três anos (2009-2011), ao término do qual o ciclo de consolidação do ideário neoliberal teria condições de se efetivar.

> O programa Excelência em Gestão Educacional é uma iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Entre os anos de 2009 e 2011, foi desenvolvido um projeto- -piloto, com coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel, em dez escolas com baixo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) em 2008, que oferecem Ensino Fundamental II e Ensino Médio pertencentes à Diretoria Regional de Ensino Leste 3, na cidade de São Paulo (DIAS, 2012, p.103).

As escolas contempladas foram: EE Aquilino Ribeiro; EE Prof. Dr. Décio Ferraz Alvim; EE Profa. Haydeé Hidalgo; EE Jardim Dom Angélico; EE Jardim Wilma Flor; EE Governador Paulo Sarasate; EE Recanto Verde Sol; EE Prof. Sebastião Faria Zimbres; EE Profa. Sumie Iwata; e EE Vila Bela.

No texto publicado por Maria Carolina Nogueira Dias (2012) quando atuava como especialista da Fundação Itaú Social, a autora apresentou os desafios vivenciados nos três anos de execução do projeto-piloto (2009-2011), sobretudo o perfil dessas escolas, selecionadas por serem as de mais baixo desempenho da rede estadual. Duas estratégias básicas foram adotadas nessas escolas: tutoria de gestão pedagógica e de área (Língua Portuguesa e Matemática) e coordenadores de pais.

As tutorias direcionaram atenção e esforços para a formação contínua e dentro das escolas para os educadores (gestores e professores). A tutoria de gestão pedagógica era direcionada ao professor coordenador (PC), e visou contribuir para minimizar a carência de um modelo eficaz de gestão pedagógica, com o monitoramento de profissionais externos a fim de garantir que o processo ensino-aprendizagem acontecesse com êxito através do apoio presencial (coaching)[181], semanalmente aos professores coordenadores, tendo sempre como base as orientações e materiais da SEE-SP, incluindo os Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno.

Já para a tutoria de área, foi contratada uma equipe com dois especialistas em Língua Portuguesa e dois em Matemática que acompanharam o cotidiano das escolas envolvidas para reforçar o trabalho do professor coordenador, tendo em vista que, na ótica da SEE-SP, tais

[181] Coaching é um termo do mundo empresarial e trata-se de um processo estratégico de orientação direcionada com o objetivo de provocar mudanças positivas e duradouras de forma rápida e efetiva tanto para as pessoas envolvidas como para a própria organização, através de técnicas que desenvolvam a autoconfiança no sentido de promover a potencialidade máxima do indivíduo para alcançar metas de forma assertiva (GOLDSMITH, 2003).

disciplinas representam os pontos críticos no processo de aprendizagem dos alunos. Mas, na realidade, a opção por estas disciplinas esteve alinhada desde o início ao fato de serem objetos das avaliações em larga escala, buscando assim padronizar os focos de atenção de cada professor tutorado.

A coordenação de pais tinha por objetivo promover a aproximação entre as famílias e as escolas, tendo pessoas da comunidade liderando ações diversas para engajamento de alunos em atividades extraclasse e para a atração e maior atenção aos pais dos alunos. Nesse sentido, a criação da função de coordenadores de pais tinha por objetivo o fortalecimento da parceira com a gestão pedagógica e o aumento da participação da família em atividades oferecidas pela escola.

> [Os] objetivos desdobraram-se em duas estratégias. A primeira delas, denominada Tutoria, caracterizou-se pela oferta de formação continuada customizada, de caráter prático e modelar, realizada no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula, por um par avançado (professor ou professora) também atuante na rede pública de ensino, chamado aqui de tutor. O foco da tutoria foi trabalhar com professores coordenadores e professores de Língua Portuguesa e Matemática, com base em sua adesão voluntária.
> A segunda estratégia implicou na inserção de um novo profissional na escola, o Coordenador de Pais. Lançando mão de visitas domiciliares para alunos com risco de evasão escolar, organizando atividades para pais e alunos, mobilizando voluntários, ordenando o espaço escolar e atendendo a pais em espaços formais e informais, a intenção era favorecer aproximações e vínculos entre família e escola. O trabalho foi realizado por um profissional por escola, dedicado exclusivamente às atividades descritas e com grande conhecimento da comunidade (DIAS, 2012, p.104).

Se a intenção com o Programa-Piloto era a melhoria no IDESP em escala crescente, sobretudo no Ensino Médio, a evolução do índice nas dez escolas que passaram pelo programa em seus três anos de duração (2009, 2010 e 2011) apresentou uma escala oscilatória, à exceção das escolas EE Jardim Dom Angélico, EE Prof. Sebastião F. Zimbres e EE Profª Sumie Iwata. No entanto, as escolas sequer se aproximaram do IDESP estadual nos anos de 2010 e 2011, anos em que o projeto estava em execução, a exceção da EE Aquilino Ribeiro, que exclusivamente em 2010 conseguiu ultrapassar o índice estadual. Esses dados nos trazem importantes indicadores da efetivamente do modelo norte-americano aplicado no estado de São Paulo.

Quadro 24 – Resultados do Ensino Médio no Programa Piloto "Excelência em Gestão Educacional"

ESCOLAS SELECIONADAS	IDESP 2008 (antes do projeto)	IDESP 2009 (implementação)	IDESP 2010	IDESP 2011	IDESP ESTADUAL 2010	IDESP ESTADUAL 2011
			(após início do projeto)			
EE Aquilino Ribeiro	0,71	1,70	**2,00**	**1,24**		
EE Prof. Dr. Décio F. Alvim	0,79	0,92	**0,76**	**0,96**		
EE Profa. Haydeé Hidalgo	0,93	1,37	**1,22**	**1,37**		
EE Jd. Dom Angélico	1,02	1,11	**1,15**	**1,22**	1,81	1,78
EE Jd. Wilma Flor	0,86	0,85	**1,15**	**1,14**		
EE Governador Paulo Sarasate	0,89	1,39	**0,91**	**1,19**		
EE Recanto Verde Sol	1,38	1,12	**1,53**	**1,26**		
EE Prof. Sebastião F. Zimbres	1,05	0,97	**1,33**	**1,58**		
EE Profa. Sumie Iwata	0,74	0,88	**0,92**	**1,01**		
EE Vila Bela	1,01	0,99	**1,12**	**1,02**		

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo / Elaborado pela autora.

Em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, publicada na edição de 02 de agosto de 2010, Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA nos governos de Bill Clinton e George W. Bush, afirmou que tendo se passado duas décadas de estandartização de um modelo de reforma educacional que inspirou diversos países, dentre eles o Brasil, o saldo restante é que, a despeito da intenção de melhorar a educação, o sistema educacional americano acabou formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação em larga escala.

Ravitch teve participação ativa na reforma educacional americana, focada nos referenciais curriculares, metas, testes padronizados, políticas de responsabilização e escolha escolar. Sua revisão de conceitos foi apresentada no livro *The Death and Life of the Great American School System*, traduzido para o português com o título "Vida e morte do grande sistema escolar americano"[182].

No livro, Ravitch aponta que a evolução das reformas de mercado no sistema escolar dos Estados Unidos, que antes ela endossava com entusiasmo, contribuiu para agravar a crise da educação pública americana, uma vez que o caráter empresarial das reformas baseada em dados transformou o movimento pelas referências curriculares americano em um amplo movimento de testagem.

A escolha escolar, entendida como modalidade de privatização que incentivou os pais a escolherem a escola de seu filho através de *vouchers*[183] (ou cheque educação) permitiu o acesso, inclusive, às escolas administradas por concessão (escolas charter) que são escolas

[182] RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

[183] A adoção de vouchers em educação foi defendida pelo secretário da educação de São Paulo, João Cury Neto, em 2018, como veremos posteriormente.

públicas de gestão privada exercida por concessão, como ocorreu em Pernambuco e de modo experimental com as dez escolas paulistas nos anos de 2009-2011 através do Programa-Piloto "Excelência em Gestão Educacional", como apontamos anteriormente.

A autora sinalizou que, à época, as soluções de mercado não estavam alcançando as melhorias esperadas no desempenho dos alunos e os EUA permaneciam estagnados em avaliações nacionais e internacionais. Para além dos números, a crítica mais fundamental de Ravitch foi que essas soluções de mercado corroeram os valores públicos e a própria educação pública, em especial dos mais pobres que compõem a grande maioria dos alunos da rede pública estadual e que dependem de políticas sociais efetivas que combatam a desigualdade imposta pela estrutura social injusta. Quando tais políticas são desconsideradas pelo poder público, as vulnerabilidades ficam amplificadas. Torna-se, portanto, uma contradição justificar as mazelas educacionais apenas com os resultados obtidos em avaliações externas, o que atribui, inevitavelmente, responsabilização às equipes pedagógicas.

> As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive cuidados pré-escolares e médicos. Elas precisam de turmas menores, onde elas terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender. As suas famílias precisam de mais apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar a sua educação, adquirir habilidades sociais e laborais necessárias […] As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como o saco de pancada da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade (RAVITCH, 2011, p. 255).

Em 2002, sob o governo Bush, a lei federal "No Child Left Behind" (NCLB) - Nenhuma Criança Deixada para Trás - intensificou os testes voltados para habilidades básicas de leitura e matemática, possibilitando aos estados americanos que definissem seus próprios testes, bem como os níveis de proficiência, desde que os progressos anuais corroborassem para atingir 100% de proficiência até 2014. Sanções gradativas foram aplicadas às escolas que não alcançaram o almejado progresso, tais como demissão dos profissionais, fechamento da escola ou mesmo reestruturação por meio de concessão à iniciativa privada e à lógica de mercado.

Nesse sentido, Ravitch apontou que quando a esfera pública, mormente o provimento da educação pública, passa a ser subjugada à esfera do mercado, há uma inversão de valores, uma vez que é responsabilidade do poder público prover os direitos sociais indistintamente, embora se admita que ambas esferas possam coexistir, porém tendo a clareza que possuem objetivos de natureza distinta.

Segundo a autora, quando a política de testagem deixa de cumprir sua função diagnóstica, adquirindo contornos de responsabilização e deslocando exclusivamente para a escola e seus profissionais a responsabilidade pelo fracasso da unidade escolar, desconsidera-se o papel da família na formação humana e, sobretudo, do poder público em prover as condições objetivas essenciais para o enfrentamento dos desafios reais e estruturais relacionados com a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores, a ampliação da infraestrutura das escolas e a implementação de um currículo sólido que melhore, de fato, a aprendizagem dos alunos.

> As avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis apenas como informação e não podem ser fator limitador do currículo escolar. Toda escola precisa de um currículo substancial, sólido, bastante definido, em todas as disciplinas ensinadas, leitura, matemática, ciências, história, artes. Sem essa ênfase em um currículo bem estruturado, todo o resto vai se resumir a desenvolver habilidades para realizar testes. Qualquer ênfase exagerada nos conteúdos de testagem, pode até melhorar o índice da escola, sem, necessariamente, melhorar a educação (RAVITCH, 2010).

Ademais, Ravitch afirmou que os testes, por mais bem elaborados que sejam, produzem resultados parciais, imprecisos e limitados, incapazes de medir o conhecimento dos estudantes, a qualidade das escolas e a competência de seus profissionais. A autora citou, inclusive, como "estratégia" de manipulação dos dados, a exclusão velada de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e que, potencialmente, reduziriam os escores da escola, uma vez que os professores concentrariam os esforços nos alunos que teriam condições reais de elevar os níveis de proficiência da escola, comprovando, na realidade, a eficiência no treinamento para responder testes de múltipla escolha.

> A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada. Enquanto o superintendente do Estado ou do distrito continua a relatar boas novas sobre a performance dos estudantes, o público parece satisfeito, e a mídia geralmente não vê motivos para investigar se os ganhos são reais. Os líderes estaduais e locais querem reivindicar o crédito pelas melhorias, ao invés de determinar se as melhorias foram significativas. (RAVITCH, 2011, p. 184)

Considerando este modelo norte-americano de reforma educacional, Paulo Renato Souza assumiu a Secretaria da Educação, o que representou a oportunidade de realizar uma reforma alinhada aos pressupostos neoliberais defendidos enquanto ministro da Educação no governo FHC, já que o estado de São Paulo ainda patinava na obtenção de melhores

resultados educacionais.

O estilo de gestão adotado por Paulo Renato Souza, de fato, não alterou os propósitos já estabelecidos. O secretário permaneceu à frente da SEE mesmo após o desligamento de José Serra para disputar as eleições presidenciais e no mandato temporário de Alberto Goldman.

Paulo Renato colocou em ação o programa **+**Qualidade na Escola, propondo novas regras relativas ao magistério, tais como a abertura de mais vagas efetivas, criação de mais opções de jornadas de trabalho e prova seletiva para os professores contratados em caráter temporário, e implantou o programa "São Paulo Faz Escola", de sua antecessora que, baseado na nova agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo (Plano de Metas), tinha por objetivo a implementação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

O programa **+**Qualidade na Escola deu seguimento ao Programa de Qualidade *da* Escola, instituído pela Resolução SE - 74, de 6-11-2008. A idéia subjacente era de que o programa anterior tinha "qualidade", mas era preciso ter "mais qualidade", evidenciando que as políticas educacionais nos governos peessedebistas sempre objetivaram implementar mudanças ou novos incrementos a cada secretário como formar de deixar um legado, corroborando assim para a assertiva de que as políticas educacionais nas gestões do PSDB se caracterizaram muito mais como políticas gradativas de governo para adequação ao receituário neoliberal do que políticas de estado.

Note-se na primeira versão (2008) que o que está sendo avaliado é a qualidade *DA* escola, através dos indicadores e da instituição do IDESP definido a partir do estabelecimento de metas. Já na segunda versão (2009), avalia-se a qualidade *NA* escola, por meio de uma política de formação continuada e em serviço dos professores efetivos ingressantes e demais servidores da educação, a fim de preparar o quadro do magistério para a implementação da política educacional da SEE, pautada nas metas específicas para elevar os índices que supostamente estariam atrelados à qualidade de ensino de cada unidade escolar.

Por este motivo, a segunda versão do Programa tem caráter complementar à primeira, haja vista que o "mais (+)" compreende que existem aspectos a serem somados à qualidade já requerida no programa anterior, contemplando cinco grandes ações:

> 1. Criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, a princípio com a finalidade de oferecer um curso aos professores ingressantes na rede, constituindo-se numa das fases do concurso público, utilizando-se da modalidade de educação à distância, combinada com atividades práticas e

> presenciais nas diretorias de ensino e incorporação em vários programas de apoio às escolas públicas por ONGs e fundações privadas;
> 2. Mudança no modelo de ingresso dos profissionais do magistério: curso de formação após o processo seletivo;
> 3. Criação de duas novas jornadas para os professores: 40 horas e 12 horas semanais;
> 4. Abertura de Concurso Público e criação de 50 mil novos cargos efetivos;
> 5. Exame para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas (PALMA FILHO, 2010, p. 168).

Nesse sentido, a qualidade do ensino estaria, portanto, vinculada à formação específica dos servidores da educação para o fechamento do ciclo de implementação da política neoliberal focada no indicador IDESP, de modo que a almejada qualidade pudesse ser comprovada pelos indicadores.

Ressalta-se que, enquanto no programa anterior o controle da qualidade estaria atrelado às metas para o aumento dos índices, avaliando anualmente cada escola da rede estadual paulista, por meio do IDESP, no programa "complementar" a preocupação se amplia para a esfera dos mecanismos de gestão, através do monitoramento do processo pelo qual as metas são, ou não, atingidas; considerando que os processos de formação seriam decisivos para o sucesso na implementação do projeto neoliberal que se buscará consolidar no próximo ciclo de adequação.

Nesse sentido, Laval (2004) aponta que a definição de referenciais padronizadores dos procedimentos escolares, como foi o caso da implementação do SARESP e do Currículo Oficial[184], levados à efeito neste ciclo de adequação ao ideário neoliberal, seria essencial para a consolidação da estratégia empresarial de gerenciamento da educação: "Os comportamentos esperados dos professores foram muito melhor definidos, as tarefas e os objetivos foram formalizados como para obter uma previsibilidade muito mais intensa dos resultados e um controle muito mais forte sobre o trabalho executado" (LAVAL, 2004 p.267).

Os resultados obtidos na avaliação do SARESP, interpretados a partir das matrizes de referência[185] e do Currículo Oficial, quando comparados aos resultados das avaliações

---

[184] Partindo-se do pressuposto que o currículo oficial, enquanto prescrição legal, reflete valores do seu tempo e de um determinado grupo, é, por isso, um instrumento histórico, e por ser fruto de práticas políticas e econômicas, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é sempre resultado de uma seleção de valores e conhecimentos a serem socializados; seleção intencional que leva em consideração o tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade. Portanto, como bem aponta Sanfelice (2008), o currículo é sempre produto de um contexto histórico determinado, que influenciado pelas conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais se transforma para se adequar às mudanças da sociedade e, nesse contexto, o Estado desempenha um papel estratégico, constituindo-se o principal articulador da educação para o povo através da normatização do currículo oficial.

[185] As matrizes de referência sinalizam as "estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica" (SÃO PAULO, 2009, p.11).

nacionais (SAEB e Prova Brasil), são indicadores da qualidade do ensino que se busca efetivar e importantes instrumentos deste ciclo de implementação do ideário neoliberal na educação paulista. Nesse sentido, a unificação do currículo através do "Programa São Paulo faz escola" e a instituição do IDESP com metas de desempenho preestabelecidas, conforme definido no "Programa de Qualidade da Escola", foram, segundo Russo e Andrade Silva (2017, p.5), "o alicerce que permitiu a estruturação da avaliação em larga escala", porém bastante questionável "na medida que se restringe à avaliação do aproveitamento escolar dos alunos relativo a um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos e apresentados a professores e alunos de forma autoritária e fechada" (ibid, p. 11), uma vez que todo o processo de avaliação realizado pelo SARESP estaria condicionado aos conteúdos pré-definidos nos cadernos do professor e do aluno, e o seu resultado seria determinante na definição do valor da bonificação anual aos servidores da escola. Nessa perspectiva, a qualidade estaria, segundo Russo e Andrade Silva (2017),

> [...] reduzida à aprendizagem de conteúdos em quantidade e qualidade definidos pela administração da rede escolar e entendida como um índice matemático que expressa uma determinada concepção operacional de variáveis culturais e sociais misturadas a variáveis organizacionais e funcionais (RUSSO e ANDRADE SILVA, 2017, p.12).

É importante ressaltar que no contexto do avanço do neoliberalismo sobre as políticas educacionais, os indicadores de qualidade do ensino representam mecanismos de controle dos organismos multilaterais, sobretudo em dois aspectos: verificação do cumprimento das exigências acordadas para a concessão de financiamentos aos países periféricos e confirmação da credibilidade dos programas de ajuste defendidos por tais organismos.

Russo (2007) alerta que a adoção de indicadores da qualidade de ensino é definida a partir das demandas dos países centrais do sistema capitalista, e são transportados para a realidade objetiva e concreta dos países periféricos, sem qualquer adequação. Por este motivo, assevera que, no caso brasileiro,

> São por demais conhecidas as nossas condições históricas de crise econômica e social. No setor educacional a crise é permanente na medida em que falta-nos um projeto de sociedade que tenha a educação como fator central da sua concepção e vista como meio de emancipação do homem e de superação da barbárie em que se transformou o capitalismo. Numa dimensão mais pragmática pode-se dizer que falta vontade política para superar os inúmeros problemas existentes. Assim, é preciso aprofundar a reflexão sobre os desafios que se impõe à educação brasileira e se apresentam restritivos à melhoria da qualidade do ensino. (RUSSO, 2007, p.85)

Na gestão de Paulo Renato, a Proposta Curricular foi oficializada como o

Currículo Oficial das escolas públicas estaduais, de direcionamento único e uniforme, favorecendo, assim, as ações previstas pelo Plano de Metas de sua antecessora e completando assim o ciclo de implementação da política neoliberal na SEE-SP.

A justificativa apresentada pela SEE-SP para a implementação do Currículo Oficial, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, considerou a necessária adequação aos novos avanços:

> A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da evolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já esta gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2008a, p.5)

Segundo Dessotti e Dessotti (2015), a abertura para a democratização do acesso à escola no Brasil tem trazido para a rede pública de ensino estudantes que até pouco tempo atrás eram excluídos em virtude da sua condição de classe. Embora represente um avanço, as autoras ressaltam que essa abertura não foi pensada de maneira a garantir a qualidade do ensino, ao contrário, "a necessidade de fazer uma escola para todos implicou na qualidade diluída e assim o processo de ensino e aprendizagem foi modificado juntamente com os propósitos da própria escola" (DESSOTTI E DESSOTTI, 2015, p. 136). E indagam: "seria a exclusão por falta de qualidade proposital?" (ibid.).

Nesse sentido, na ótica da SEE-SP, caberia ao aluno o desenvolvimento da autonomia para gerenciar a sua própria aprendizagem:

> Nesse quadro ganha importância a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão acorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado **para inserção no mundo de modo produtivo e solidário,** [tornando a escola] um lugar privilegiado para o **desenvolvimento do pensamento autônomo**, que é a condição para uma cidadania responsável. (SÃO PAULO, 2007, p.10, grifos nossos)

A partir dessas considerações, Dessotti e Dessotti (2015, p.137) afirmam que o desafio contemporâneo da educação escolar é desenvolver nos indivíduos

> [...] meios de compreensão do seu lugar no mundo, aceitando todas as possíveis

> implicações que esta compreensão traz consigo, aceitando as condições de vida, de organização da sociedade, da separação de classes e de exclusões de determinados setores. Não se fala de valores éticos ou críticos, apenas de valores de pertencimento e responsabilidade.

Nessa linha de raciocínio, de que "a educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade" e que esse tipo de educação é construído *"de forma cooperativa e solidária"* (SÃO PAULO, 2007, p.10), a SEE-SP constituiu uma equipe de especialistas para definir um currículo comum às milhares de escolas, definindo os conteúdos que seriam ensinados em cada etapa de cada ano, sem consultar os sujeitos diretamente envolvidos - professores, alunos, diretores e coordenadores da rede pública estadual.

Os principais consultores envolvidos na concepção da Nova Proposta Curricular, além da secretária da educação do estado, Maria Helena Guimarães de Castro, que ainda estava em exercício quando da elaboração da Proposta, foram: Maria Inês Fini (Coordenação Geral do Projeto), Guiomar Namo de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes e Ruy Berger.

É importante ressaltar a atuação de tais personagens no âmbito federal das políticas públicas em educação, sobretudo em atividades que focalizavam o Ensino Médio, a fim de evidenciar o alinhamento do estado com o projeto neoliberal em curso, considerando a ingerência na elaboração e implementação da nova proposta curricular paulista:

Quadro 25 - Principais educadores envolvidos na concepção da Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo e sua articulação com o governo federal

Maria Helena Guimarães de Castro	Foi secretária executiva do MEC em 2002 e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC (Inep) entre 1995 e 2002, ambos os cargos durante a gestão do presidente FHC (1995-2002), atuando ao lado do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza. Enquanto presidente do Inep, integrou a equipe responsável por implementar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão) e o Sistema Nacional de Informação Educacional, que contempla as estatísticas educacionais. Foi secretária da educação de São Paulo no período de 2007 a 2009 e conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo entre 2010 e 2016. De 2016 a 2018 atuou como secretária-executiva no MEC, substituindo o então Ministro da Educação Mendonça Filho em seus impedimentos. Teve forte protagonismo na edição da medida provisória sobre a reforma do Ensino Médio, na aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, enquanto presidente do Comitê Gestor da BNCC, finalizando também a parte do Ensino Médio da BNCC. Atualmente atua como consultora.
Maria Inês Fini	Atuou no INEP/MEC no período de 1996 a 2002, exercendo a função de Diretora de Avaliação para Certificação de Competências. Foi responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. No período de 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, foi responsável pela criação e coordenação do Projeto São Paulo Faz Escola, como também pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Atuava desde maio de 2016 como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), nomeada por Temer. Foi exonerada em 2019 pelo então presidente da República Jair Bolsonaro. Atualmente é consultora ad-hoc da Fapesp e do Banco Mundial.

Guiomar Namo de Melo	Foi eleita deputada estadual de São Paulo em 1986, contribuindo com seu mandato para a formação do PSDB e assessorando o senador Mário Covas, líder da Constituinte Nacional, nos assuntos educacionais. Na assembléia legislativa de São Paulo exerceu a função de Presidente da Comissão de Educação, tendo participação ativa na elaboração da Constituição do Estado de São Paulo, sobretudo na área de políticas sociais e educação. Nos anos de 1990 e 1991 foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais. Em 1992 mudou-se para Londres, onde cursou o Pós-Doutorado, permanecendo fora do Brasil até 1996, especificamente em Washington, atuando no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento como Especialista Sênior de Educação, onde desenvolveu projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia. Quando regressou ao Brasil, em 1997, assumir a Direção Executiva da Fundação Victor Civita e a Direção Editorial da revista Nova Escola. Também em 1997 foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. No CNE, entre outras atividades, foi relatora do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; atuando na implementação da reforma curricular do Ensino Médio na SEMTEC/MEC. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, atuando recentemente como consultora do MEC para a elaboração da BNCC e para a formulação da política nacional de formação docente.
Lino de Macedo	Foi um dos autores da matriz de competências do ENEM (1998) e dos fundamentos teórico-metodológicos do ENEM, publicado em 2005 pelo INEP. Foi professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e se especializou no construtivismo do suíço Jean Piaget.
Luiz Carlos de Menezes	De 1998 a 2002 atuou junto ao INEP/MEC como um dos autores das matrizes curriculares de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e da matriz de competências do ENEM. Coordenou a área de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias dos PCNEM Junto à Secretaria de Ensino Médio do MEC e atuou como assessor para a elaboração da BNCC. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação em São Paulo e consultor da UNESCO para propostas curriculares.
Ruy Leite Berger Filho	Foi Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC de 1995 a 2002. Faleceu em 2009.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que São Paulo é o estado mais rico da federação com municípios cuja economia representa boa parte do orçamento da administração pública[186], os resultados pouco expressivos das escolas da rede pública estadual nas avaliações externas engendraram ações para tentar reverter ou minimizar os efeitos deste quadro. Destas ações, a principal foi, como já bem pontuamos até aqui, a implementação do Currículo Oficial do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, através do Programa "São Paulo Faz Escola" que em 2008 disponibilizou as escolas um impresso no formato de um jornal tablóide para padronizar o trabalho pedagógico em todas as escolas do estado. Segundo Zan (2012):

> Nessa estratégia do governo paulista é possível vislumbrarmos uma concepção de divisão do trabalho pedagógico, já analisada por outros autores e presente em diferentes momentos de nossa história, ou seja, cabe à burocracia estatal pensar e planejar o trabalho que será "aplicado" pelo professor em sala de aula. De certo modo, essa concepção curricular, expressa no material divulgado pela Secretaria de Educação de São Paulo, reafirma [..] o contexto das reformas curriculares do final

[186] Entre as 20 cidades brasileiras com maior orçamento, 40% delas são municípios paulistas, sendo que o município de São Paulo é o maior orçamento da administração pública (Fonte: <https://exame.abril.com.br/economia/as-20-cidades-com-as-maiores-economias-do-brasil/>).

> do século XX: a opção por um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola (ZAN, 2012, p.61).

Posteriormente, o material chegou às escolas no formato de fascículos apostilados por componente curricular (Caderno do Professor), com roteiro bimestral de atividades prescrito aula a aula. Em 2009, os alunos receberam o Caderno do Aluno e aos professores coordenadores das escolas, professores coordenadores da oficina pedagógica, vices-diretores, diretores, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino foi apresentado o Caderno do Gestor com toda a organização do trabalho dos responsáveis pela gestão do currículo na escola, disponibilizando para a rede um "kit" de guias didáticos, à semelhança do que foi expressamente orientado pelas políticas educacionais do Banco Mundial.

> Com efeito, no início do ano letivo de 2008, as escolas públicas estaduais foram surpreendidas com a notícia de que, doravante, deveriam seguir a nova proposta curricular que se materializava no *Jornal do Aluno: São Paulo Faz Escola* - Edição Especial da Proposta Curricular, distribuído aos alunos da rede. Num segundo e num terceiro momento, outros materiais didáticos na forma de fascículo foram entregues a professores e alunos, de modo a normatizar, organizar e unificar suas ações pedagógicas. Tratava-se de proposta cujo objetivo precípuo foi, e ainda é, priorizar a competência de leitura e escrita, o que levaria ao inevitável protagonismo dos componentes curriculares língua portuguesa e matemática, em detrimento das especificidades das demais disciplinas escolares (ALMEIDA NETO E CIAMPI, 2015, p.197).

O ensino de outras disciplinas perdeu espaço uma vez que o foco do Currículo Oficial estava na aprendizagem das competências, com prioridade para as competências de leitura e escrita, as quais deveriam permear todas as disciplinas. Muitos conteúdos programáticos, com suas atividades surgiram mais como pretexto para o exercício dessas competências. Nesse sentido, os materiais procuraram direcionar o estabelecimento de um currículo mínimo que, na prática, se consubstanciou em currículo máximo, uma vez que o conteúdo dos cadernos compreendia a síntese da aprendizagem que seria avaliada nas avaliações externas. Portanto, os professores eram cobrados no sentido de assegurar a apropriação pelos alunos dos conhecimentos mínimos propostos no currículo oficial. Nessas circunstâncias, ampliar os conteúdos de aprendizagem para além dos manuais didáticos era uma questão irrelevante, uma vez que a concepção de qualidade que se buscava efetivar estava relacionada à lógica da eficiência e da produtividade, onde elevar os índices tornou-se mais relevante "do que formar o ser humano dando-lhe o amplo acesso às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que a humanidade já produziu" (GOMIDE E JACOMELI, 2017a, p. 10).

> Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes "competências", que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro [...] Assim, as "competências" que definiram a "qualidade" em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra.
> Por outro lado, para certas correntes de pensamento, a própria ideia de que uma escola de "qualidade" deve desenvolver "competências" ou "capacidades" pode comprometer o ideal educativo, já que os termos "competência" e "capacidade" não revelam, em seu uso comum, um necessário compromisso ético para além da eficácia (CARVALHO, 2013, p. 30).

Para levar a efeito a qualidade do ensino advogada no Currículo Oficial, o professor coordenador assume lugar de destaque a ponto de contar com um volume do "Caderno do Gestor", que em linguagem autoritária, expõe as expectativas com relação ao seu trabalho.

> [...] a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino **a que estão subordinados.** Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido. Seu significado é que a escola tem uma **autonomia relativa** na definição de sua Proposta Pedagógica. **Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso de sua escola, quem determina esses limites é o sistema estadual** (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). **A Proposta Curricular que se anuncia é um desses limites.**
> [...] Os indicadores das avaliações externas (SAEB, SARESP, PISA) sobre o domínio dos alunos desses saberes são desalentadores. **Há necessidade de uma intervenção pedagógica imediata.**
> [...] Importante nesta etapa é implantar a Proposta Curricular, identificar as tensões e **criar consensos**.
> As Propostas Curriculares das disciplinas apresentam metas de aprendizagem e [...] **indicam um processo de subordinação entre conteúdos e habilidades** [...] (SÃO PAULO, 2009a, p.29-31, grifos nossos).

Se a aprendizagem mensurável não ocorresse de forma satisfatória, seria responsabilizado, numa ponta, o aluno por não se dedicar, e na outra ponta, o professor por não ter sido eficaz no desempenho da sua tarefa de ensinar.

Cabe aqui ressaltar que o modelo de educação e ensino intrínseco ao Currículo Oficial retira a autonomia do professor, relegando-o a mero explicador de um material com o qual sequer teve a oportunidade de contribuir, condicionando a implementação arbitrária desse material a novas formas de remuneração por meio de critérios meritocráticos, que desconsideram a carreira dos educadores e dos demais profissionais da Educação.

Nesse sentido, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) se manifestou afirmando

> [...] que o professor se transformou em um simples repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico, e que os avanços e os retrocessos da nossa escola estão atrelados ao jogo político (APEOESP; APASE; CPP, 2009, p. 08).

É fato que os resultados educacionais obtidos na avaliação do SARESP e que mensuram a efetividade do Currículo Oficial na sala de aula fornecem à SEE-SP uma quantidade de informação razoável sobre o desenvolvimento da sua rede de escolas. Desde a sua criação, em 1996, foram gastos mais de 400 milhões de reais nas avaliações feitas, como é possível observar na série histórica de gastos com o SARESP [187]:

Quadro 26 – Série histórica dos gastos com o SARESP

Ano	Valor (R$)
1996	2.960.301,00
1997	2.827.558,00
1998	4.379.000,00
1999	-
2000	4.131.694,00
2001	16.228.092,00
2002	2.648.000,00
2003	9.919.250,00
2004	7.758.000,00
2005	7.682.000,00
2006	-
2007	7.491.000,00
2008	17.981.947,00
2009	27.949.829,45
2010	33.487.096,67
2011	42.303.000,00
2012	37.800.000,00
2013	50.949.000,00
2014	44.058.000,00
2015	23.779.162,68
2016	23.375.511,25
2017	20.405.757,14
2018	18.255.499,24
TOTAL	**406.369.698,43**

Fonte: Portal da Transparência – Elaborado pela autora.

A partir dos resultados do SARESP, a SEE-SP elaborou uma quantidade expressiva de documentos e relatórios impressos para que as unidades escolares realizassem em seus momentos de planejamento um estudo intensivo dos dados consolidados nos documentos.

[187] Informação obtida através do Portal da Transparência junto ao Departamento de Orçamento da Secretaria da Educação e à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Os valores referem-se ao valor contratual das provas. Nos anos de 1999 e 2006 não houve aplicação da prova. À vista do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 que reorganizou a Secretaria da Educação, a execução da despesa passou, a partir da edição de 2012, a ser de gestão da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA.

No entanto, o estudo isolado dos dados estatísticos, dissociado de uma análise adequada das diferentes localidades e contextos, com condições culturais distintas, considerando que estamos nos referindo a uma rede que sofre o problema do gigantismo, com mais de cinco mil e cem escolas regulares, noventa e uma Diretorias de Ensino que se agrupam em 15 Pólos Regionais, três milhões e quinhentos mil alunos, e mais de 280 mil servidores, dos quais 215 mil são professores[188], compromete qualquer ação que vise melhorar a aprendizagem dos alunos, uma vez que índices educacionais são reflexos parciais do processo educativo.

E por não refletir a realidade do processo escolar e as especificidades contextuais, a prova do SARESP tem representado apenas um procedimento de aferição arbitrária de variáveis definidas pelos técnicos e reformadores da SEE-SP que, alinhados ao posicionamento político-ideológico do governo federal, preocupam-se muito mais em responder às condicionalidades impostas pelos organismos internacionais de financiamento do desenvolvimento (BIRD, BID, UNESCO, UNICEF etc.), do que melhorar significamente a aprendizagem, enquanto processo de formação humana plena, libertadora e emancipatória.

A justificativa para as reformas educativas pautadas na ótica neoliberal no estado de São Paulo parte do entendimento da SEE-SP de que o estado de São Paulo enfrenta uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade e, por conta desta crise, seria preciso submeter a educação a critérios de avaliação empresarial, uma vez que é ela que incrementa o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico. Para Gentili (1999, p. 25):

> O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total QualityControl (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional.

De maneira concomitante com a implantação da Proposta Curricular de São Paulo, a Secretaria da Educação alterou através da Resolução SE - 98, de 23-12-2008, a grade Curricular do Ensino Médio.

A modificação trouxe as disciplinas de Sociologia e de Filosofia, incluídas por força da Lei Federal 11.684/2008, e uma disciplina inédita: Disciplinas de Apoio Curricular – DAC.

[188] https://inteligencia.educacao.sp.gov.br

Essas novas disciplinas provocaram a diminuição de aulas de matérias tradicionais como História, Geografia, Educação Física e Artes.

A Resolução SE - 98, de 23-12-2008, Artigo 5º - § 1º, estabelece que:

> As aulas das 3ª séries que se caracterizam como disciplinas de apoio curricular dos Anexos IV e VI serão distribuídas pela direção da escola, em número de 02 (duas) aulas para um dos componentes que integram cada área do conhecimento. A carga horária deverá ser distribuída, em número de 02 (duas) aulas semanais, para as áreas de: Linguagens e Códigos: em Língua Portuguesa e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática: em um dos componentes que integra a área; Ciências Humanas: em História ou Geografia (SÃO PAULO, 2008c).

Segundo a SEE-SP, as DACs tinham por objetivo o enriquecimento, o aprofundamento e a contextualização de conhecimentos, competências e habilidades de componentes que integram as três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias.

> Essas áreas compõem com as respectivas disciplinas da Base Nacional Comum, um todo orgânico, devidamente estruturado, que disponibiliza aos alunos do Ensino Médio oportunidades de pesquisas e de vivência interdisciplinares, mobilizadoras de diferentes e múltiplas habilidades (SÃO PAULO, 2009c).

Em 2008, ano de implantação das DACs, através do Programa São Paulo Faz Escola, foi também implantado o projeto "Apoio a Continuidade de Estudos", com o intuito de incentivar os alunos, através do uso de vários materiais, videoconferências e reuniões sobre os temas que seriam trabalhados nas DACs, a continuidade dos estudos em nível superior.

> A Secretaria de Estado da Educação, objetivando melhorar a formação dos alunos, elaborou o Projeto Apoio à Continuidade de Estudos para ser implementado nas Disciplinas de Apoio Curricular da 3ª série do Ensino Médio e 3º termo de EJA. A proposta é aumentar as chances dos jovens, que concluem o Ensino Médio em escolas públicas, a continuar seus estudos em nível superior [189].

Esse Projeto teve como propósito subsidiar alunos e professores com material didático pedagógico e preparar os professores para trabalhar com temas mais atuais. Para isso, a SEE-SP preparou cursos de formação em serviço que eram destinados aos professores que trabalhavam nas DACs, professores coordenadores e supervisores, relacionados a essas disciplinas. Quanto ao material, a SEE-SP distribuiu edições do Guia do Estudante

[189] http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=874

(Atualidades e Vestibular)[190], aos professores e alunos, e exemplares da Revista do Professor Atualidades, aos professores, com sugestões de situações de aprendizagem. Segundo a Secretaria, a razão do Projeto "Apoio à Continuidade de Estudos" foi a seguinte:

> A Secretaria de Estado da Educação, visando reforçar a formação dos jovens que frequentam a 3ª série do Ensino Médio e proporcionar a eles maiores chances de acesso ao Ensino Superior, está adotando medidas de apoio e aprofundamento dos estudos nas disciplinas curriculares, bem como em temas transdisciplinares da atualidade (ibid).

A utilização do Guia do Estudante (edições Atualidades, em 2008; e Vestibular, a partir de 2010), segundo a Secretaria Estadual da Educação, não era obrigatória, cabendo aos professores dessas disciplinas à definição de seus planos de ensino, em conjunto com o coordenador pedagógico. Dessa maneira, novamente, a Secretaria da Educação quis afirmar que os professores teriam autonomia para preparar suas aulas e que seu material oferecido seria apenas um apoio, a serviço da aprendizagem do aluno.

A proposta de inclusão no Ensino Médio de aulas baseadas nas edições do "Guia do Estudante", somada à compra de 220 mil assinaturas da revista *Nova Escola,* o que representou quase 25% da tiragem total da revista, foi objeto de averiguação pelo Ministério Público Estadual através do inquérito civil número 249 para apurar irregularidades no contrato firmado entre o governo paulista e a Editora Abril[191].

Saviani (2010), em seu artigo intitulado *"O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira",* revela como a intensa "promiscuidade" entre as esferas pública e privada vem assumindo, na história da educação, novas e variadas formas que vão desde o fortalecimento da iniciativa privada através do protagonismo de grandes conglomerados, passando pelas parcerias público-privadas e pela adoção de materiais

---

[190] Publicação da Editora Abril S/A (Fundação Victor Civita). Evidencia-se com isso a relação promiscua dos governos do PSDB com a esfera privada, sobretudo na Secretaria da Educação**.**

[191] Em 17 de julho de 2008, o FDE adquiriu assinaturas da revista Coquetel Picolé, da Ediouro, por contrato no valor de R$1.028.403,60. O caso foi julgado pelo Tribunal de Contas do Estado, que ratificou a inexigibilidade da licitação. Apresentou-se como justificativa que "não há disputa viável quando comprovadamente se está diante de fornecedor exclusivo do objeto pretendido pela Administração". No mesmo dia, foi julgada regular a contratação sem licitação de mais de cinco mil assinaturas da revista Recreio, da Editora Abril, no valor de R$ 815.005,50. O Diário Oficial do Estado (DOE) de 12 de maio de 2008 informou ainda que o governo José Serra comprou 5.449 assinaturas do jornal *Folha de São Paulo*, com o custo para os cofres públicos de R$ 2.704.883,60. Três dias depois, no DOE de 15 de maio é publicada a compra de 5.449 assinaturas do jornal *O Estado de S.Paulo* por R$ 2.691.806,00 e em 21 de maio informa a aquisição de 5.449 assinaturas da revista *Época*, da Globo, por R$ 1.190.061,60.

produzidos por grandes grupos privados, chegando à responsabilização de toda a sociedade pela educação básica, apelando-se para o voluntariado.

Uma minuciosa pesquisa aos editais publicados no Diário Oficial do Estado, especificamente sobre as aquisições da revista Guia do Estudante (Atualidades e Vestibular) da Editora Abril para as DACs do Ensino Médio, corrobora com a afirmação de Saviani:

Quadro 27 – Montante gasto com a aquisição da revista Guia do Estudante (Atualidades e Vestibular) para as DACs

Publicação DOE	Contrato	Objeto da Aquisição	Data da assinatura	Valor
23/04/2008	15/0543/08/04	415.000 exemplares do *Guia do Estudante*	15/04/2008	2.437.918,00
22/10/2008	15/1104/08/04	Impressão, manuseio e acabamento de 2 edições do *Guia do Estudante*	08/09/2008	4.363.425,00
11/02/2009	15/0063/09/04	Aquisição de 430.000 exemplares do *Guia do Estudante*	05/02/2009	2.498.838,00
16/06/2009	15/0238/09/04	Aquisição de 540.000 exemplares do *Guia do Estudante* e de 25.000 exemplares da publicação *Atualidades – Revista do Professor*	10/06/2009	3.143.120,00
29/08/2009	15/0614/09/04	Aquisição de 540.000 exemplares do Guia do Estudante - Atualidades Vestibular - Edição nº 10 e 27.500 exemplares da publicação Atualidades Revista do Professor, incluindo a entrega às 3.530 escolas e 92 Diretorias de Ensino	28/08/2009	3.249.760,00
02/04/2010	15/00024/10/04	Aquisição de 540.000 exemplares do Guia do Estudante - Atualidades Vestibular 2º semestre 2009 - Edição 10, e 27.500 exemplares da publicação Revista do Professor – Atualidades, destinado a 3.530 escolas e 92 Diretorias de Ensino	30/03/2010	3.177.400,00
15/06/2010	15/00473/10/04	Aquisição pela FDE de 540.000 exemplares do Guia do Estudante - Atualidades Vestibular 1º semestre 2010 - Edição 11 e 27.500 exemplares da publicação Revista do Professor -Atualidades nº 5 -incluindo entrega às 3.530 escolas e 91 Diretorias de Ensino	11/06/2010	3.328.600,00
17/08/2010	15/00762/10/04	Aquisição pela FDE de 540.000 exemplares do Guia do Estudante - Atualidades Vestibular 2º semestre 2010 - Edição 12 e 27.500 exemplares da publicação Revista do Professor - Atualidades nº 06, incluindo a entrega às 3.530 escolas e 91 Diretorias de Ensino	11/08/2010	3.328.600,00
01/04/2011	15/00017/11/04	Aquisição pela FDE de 540.000 exemplares do Guia do Estudante - Atualidades Vestibular 2º semestre 2010 - Edição 12 e 27.500 exemplares da publicação Revista do Professor - Atualidades nº 06, incluindo a entrega às 3.530 escolas e 91 Diretorias de Ensino[192]	30/03/2011	3.328.600,00
Total investido na aquisição do material de suporte às DACs - Ensino Médio				**28.856.261,00**

Fonte: Diário Oficial do Estado

Os resultados desta relação promíscua podem ser claramente percebidos na linha editorial das publicações da Editora Abril, em especial a revista Veja, que foi por muito tempo

[192] Questiona-se o motivo pelo qual houve a compra duplicada da edição nº 06 do Guia do Estudante versão Atualidades e a edição do 2º semestre de 2010 da versão Atualidades Vestibular no contrato de 2011, sendo que houve publicação da nova edição no 1º semestre de 2011. Ou seja, a SEE-SP possivelmente estaria adquirindo versões desatualizadas. Outra hipótese é que a edição atualizada tenha sido publicada após a assinatura do contrato.

adquirida em grandes proporções e distribuídas compulsoriamente às escolas: reverente e dócil ao governo, por mais que denúncias de irregularidades sejam apontadas, e extremamente feroz nos ataques aos adversários, mesmo que matérias que publicam sejam inconsistentes e de veracidade duvidosa.

Com isso, cabe-nos indagar qual projeto pedagógico buscou-se implementar com a distribuição compulsória dessas publicações, com dinheiro público, tendo em vista seu conteúdo editorial. Ademais, é importante frisar que tais assinaturas, pelas quantidades expressivas nos contratos com o governo estadual, favoreceram os interesses empresariais uma vez que sustentaram uma tiragem artificial, aumentando assim o preço dos anúncios e a lucratividades desses empresários.

Há de se ressaltar ainda que a maioria dos contratos foi fechada sem concorrência, com base em item da Lei de Licitações que o permite, quando há "inviabilidade de competição", sobretudo quando se trata de "material de edição, distribuição e comercialização exclusiva". Essa comprovação de exclusividade, diz a lei, "deve ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço" [193].

Nesse sentido, é publicado no Diário Oficial do Estado, o seguinte Despacho da Diretora de Projetos Especiais da FDE, de 3-4-2008, valendo também para os contratos posteriores:

> Declarando inexigível a licitação de acordo com o Art. 25 inciso I da Lei nº 8666/93 e suas atualizações, o processo nº 15/0543/08/04, por ser inviável, eis que se trata de Aquisição de 415.000 exemplares do "Guia do Estudante - Atualidades Vestibular - 2008", destinados aos alunos das 3ªs. séries do Ensino Médio, conforme solicitação da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a serem adquiridos da empresa: "Editora Abril S/A", fornecedora exclusiva, conforme declaração da ANR - Associação Nacional de Editores de Revistas. Ato Ratificado pelo Presidente da FDE, nos Termos do Art. 26 da referida Lei.

Por quatro anos, as DACs estiveram presentes na Matriz Curricular do Ensino Médio das escolas públicas estaduais, até que em 16 de dezembro de 2011, é publicada a Resolução SE

[193] No caso de muitas publicações brasileiras, quem dá esse atestado de exclusividade é a Associação Nacional dos Editores de Revistas (Aner), segundo informou a própria Secretaria da Educação, em documento enviado à Assembleia Legislativa, em resposta ao requerimento de informação do deputado Roberto Felício (PT) sobre a aquisição de 415 mil exemplares do Guia do Estudante por R$ 2,4 milhões. A diretoria da Aner, por sua vez, é composta por representantes das próprias editoras.

Nº 81, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais, retirando as DACs da matriz curricular.

3.3. Ciclo de Consolidação (2011-2018) – O fortalecimento da herança neoliberal sob o comando de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto: A gestão de resultado com foco no desempenho do aluno

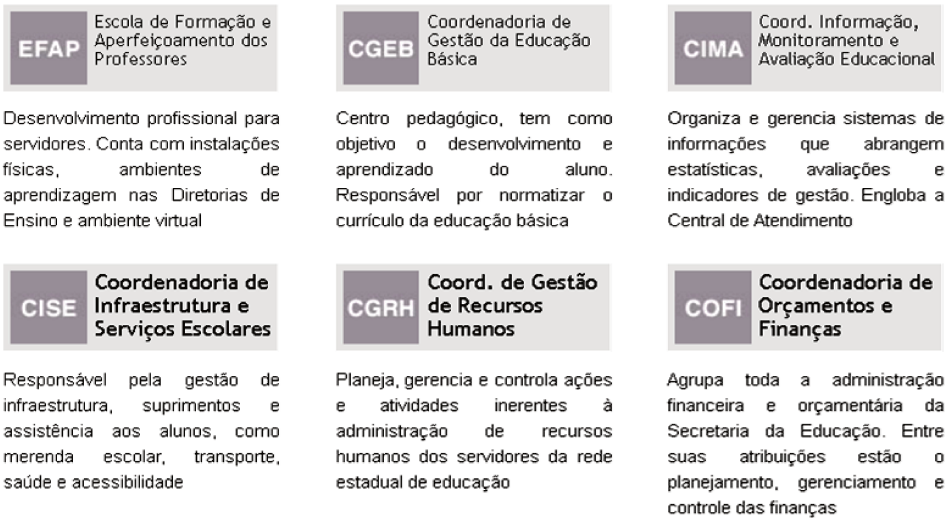
Para o mandato de 2011-2014, foi eleito para governador do estado Geraldo Alckmin que nomeou o Professor Herman Voorwald como secretário da educação. Professor de Engenharia na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Unesp, campus de Lorena, era Reitor daquela instituição quando assumiu o cargo, tendo como secretário adjunto o Prof. João Cardoso Palma Filho, também professor da Unesp com vasta experiência na área de políticas públicas para educação.

A gestão de Herman deu início ao ciclo de consolidação, fortalecendo, decisivamente, os vínculos com o projeto neoliberal e a economia de mercado[194], mormente a partir do documento *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno* (SÃO PAULO, 2013).

Este novo ciclo se inicia com a reestruturação da SEE-SP através da criação de seis coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento - EFAP; Coordenadoria de Gestão do Ensino Básico – CGEB; Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA; Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares – CISE; Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH; Coordenadoria de Orçamento e Finanças - COFI.

[194] As políticas educacionais deste ciclo tiveram, em sua maioria, o apoio e envolvimento de diversas organizações e instituições da iniciativa privada, parcerias estas que foram o grande marco durante todo este ciclo de adequação, intensificando a ingerência do mercado.

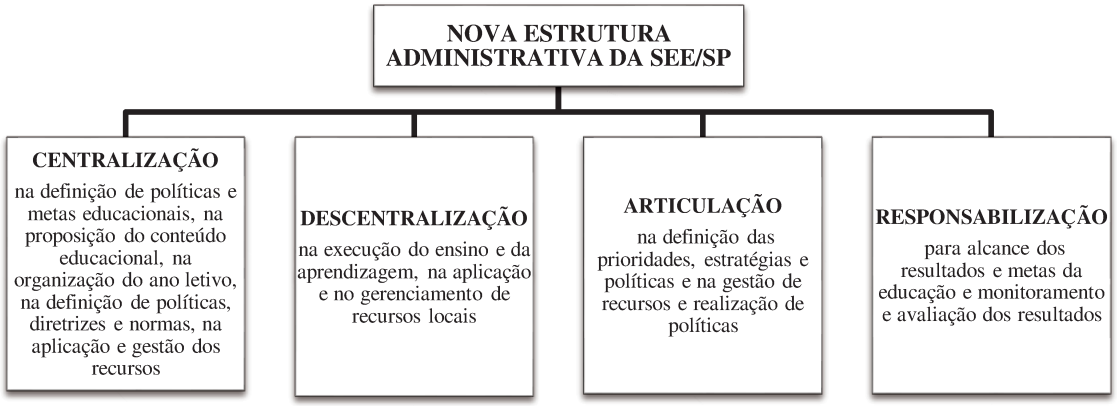
Quadro 28 – Reestruturação da SEE-SP (2013) - Coordenadorias



Fonte: Site do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação

A reestruturação de SEE-SP consolidou o modelo de gestão pavimentado na gestão Neubauer desde 1995, de clara vinculação neoliberal, e implementado na gestão de Chalita, Castro e Souza, estabelecendo quatro eixos estruturantes: centralização das normativas, descentralização da execução, articulação e responsabilização, conforme quadro que elaboramos abaixo com base no documento da Secretaria de Estado da Educação, *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno*[195].

Quadro 29 – Nova estrutura administrativa da SEE-SP (2013)



Fonte: Site do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação

[195]SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo, 2013.

Associado ao programa de reestruturação da SEE, foi instituído pelo Decreto nº 57.571 de 2 de dezembro de 2011, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que marcou a gestão Herman na Secretaria da Educação. É importante destacar que a proposta de reestruturação esteve diretamente relacionada ao Programa, já que a sua efetivação dependia centralmente do aporte de uma reestruturação administrativa.

> O programa Compromisso São Paulo foi criado a partir do Decreto nº 57.571/2011 de dezembro de 2011 o qual estabeleceu a composição de seu Conselho Consultivo, no qual predominam representantes do setor privado. A quase totalidade desses representantes integra os "Parceiros da Educação" que é uma Organização da Sociedade Civil Pública (OSCIP) fundada em 2004. Essa organização tem como propósito estabelecer parcerias entre empresas, empresários e as escolas da rede pública. Muitos desses parceiros do programa também compõem a Organização "Todos pela Educação", que atua em nível nacional (PIOLLI, PEREIRA e MESKO, 2016, p.23).

No Decreto os principais aspectos do Programa estão contemplados, em especial, a valorização da carreira do magistério aliada à figuração da rede estadual de São Paulo entre "as mais avançadas do mundo até 2030", tendo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) como referência de qualidade entendida como melhoria de indicadores e de posição em rankings comparativos:

> Em São Paulo, o modelo de gestão típico da empresa privada de produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento. No que se refere às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atreladas à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, pois, de uma agenda mundializada que conta também, desde a década de 1990, com influência maior dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nessas políticas (ibid.).

A iniciativa contou com apoio e envolvimento de várias organizações, instituições e representantes da sociedade civil, como Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemman, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa (Cedac), Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar D'Paschaol, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax e a consultoria internacional da McKinsey & Company, que elaborou o Programa em parceria com a SEE corroborando para a assertiva do apelo à iniciativa privada na definição das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo, em sintonia com o movimento ocorrido

no âmbito federal quando o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, reforçou e estimulou, em âmbito federal, a aproximação do setor empresarial nas decisões relativas à educação e as tendências gerenciais centradas na "melhoria da qualidade".

A McKinsey é um grupo de consultoria de alta gestão, que tem como missão auxiliar seus clientes a implementar melhorias entendidas como positivas, duradouras e substanciais em seu desempenho e apoiam a alta direção das empresas nos processos de tomada de decisões.

Segundo a SEE-SP, a Consultoria McKinsey e Company[196] realizou um amplo estudo para identificar as principais questões da educação pública no estado, e após ampla análise definiu os cinco pilares de atuação para a consolidação do ideário neoliberal na SEE-SP, que dariam sustentação ao duplo objetivo da SEE-SP de posicionar a rede estadual de ensino entre os 25 sistemas de educação com melhor avaliação do mundo, até 2030; e tornar a carreira do magistério uma das mais procuradas pelos jovens (SÃO PAULO, 2011b):

1º Pilar - Valorizar e investir no desenvolvimento de capital humano;

2º Pilar - Aprimorar as ações e a gestão pedagógica com foco no resultado dos alunos;

3º Pilar - Lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do magistério mais atrativo;

4º Pilar - Viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa;

5º Pilar - Mobilizar, engajar e responsabilizar a rede, os alunos e a sociedade.

A reestruturação administrativa da SEE-SP estava alinhada às ações previstas no 4º pilar. Já em decorrência das ações do 3º pilar, a SEE-SP implantou o Programa de Ensino Integral (PEI): um novo modelo de escola com jornada de nove horas e meia para o Ensino Médio, objetivando dar um salto de qualidade da educação de jovens e adolescentes.

O Programa foi iniciado em 2012, com escolas de Ensino Médio, exclusivamente. Das 76 unidades de Ensino Médio convidadas pela SEE-SP para adotarem o modelo de educação

[196] "Com o apoio da Fundação Gates, a consultoria Mckinsey atuou de forma semelhante, com apoio de diversas entidades privadas, no processo de privatização e reorganização, no início dos anos 2000, na cidade de Nova Iorque, durante a gestão do prefeito Michael Bloomberg e do secretário de educação Joel Klein. Ampliou políticas de responsabilização docente, incentivos ao pagamento por mérito, estreitamento curricular (linguagem e matemática) avaliação por testes padronizados. Mas, o principal foi a colaboração com a reorganização da secretaria de educação nova-iorquina e das escolas. O secretário promoveu uma reorganização das escolas para maior controle vertical, transformando-as em escolas menores, sob o argumento de que escolas menores produzem melhores resultados". (PIOLLI, PEREIRA e MESKO, 2016, p.23). Esta mesma reorganização foi proposta em 2015 no estado de São Paulo, porém não chegou a ser, de fato, implementada devido aos movimentos de resistência.

integral, apenas 16 escolas aderiram ao programa em 2012. A partir de 2013, o Programa foi expandido para escolas de Ensino Fundamental - Anos Finais, com jornada de oito horas e quarenta minutos[197].

Na SEE-SP já havia, desde 2006, o Programa Ensino em Tempo Integral (ETI) – instituído pela Resolução SE 89 de 09 de dezembro de 2005 e voltado para os alunos do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e que se encontra em fase de extinção na rede estadual paulista. Na verdade, as ETIs objetivavam atender pontualmente a demanda social de assistência aos filhos dos pais trabalhadores, ampliando assim as responsabilidades sociais da escola. Partindo-se do diagnóstico de que na rede pública de ensino paulista o acesso ao ensino fundamental já estaria praticamente universalizado, competia agora focar na ampliação da oferta para o Ensino Médio, sem perder de vista que no atual modelo neoliberal, importa ao Estado garantir os requisitos para o bom funcionamento do sistema, corrigindo eventuais inconveniências. Nesse sentido,

> [...] essa ideia de remediar os problemas causados pelo modo de produção capitalista neoliberal constitui-se como um dos fundamentos da retomada de propostas de ampliação do tempo na escola no Brasil. Vinculadas à concepção difundida pelo Banco Mundial de educação como combate a fome e a pobreza, essas propostas procuram minimizar os problemas sociais e dissimular as contradições do sistema capitalista. Em outras palavras, o neoliberalismo se apropria da educação escolar, de uma forma geral, convertendo-a em mercadoria e em possibilidade de integração de seus egressos ao mercado de trabalho, e especificamente da educação escolar em tempo integral como ação corretiva tópica (BORGES E SANT'ANNA, 2017, p.180).

Dias (2018) salienta que a ação do Estado, no caso das ETIs, "confere à escola novas funções sociais (prestação de serviços de segurança e saúde) em detrimento da sua função pedagógica, isentando o Estado de fornecer serviços básicos que aumentariam a qualidade de vida da população em geral" (DIAS, 2018, p. 5)[198].

---

[197] Em 2019, 416 unidades escolares de ensino fundamental e médio da rede estadual integram o Programa.

[198] Uma matéria veiculada no jornal *O Estado de São Paulo* em 01/08/2017, de autoria do economista Rubens Passos, enaltece a função social do Ensino Médio integral, proposto na contrarreforma do governo Temer (Lei 13.415/2017), evidenciando a intenção do Estado de remediar problemas de caráter social que possam interferir no bom funcionamento do sistema, corrigindo-os pela via escolar: "O impacto social da nova jornada do Ensino Médio também deverá ser significativo. É exatamente na faixa etária (dos 14 aos 17 anos), relativa a essa etapa da escolaridade, que os adolescentes são mais suscetíveis aos descaminhos dos vícios, das más companhias e do assédio de criminosos. As famílias de baixa renda, atendidas nas redes públicas, têm menos recursos e meios para proteger seus filhos dos riscos a que estão expostos. Por isso, a permanência o dia todo na escola significa um ganho que extrapola o aspecto pedagógico".

Saviani já denunciava a atribuição da função social (e não necessariamente educacional) à escola, usando termos como "educação compensatória" (1994) e "hipertrofia" das funções escolares (2005), resgatando a sua função educativa:

> Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005a, p. 98).

É, portanto, a partir deste modelo anterior das ETIs que as PEIs foram pensadas na gestão Herman.

> [...] a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo maior de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos seus alunos (SÃO PAULO, 2013c, p.10).

As escolas do novo modelo, com estrutura curricular diferenciada, passaram a ser equipadas com salas de leitura, laboratórios de ciências, laboratórios de informática, além de inserir modificações na regulamentação e no exercício da profissão docente.

A ampliação da jornada de trabalho passou a requerer dos professores e demais educadores regime de dedicação plena e integral na unidade escolar. Em contrapartida, houve um acréscimo de 75% sobre o salário-base, comparado com os proventos dos outros professores da rede que trabalham em regime parcial.

O modelo pedagógico, o modelo de gestão escolar, bem como o currículo, são diferenciados, com exceção da parte comum a todas as escolas, e estão submissos a rigorosos instrumentos de planejamento, gerenciamento e avaliação, exercidos por meio de estratégias de controle e verificação dos resultados, em especial as elencadas no documento *Modelo de gestão de equipes escolares*[199]. Ou seja, o que importa nas políticas e diretrizes para a consolidação do modelo neoliberal são os resultados quantitativos, que pouco afetam os aspectos qualitativos, furtando-se de possibilitar mudanças significativas na aprendizagem dos alunos.

[199] O *Modelo de Gestão das equipes escolares* é um documento que apresenta conceitos e práticas para organizar e monitorar o desempenho das escolas PEIs nas atividades, estabelecendo mecanismos de avaliação cujo objetivo é mensurar constantemente o cumprimento de metas e planos preestabelecidos (SÃO PAULO, 2012a).

Todo este cenário nos evidencia que as escolas que compõem o PEI trabalham e se organizam a partir de condições especiais. Destaca-se ainda o fato que as escolas convidadas a aderirem ao Programa, foram (e são) selecionadas a partir da boa estrutura que já dispõem, o que não é uma realidade em toda a rede, ampliado assim a desigualdade entre as unidades escolares. Por isso, são ilhas de excelência que excluem a grande maioria dos jovens paulistas, sobretudo por atender apenas estudantes e famílias que não dependem da renda advinda do trabalho dos jovens para compor a renda mensal familiar.

Apesar da excelência propalada pelas escolas do PEI, é importante analisarmos esta questão a partir de uma análise comparativa. Considerando uma amostragem compostas por escolas do Ensino Médio integral e escolas regulares do Ensino Médio do entorno, dentro de uma mesma base territorial (a cidade de São Paulo), o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) [200] analisou, em 2016, a distorção causada pelo Programa considerando os resultados do IDESP de 2011 (antes do Programa) e 2016 (depois do programa), solicitando mudanças e providências do Governo do Estado.

Os dados da pesquisa por amostragem do TCE/SP foram analisados por Girotto e Cássio (2018), e evidenciou que, após um período de 5 anos, 88% das escolas de Ensino Médio integral estavam com IDESP acima da média do estado, enquanto quase 50% das escolas regulares estavam com IDESP inferior à média do estado. Observa-se na tabela abaixo que as escolas PEI tinham um resultado idêntico as do entorno antes da adesão ao Programa. Após a adesão, ocorreu uma inversão em relação às escolas do entorno que, no mesmo período, decresceram nas avaliações, evidenciando que a lógica da gestão por resultados – diga-se produção de resultados em avaliações em larga escala - é a força motriz das políticas gerencialistas neste ciclo de consolidação do ideário neoliberal e representa muito mais a eficiência no treinamento para os exames de ampla testagem do que propriamente avanços qualitativos na aprendizagem.

[200] Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/educacao_tempo_integral.pdf

Quadro 30 – Análise comparativa de Escolas de Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular a partir dos resultados do IDESP de 2011 e 2016

IDESP – ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL DA CIDADE DE SÃO PAULO %Escolas acima da média do estado			
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL		*ESCOLAS DE ENSINO MEDIO DO ENTORNO*	
2011	2016	2011	2016
48%	88%	48%	47%

Fonte: Girotto e Cássio (2018). Reelaborado pela autora.

Vale ressaltar ainda que no que tange ao atendimento dos estudantes secundaristas nas escolas PEI, uma pesquisa feita pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) de 2016 revela que apenas 2,9% dos jovens conseguem se matricular em escolas de tempo integral no Ensino Médio, agravando assim as desigualdades.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Programa, na forma como vem sendo estruturado, reproduz uma lógica de privilégios em detrimento de direitos, uma vez que não há na SEE-SP documento que explicite os critérios utilizados para a escolha das unidades participantes do programa, permitindo inferir que interesses e estratégias justificariam estas localizações, que não podem ser tomadas como fruto do acaso, relacionando-se muito mais à intenção de induzir mudanças no desempenho que possam referendar a gestão empresarial nas escolas:

> Ao escolher certas escolas, com perfis discentes que correspondem a determinado perfil econômico e cultural, a SEE-SP busca induzir mudanças no desempenho destas unidades escolares nas avaliações externas com o intuito de construir uma narrativa que valorize outros fatores, em especial, a lógica de gestão empresarial das unidades escolares, como responsáveis por tal mudança. (GIROTTO et. al., 2018, p.12)

Nas escolas do PEI, o perfil dos alunos também é, de certo modo, "selecionado" objetivando atender às metas estabelecidas nas avaliações externas. Nesse sentido, a localização geográfica destas unidades escolares privilegia um dado perfil econômico e cultural dos estudantes, selecionando geograficamente o público a que se destina tal política educacional.

A respeito da localização geográfica, a pesquisa de Girotto e Cássio (2018, p.5) aponta que tal seletividade "pouco leva em consideração a vulnerabilidade social [...], reforçando a lógica de produção de uma escola de excelência em áreas já beneficiadas por outros equipamentos sociais, o que reforça a tese da reprodução da desigualdade socioespacial

induzida pelo Programa", o que tem contribuído para reforçar as desigualdades dentro da própria rede estadual que separa perfis distintos de estudantes nos dois tipos de escola: as de ensino integral e as regulares de tempo parcial.

Ademais, as desigualdades são ampliadas quando nos atentamos para a questão dos investimentos distintos:

> O investimento em infraestrutura e na melhoria das condições de trabalho apenas nas unidades participantes do Programa tem contribuído para o reforço das desigualdades intra-rede, sem que tais elementos sejam levados em consideração na métrica de avaliação das unidades escolares. Se já existiam desigualdades educacionais e socioespaciais entre as diferentes escolas da rede estadual paulista, a ação da SEE-SP a partir do PEI tem amplificado as assimetrias (GIROTTO E CÁSSIO, 2018, p.8).

Além da seletividade geográfica e de público, há ainda uma seleção pela proposta e condições pedagógicas das escolas que pretendem formar um tipo específico de sujeito.

Segundo informações constantes nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, na perspectiva de se garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, buscou-se definir "[...] um modelo de escola que propicie aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seu Projeto de Vida [...]" (SÃO PAULO, 2012a, p. 12), agregando à escola, para além da sua função especificamente educativa, ligada à questão do conhecimento (SAVIANI, 2005a), a função social de garantir que os alunos aprendam conhecimentos instrumentais que possibilitem o desenvolvimento pessoal, que os prepare para a vida e para o mundo do trabalho.

No projeto pedagógico das escolas que compõem o PEI, o protagonismo juvenil aparece como um dos princípios educativos fundamentais[201], tendo como objetivo principal o desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes, por meio de práticas educativas diversificadas (SÃO PAULO, 2012a), de modo que o aluno seja o ator principal na condução de ações onde ele é o sujeito e o objeto das várias aprendizagens, tendo a oportunidade de adquirir as habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida: [...] O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência

[201] O projeto pedagógico das escolas do PEI apresenta como base quatro princípios educativos fundamentais: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2012a).

acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2012a, p. 18).

Das entrevistas realizadas por Girotto et. al. com alunos egressos de escolas PEIs, são feitas as seguintes considerações:

> Encontramos, portanto, que a escola exigia uma demanda específica à vida futura de cada um dos alunos, estando, nessa demanda preestabelecida, a falta de reflexão e liberdade de escolha sobre valores sociais comuns e organização política e econômica desejada, atribuindo-lhes apenas uma margem de opções de profissões estabelecidas por cursos universitários, responsabilizando-os pelo desempenho, não somente na vida acadêmica, mas principalmente no seu futuro profissional [...]As falas dos ex-alunos apontam para um discurso da escola que implica os estudantes na procura da profissionalização de uma maneira direta, sem contudo se preocupar com alicerces teóricos que garantem a emancipação e, consequentemente, a liberdade do estudante diante de opções e necessidades da vida social. Ao contrário, a forma como é colocada a questão do futuro profissional, desde o seu destaque no modelo pedagógico do PEI, passando pela obrigatoriedade da escolha de uma carreira no primeiro ano e o preparo, por meio de provas e da disciplina Preparação acadêmica, para exames de avaliação externa e vestibulares, tende a introjetar no estudante preocupação e ansiedade acerca de um caminho para o sucesso profissional, que nega o debate sobre a crise estrutural do capitalismo, localizando-a, assim, como questão de superação pessoal. Nestes termos, as entrevistas indicam que, no modelo de gestão das escolas PEI, a dimensão contraditória do atual momento do modo de produção capitalista é negligenciada em favor de uma subjetividade empreendedora de si mesmo em um ambiente social de alta competitividade. Assim a função da escola pública, não seria apenas de um "adestramento dos corpos", mas também da "gestão da mente" (GIROTTO et. al., 2018, p. 15).

Quando o Programa enaltece o protagonismo juvenil e a elaboração, por cada aluno, de um projeto de vida, percebemos nessas ações clara vinculação ao ideário neoliberal que, balizado por valores referenciais como individualismo, competitividade, meritocracia e empreendedorismo, defende a introjeção de valores referenciais na constituição do novo sujeito social que o momento atual do capitalismo requer, diferente da disciplina corporal requerida ao sujeito ligado ao ambiente fabril: "A maneira de otimizar o fluxo e a concentração de capital se dá agora por meio de um sujeito empresário de si mesmo" (ibid, p. 16), o que caracteriza a produção da subjetividade nas escolas PEI.

Vale ainda ressaltar a preocupação excessiva das escolas PEI com os resultados obtidos nas avaliações externas que atestem a suposta eficácia deste modelo de ensino integral. Para isso, são desenvolvidas tutorias, disciplinas eletivas, avaliação diagnóstica e um plano de ação para nivelamento de alunos (SÃO PAULO, 2012a), culpabilizando-os pelo seu próprio fracasso, o qual estaria relacionado a questões de ordem subjetiva e não estrutural.

No que se refere às políticas de profissionalização dos estudantes secundaristas, a SEE-SP implantou em 2012 o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE (Programa Vence), que ofereceu educação profissional técnica de nível médio nos termos estabelecidos pelo artigo 36-B da LDB. Foi instituído pelo Decreto Estadual nº 57.121, de 11/07/2011, em parceria com Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e alterado pelo Decreto nº 58.185, de 29/06/2012.

O Programa possibilitava inicialmente aos alunos fazerem um curso técnico-profissional em escola técnica estadual, federal ou em instituições privadas conveniadas, na forma concomitante ou integrada ao Ensino Médio regular[202]. Em 2016, o governo paralisou a oferta de vagas em escolas particulares, as quais concentravam a maior parte das matrículas desde 2012, mantendo apenas as parcerias com o Centro Paula Souza, autarquia estadual responsável pelas escolas técnicas (ETECs).

Adotado como a principal bandeira educacional da campanha eleitoral de Geraldo Alckmin à reeleição de 2014, que prometeu oferecer 20 mil vagas anuais, o Programa, de fato, encerrou o ano de 2013 com um saldo de 20.124 vagas oferecidas, das quais 17.417 estavam sob a responsabilidade do setor privado, representando uma ingerência do setor de 85% no atendimento do Programa e para onde foram canalizados os recursos públicos.

Com a reeleição concretizada, as vagas do Programa foram decaindo vertiginosamente e a oferta de vagas nas escolas particulares, bem como nos institutos federais, foram totalmente interrompidas a partir de 2016, revelando-se muito mais uma estratégia eleitoral, do que propriamente uma política pública focada na superação de dificuldades de formação integrada com as quais a juventude se depara. Atualmente, somente as ETECs atendem o Programa, oferecendo uma quantidade ínfima de vagas.

---

[202] **Integrada:** os estudantes tinham o curso regular agregado ao Ensino Técnico nas escolas estaduais e era destinado exclusivamente aos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio da rede pública estadual; **concomitante:** o aluno cursava o Ensino Médio na rede estadual e o curso técnico no contraturno das aulas regulares em uma das instituições credenciadas e era destinado a alunos matriculados na 2ª ou na 3ª série do Ensino Médio, ou em qualquer termo da Educação de Jovens e Adultos - EJA em Ensino Médio, da rede pública estadual.

Quadro 31 - Vagas oferecidas no Programa Vence / 2012-2019

ANO	INICIATIVA PRIVADA	INSTITUTOS FEDERAIS	ETECs	TOTAL DE VAGAS
2012	15.869	1.031	394	17.294
2013	17.417	1.031	1676	20.124
2014	12.872	1.031	661	14.564
2015	10.086	1.031	2.475	13.592
2016			1.606	1.606
2017			1.351	1.351
2018			1.501	1.501
2019			1.040	1.040

Fonte: SEE-SP e CPS (via Lei de Acesso à Informação)

Cabe aqui destacar uma política pública anunciada pelo secretário Herman (Resolução SE 33, de 21-03-2012) que instituiu o Programa Apoio Curricular a alunos e egressos do Ensino Médio da rede pública estadual. A ideia subjacente ao Programa era possibilitar aos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio ou dele egressos, da rede pública estadual e que se encontravam em situação de carência sócio-econômica, a possibilidade de melhorar seus conhecimentos, mediante apoio curricular àqueles que desejassem ingressar em cursos de ensino superior e no mercado de trabalho.

Para a implementação do Programa seriam celebrados convênios com instituições públicas de ensino superior que ofereceriam cursos pré-vestibulares em municípios paulistas. No entanto, a iniciativa não chegou a ser viabilizada na prática, permanecendo a normativa apenas no campo das boas intenções.

Com o propósito de consolidação das políticas neoliberais, o secretário Herman anunciou em 2012 uma medida de intervenção rápida e pontual na aprendizagem dos alunos através de avaliações diagnósticas no decorrer do ano letivo, chamadas de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) com o objetivo de fomentar ações para a recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem, de modo que os resultados de tais avaliações pudessem subsidiar o planejamento e a elaboração do plano de ação de cada escola. Pinto (2016) afirma que

> Na ótica da SEE-SP, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma avaliação elaborada pelas instâncias centrais da SEE-SP e aplicada pelos próprios professores da rede em cada sala de aula, em momentos pré-determinados pelo órgão central para aferir o conhecimento dos alunos em uma determinada situação – que em princípio se deu no início de cada semestre letivo. Ou seja, o foco da avaliação do aluno e de seu processo de desenvolvimento é deslocado para um conjunto de normas, externa e abstratamente pré-determinadas por instâncias alheias ao processo de ensino e de aprendizagem [...] De acordo com a SEE-SP, a Avaliação

> da Aprendizagem em Processo visa facilitar a identificação das dificuldades e, consequentemente, proporciona intervenções mais rápidas e pontuais no mesmo semestre letivo para atender as demandas de aprendizagem e se constitui de instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos em termos de suas competências e habilidades (PINTO, 2016, p. 84-85).

Em 2012 a avaliação contemplou os estudantes do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º e 2º do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012b), estendendo-se em 2013 para todas as séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Atualmente, todos os anos do Ensino Fundamental e Médio são avaliados por meio da AAP, que, a partir de 2016, passou a ser aplicada ao final dos três primeiros bimestres.

A operacionalização da AAP foi centralmente sistematizada pela SEE-SP, tendo a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (CIMA) como responsáveis centrais pelo programa, e que disciplinam toda a sua logística[203] a cada edição da avaliação, bem como a sua formatação pautada exclusivamente em questões objetivas de múltipla escolha nos modelo dos testes padronizados[204], facilitando a inserção e gerenciamento dos dados a partir de dois sistemas informatizados: o SARA (Sistema de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem), onde são inseridos pelos próprios professores das unidades escolares os resultados obtidos pelos alunos nas AAPs, e a plataforma digital Foco Aprendizagem que, a partir da importação dos dados do SARA, disponibiliza os mapas de habilidades, o domínio dos alunos em cada uma delas a partir dos resultados obtidos individualmente na AAP, os quais podem ser tabulados em gráficos, tabelas e planilhas geradas pela própria plataforma, bem como traz sugestões para a análise de cada questão da AAP, classificada como fácil, média ou difícil. Além disso, estão hospedados no *Foco Aprendizagem* o histórico do IDESP de cada unidade escolar com informações detalhadas sobre o desempenho, o fluxo escolar e meta a ser atingida, as matrizes de avaliação processual elaborada pela CGEB, para todos os anos e séries e os protocolos de

[203] A SEE-SP disponibiliza a prova impressa para cada aluno e as orientações para o professor em como proceder na aplicação e na correção da prova. O material pedagógico referente à AAP é enviado pela SEE-SP às escolas que devem seguir o calendário determinado para retirada das provas nas Diretorias de Ensino, aplicação e correção.

[204] A AAP tem passado por readequações ao longo dos anos de modo a se aproximar, o mais fielmente possível, das principais avaliações externas das quais a SEE-SP participa, como o SARESP e o SAEB. Em junho de 2019 foi aplicada uma avaliação complementar à AAP: a ADC (Avaliação Diagnóstica Complementar), envolvendo os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A ADC foi elaborada a partir do referencial das habilidades focalizadas na avaliação nacional (SAEB) e foi estruturada em caderno de prova – único – com blocos de questões de Língua Portuguesa e blocos de questões de Matemática, da mesma forma que a avaliação nacional, para que o aluno se familiarizasse com a estrutura de prova do SAEB. O treinamento e adestramento dos alunos para a avaliação nacional através da ADC têm por base o compromisso do atual governador João Dória em recolocar, a qualquer custo, o estado de São Paulo na liderança do IDEB.

acompanhamento das práticas pedagógicas e da gestão da escola. Segundo Pinto (2016) “a percepção que se tem é que a SEE-SP está lançando mão da utilização de tecnologias computacionais para o controle das ações da escola para o acompanhamento do currículo e do desempenho dos alunos” (PINTO, 2016, p.88).

Os dados compilados teriam o objetivo de nortear a elaboração do plano de ação de cada unidade escolar a fim de suprir as lacunas de aprendizagem identificadas mediante processos de recuperação contínua e paralela desempenhados pelos professores de apoio à aprendizagem e professores auxiliares, os quais deixaram de existir na estrutura da SEE-SP a partir de 2016, direcionando assim a recuperação contínua para os próprios professores das turmas e dificultando ainda mais a possibilidade de se trabalhar as habilidades não dominadas.

A operacionalização de uma avaliação como a APP, realizada nos três bimestres iniciais de cada ano letivo resulta inevitavelmente em extensa demanda de tempo que, segundo o entendimento de Pinto (2016, p. 94) é preciso “questionar se esse tempo não fará falta para o desenvolvimento das atividades dos professores nas salas de aulas”.

Preconizar a avaliação da aprendizagem dos alunos no decorrer processo de ensino implica em considerar o cotidiano da sala de aula na perspectiva do professor da sala/disciplina que diariamente acompanha o desenvolvimento dos seus alunos, identificando as aprendizagens não consolidadas para assim redefinir pontualmente os rumos do processo, garantindo que todos possam aprender. Diferentemente desta assertiva, a AAP é elaborada externamente e todos os procedimentos subsequentes são orientados, cabendo ao professor apenas a aplicação, inserção dos dados em sistema e o compromisso de seguir com rigor os prazos e procedimentos definidos verticalmente.

Nesse sentido, o conceito implícito na aplicação da AAP é o monitoramento do currículo desenvolvido nas escolas, priorizando majoritariamente conhecimentos e habilidades cobradas nas avaliações em larga escala, o que implica no estreitamento do próprio currículo quando não atribui o mesmo grau de importância ao ensino de outros conhecimentos e habilidades importantes para a formação integral do aluno.

> A caracterização da AAP [...] permite discutir a homogeneização do processo educativo na rede de ensino público paulista e a centralização das ações em aspectos avaliáveis do currículo, ocasionando uma redução do conhecimento e das habilidades providas e/ou possibilitadas indiscriminadamente aos alunos para toda a rede de ensino no Estado de São Paulo e restritas àquelas habilidades definidas externamente pelo governo e inseridas nas matrizes de referência. Estas matrizes, inclusive, vêm sendo atualmente publicadas como elemento ordenador das aprendizagens valorizadas e possíveis de serem adquiridas pelos alunos, independentemente das suas diferentes potencialidades e aptidões, das características socioeconômicas e culturais do contexto e entorno de cada escola. Tais tendências típicas das políticas educacionais contemporâneas, que tem o Estado Avaliador

> como orientador de ações sistematizadas para monitorar os sistemas educacionais por meio de prescrições normativas atribuem mais valor à abordagem do currículo pelos resultados que pelos processos, mais valor à avaliação externa que à avaliação interna [...] A AAP reafirma, assim, em escala sem precedentes, o papel político que vem sendo assumido pela avaliação no atual governo [...], quando discute que a noção de qualidade adotada pelas políticas neoliberais é movida por uma pseudoparticipação legitimadora para impor verticalmente 'padrões de qualidade' externos ao grupo (PINTO, 2016, p.140).

A gestão do secretário Herman se encerra com uma medida adotada em setembro de 2015, quando o secretário divulgou uma reforma estabelecendo nas escolas estaduais o ciclo único (Decreto nº 61.672, de 2015). A medida faria com que 754 unidades oferecessem somente os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), ou os anos finais (6º ao 9º) ou Ensino Médio. Com isso, mais de 300.000 alunos seriam transferidos e 93 escolas, fechadas. O governo enfrentou oposição porque não dialogou com as comunidades escolares antes do anúncio do projeto e o episódio transformou-se em uma das maiores crises da gestão tucana e que poderia colocar em risco a consolidação do modelo neoliberal na educação pública paulista, a ponto de Herman Voorwald pedir para deixar o cargo em dezembro de 2015 em virtude da suspensão da reorganização escolar.

Mesko e Piolli (2015) apontam que a intenção da SEE-SP ao propor a reorganização era enxugar o quadro docente à semelhança da reorganização ocorrida nos anos de 1990, quando diversas escolas foram fechadas e demitidos 20 mil professores da rede estadual paulista. Além disso, a nova reorganização pretendia levar a cabo a proposta do Plano Estadual de Educação (PL 1083/2015), aprovado na Assembleia Legislativa do Estado (Lei nº 16.279, de 08 de Julho de 2016), sobretudo em dois pontos fundamentais:

> a-) Preparar a rede estadual para um segundo movimento de municipalização do ensino com transferência do ensino fundamental para os municípios, intensificando o processo de transferência de matrículas que vem ocorrendo desde a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e do surgimento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Essa intenção está explicitada na Meta 21 da então Proposta de Plano Estadual da Educação que o Governo enviou para a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e; b-) Preparação da rede para um movimento de publicização e privatização do Ensino Médio tal como já vem ocorrendo em Goiás, Pará e Pernambuco, isso tanto nas escolas em tempo integral como também na proposta de flexibilização curricular. Esse movimento está previsto nas metas 6 e 22 do Plano (MESKO E PIOLLI, 2015, p.468).

Com a forte mobilização dos estudantes secundaristas, as escolas passaram a ser ocupadas, chegando a um total de mais de 200 escolas da rede estadual de ensino de São Paulo nos meses de novembro e dezembro de 2015. A principal motivação dos protestos

estudantis foi a falta de diálogo com os alunos sobre as mudanças e o fechamento das unidades onde estudavam. No entanto, outros temas vieram à tona, ampliando a pauta para uma contestação mais profunda da situação da escola quanto a sua organização e das relações de hierarquia e poder nela estabelecidas, evidenciando o esgotamento do projeto pedagógico unilateral desenvolvido pela SEE-SP que, desde 1995, vem sendo meticulosamente arquitetado em toda sua rede.

> A resistência dos estudantes, no entanto, transbordou a contestação ao plano de reorganização e colocou em evidência outros temas relacionados às escolas públicas no Estado. A pauta estudantil foi sendo ampliada no processo com denúncias referentes à falta de relações democráticas na escola, à precariedade das escolas, à falta de professores e com as aulas livres e os debates nas escolas ocupadas inseriu temas como: relações de gênero, racismo e homofobia, entre outros. O movimento fez emergir questões e temas não abarcados pelo modelo gerencial proposto pela secretaria. O modo de organização das ocupações estudantis pode ser pensado como uma alternativa às concepções gerenciais que hoje estão sendo implantadas pelo setor empresarial (PIOLLI, PEREIRA e MESKO, 2016, p.24).

Nos protestos, os alunos interditaram importantes vias da capital e a Polícia Militar foi instruída a não permitir que as vias fossem ocupadas. Para isso, a corporação utilizou bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo. A ação truculenta da PM e o uso progressivo da força foram justificadas pela recusa dos estudantes em liberar as vias, detendo 33 pessoas nos atos, na maioria alunos[205].

Em decorrência disso, em 03/12/2015, o Ministério Público e a Defensoria Pública pediram a suspensão da reorganização em todo o estado. A Justiça tinha dado o prazo de 72 horas para que a Fazenda Pública do Estado se manifestasse sobre as alegações do processo. Segundo a Promotoria, a ação foi a última medida adotada após diversas tentativas de diálogo com o governo.

O pedido de liminar determinava que a reorganização fosse suspensa, que os alunos permanecessem em suas escolas e que o governo apresentasse um calendário para um amplo debate, durante o ano de 2016, sobre a proposta. O clima de tensão obrigou o governo a recuar os seus planos de reorganização, publicando o decreto de suspensão (Decreto 61.692 de 04 de Dezembro de 2015).

Em 2016, o judiciário questionou o Governo do Estado de São Paulo sobre a possível realização de uma *"reorganização gradual e disfarçada",* uma vez que 165 escolas estaduais não abriram novas turmas nos primeiros anos de cada ciclo em 2016, das quais 40 estavam na lista das 93 unidades que seriam fechadas no programa de reorganização escolar e 13 na lista

[205]http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/pm-deteve-mais-de-30-em-protestos-contra-reorganizacao-escolar-em-sp.html

das 754 unidades que teriam seus estudantes remanejados, indicando uma possível existência de um processo gradativo de reorganização.

Para driblar a falta de vagas, a SEE-SP, por meio da Resolução SE 2, de 8-1-2016, estabeleceu em 10% o limite máximo permitido para matrículas que excedam o limite de alunos por turma.

> Artigo 2º - As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos:
> I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental;
> III - 40 alunos, para as classes de Ensino Médio;
> IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio.
> § 1º - As classes organizadas com vistas a ampliar, diversificar ou recuperar aprendizagens dos alunos, bem como aquelas que visam ao atendimento pedagógico especializado, atenderão às respectivas especificidades de acordo com a legislação pertinente.
> § 2º – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo (SÃO PAULO, 2016a, s/p).

No artigo intitulado "Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas" (Goulart et al., 2017), os autores discutem, ainda que separados por um período de 20 anos, os elementos coincidentes entre as propostas de reorganização da rede pública de ensino de São Paulo – a primeira implantada em 1995 no ciclo de pavimentação do ideário neoliberal, sob a gestão da secretária Rose Neubauer e a segunda, interrompida, em 2015, no ciclo de consolidação, sob a gestão do secretário Herman.

O texto aponta que as inúmeras convergências são decorrentes da persistência de uma política educacional baseada nos princípios neoliberais, no gerencialismo, na produtividade e na busca pela racionalização do uso dos recursos educacionais, evidenciando que em ambas houve negligência quanto à sua divulgação, de estudos e discussão com a população, envolvendo ações judiciais e sujeitos dispostos à resistência popular contrária à sua implantação.

Sobre a reorganização de 1995[206], os autores apontam que

> Como justificativa o governo alegava que a concentração em um mesmo prédio de etapas diferentes do ensino, dificultava a conclusão do ensino fundamental (EF) de oito anos pela ausência de acompanhamento específico e aumentava a violência entre crianças e adolescentes que compartilhavam os mesmos espaços. O gigantismo da

[206] Entre 1995 e 1996, 69% das escolas foram reorganizadas (NEUBAUER, 2015, p. 247), sendo que das "6.783 unidades existentes em 1995, 5.919 encontravam-se em funcionamento no ano de 1998 e 864 escolas foram fechadas" (ADRIÃO, 2008, p. 85).

> rede estadual de educação (REE-SP) dificultava o controle efetivo da demanda e das matrículas, trazendo distorções, camuflava a real necessidade de utilização/construção de prédios e de contratação de docentes, acarretando desperdício de recursos educacionais [...] Por isso, a medida era essencial e traria melhoria no uso do tempo na unidade escolar com apenas dois turnos diurnos e um noturno, a concentração da jornada de trabalho do professor em uma única escola que disporia de mais aulas de um mesmo componente curricular, resultando em maior racionalização dos investimentos. O decreto ressaltava também o caráter gradual da implantação das mudanças (GOULART et al., 2017, p.111).

Para substituir o ex-secretário, foi nomeado em janeiro de 2016 o desembargador e ex-presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo, José Renato Nalini. Seu papel como secretário da educação de São Paulo não seria propriamente defender a escola pública, mas sim consolidar um projeto parcialmente derrotado devido à pressão dos estudantes secundaristas e professores.

É importante ressaltar que o projeto de reorganização foi apenas suspenso pelo Decreto 61.692/2015 e não revogado, ou seja, permanece a intenção da SEE-SP, de caráter neoliberal, de racionalização administrativa via fechamento de escolas públicas estaduais.

Por este motivo, Nalini adotou como principal bandeira de sua gestão o Projeto Gestão Democrática, o qual veio à tona somente depois dos legítimos protestos contra a reorganização das escolas. O novo projeto, segundo a SEE-SP, teria por objetivo unir estudantes, professores/gestores/servidores, pais/responsáveis e sociedade civil – no esforço coletivo de aperfeiçoamento dos espaços democráticos (Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres), ampliando a cultura democrática no cotidiano das escolas e da comunidade onde a escola está inserida. Laval (2004) define esse tipo de estratégia como "reorganização do poder", pois trata-se de apelar para "formas suaves de gerenciamento, às vezes qualificado de cooperativo, de participativo, mesmo de educativo [...] para impedir todo desregulamento atípico das individualidades sem freios, um modo novo de sujeição fundamentado na aceitação de uma cultura." (LAVAL, 2004, p.262).

O projeto Gestão Democrática na Educação seguiu um roteiro estruturado em quatro etapas: primeiramente, a formação de grupos de escuta, visando a "identificar a percepção da comunidade escolar a respeito da efetividade dos espaços de participação já existentes por meio de um questionário, que será aplicado em todas as escolas" (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016 *apud* ARELARO et al., 2016, p.1153). Uma vez levantados os questionamentos e as respostas do grupo, o processo foi seguido por encontros locais e regionais (de outubro de 2016 a janeiro de 2017), apresentando os resultados da primeira etapa para a comunidade escolar, culminando em um Encontro Estadual, ocorrido nos dias 30 em novembro e 1º de dezembro de 2017, a partir do qual um grupo de trabalho da SEE-SP,

composto por representantes dos diversos segmentos (pais, alunos, professores, funcionários), formulou a minuta do projeto de lei que regulamentaria os espaços democráticos da escola. Antes do encaminhamento à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) para votação, estava previsto a abertura de consulta pública, porém não houve prosseguimento.

É fato que o discurso proclamado da *democracia na gestão escolar* adotado por Nalini, tinha como objetivo real dar continuidade à política educacional da SEE que historicamente impõe de maneira vertical as regras organizativas, esquivando-se do debate com as comunidades escolares.

Como apontamos anteriormente, a proposta de fechamento de 96 escolas estaduais anunciadas no projeto de reorganização escolar e que recebeu como resposta as históricas ocupações dos estudantes secundaristas em 2015, obrigando o governo a recuar; depois de alguns meses foi levada a cabo através da *reorganização velada*, na qual o plano inicial foi o de fechamento disperso de milhares de salas de aula em todo o estado. Isto evidencia quão distante a democracia está das decisões que envolvem os estudantes das escolas públicas estaduais paulistas.

Dados da própria SEE-SP revelam que em 2016 foram fechadas 2.404 turmas em escolas da rede estadual de ensino, 450 do Ensino Médio regular, mesmo com o aumento da demanda por vagas em 2016 – 38,3 mil a mais.

Assim, o projeto fracassado de 2015 de reorganização "no atacado", ou seja, de uma única vez e afetando diversas escolas ao mesmo tempo, foi substituído por uma reorganização a "conta-gotas", mais gradual e que impediu a formação de turmas iniciais em cada ciclo, culminando, após alguns anos, no fechamento "natural" do ciclo.

Essa reorganização velada, sutil e silenciosa, é muito mais perversa uma vez que é difícil de ser percebida e atua no campo de invisibilidade, gerando dificuldade de enfrentamento, crítica e debate público.

Nesse sentido, podemos afirmar que muito embora o discurso da democracia estivesse latente na sua gestão, Nalini revelou-se conservador e ultraliberal, e os mecanismos democráticos de sua gestão constituíram-se muito mais num instrumento de mediação de interesses apoiados em uma base de decisões preestabelecidas, do que na construção de espaços coletivos para participação da comunidade na vida escolar, para além dos protocolos. Jacomeli (2007), ao tratar dos mecanismos de cooptação das mentalidades para validar a ordem capitalista, afirma que "a nova ordem prevê uma retórica democrática que escamoteia a exploração e condena milhares de pessoas a seguirem determinada visão de mundo, no caso, a que dá suporte à sociedade capitalista ocidental" (JACOMELI, 2007, p.35).

Em um texto publicado em 05 de abril de 2016 no próprio site da Secretaria da Educação, denominado *A sociedade órfã*, Nalini expressou indignação para com os direitos sociais, os quais considerou no texto "mimos e utopias", dentre eles a assistência médica às mulheres gestantes durante o pré-natal. Atribuiu enfaticamente as mazelas sociais à dissolução da família, da igreja, dos valores morais, como se fossem frutos de pecados individuais. Asseverou ainda que a reivindicação por direitos sociais representa um sinal de atraso e não de avanço civilizatório.

A citação do referido texto na íntegra é longa, mas necessária para entendermos os fundamentos de seu pensamento no ciclo de consolidação do ideário neoliberal na educação paulista:

> Uma das explicações para a situação de anomia que a sociedade humana enfrenta em nossos dias é o de que ela se tornou órfã. Com efeito. A fragmentação da família, a perda de importância da figura paterna – e também a materna – a irrelevância da Igreja e da Escola em múltiplos ambientes, gera um convívio amorfo. Predomina o egoísmo, o consumismo, o êxtase momentâneo por sensações baratas, a ilusão do sexo, a volúpia da velocidade, o desencanto e o niilismo.
> Uma sociedade órfã vai se socorrer de instâncias que substituam a tíbia parentalidade. O Estado assume esse papel de provedor e se assenhoreia de incumbências que não seriam dele. Afinal, Estado é instrumento de coordenação do convívio, assegurador das condições essenciais a que indivíduos e grupos intermediários possam atender à sua vocação. Muito ajuda o Estado que não atrapalha. Que permite o desenvolvimento pleno da iniciativa privada. Apenas controlando excessos, garantindo igualdade de oportunidades e só respondendo por missões elementares e básicas. Segurança e Justiça, como emblemáticas. Tudo o mais, deveria ser providenciado pelos particulares.
> Lamentavelmente, não é isso o que ocorre. Da feição "gendarme", na concepção do "laissezfaire, laissezpasser", de mero observador, o Estado moderno assumiu a fisionomia do "welfarestate". Ou seja: considerou-se responsável por inúmeras outras tarefas, formatando exteriorizações múltiplas para vencê-las, auto-atribuindo-se de tamanhos encargos, que deles não deu mais conta.
> A população se acostumou a reivindicar. Tudo aquilo que antigamente era fruto do trabalho, do esforço, do sacrifício e do empenho, passou à categoria de "direito". E de "direito fundamental", ou seja, aquele que não pode ser negado e que deve ser usufruído por todas as pessoas.
> A proliferação de direitos fundamentais causou a trivialização do conceito de direito e, com esse nome, começaram a ser exigíveis desejos, aspirações, anseios, vontades mimadas e até utopias. Tudo a ser propiciado por um Estado que se tornou onipotente, onisciente, onipresente e perdeu a característica de instrumento, para se converter em finalidade.
> Todas as reivindicações encontram eco no Estado-babá, cuja outra face é o Estado-polvo, tentacular, interventor e intervencionista. Para seu sustento, agrava a arrecadação, penaliza o contribuinte, inventa tributos e é inflexível ao cobrá-los.
> Vive-se a paranoia de um Estado a cada dia maior. Inflado, inchado, inflamado e ineficiente. Sob suas formas tradicionais – Executivo, Legislativo e Judiciário. Todas elas alvo fácil das exigências, cabidas e descabidas, de uma legião ávida por assistência integral. Desde o pré-natal à sepultura, tudo tem de ser oferecido pelo Estado. E assim se acumulam demandas junto ao Governo, junto ao Parlamento, junto ao sistema Justiça.
> O Brasil é um caso emblemático. Passa ao restante do globo a sensação de que todos litigam contra todos. São mais de 106 milhões de processos em curso. Mais da metade deles não precisaria estar na Justiça. Mas é preciso atender também ao

> mercado jurídico, ainda promissor e ainda aliciante de milhões de jovens que se iludem, mas que poderão enfrentar dificuldades irremovíveis num futuro próximo.
> No dia em que a população perceber que ela não precisa ser órfã e que a receita para um Brasil melhor está no resgate dos valores esgarçados: no reforço da família, da escola, da Igreja e do convívio fraterno. Não no viés facilitado de acreditar que a orfandade será corrigida por um Estado que está capenga e perplexo, pois já não sabe como honrar suas ambiciosas promessas de tornar todos ricos e felizes (NALINI, 2016[207]).

Partindo da defesa saudosista da sociedade patriarcal e liberal, Nalini sustentou a livre iniciativa de mercado e dos fins privados para todas as áreas, com exceção da segurança e da justiça, evidenciando com esta colocação seu posicionamento contrário à própria educação pública estatal. Ao defender a segurança e a justiça como as missões emblemáticas do Estado, relegou a educação ao "tudo o mais" que deveria ser de responsabilidade da iniciativa privada.

Se no âmbito pessoal, seu pensamento é pautado por uma concepção extremamente aristocrática, conservadora e excludente, é preocupante o uso da página oficial da Secretaria de Educação para expô-lo; nos faz deduzir que há concordância nos pressupostos, pois tais afirmações descabidas passaram a assumir caráter institucional e reforçar o contexto que vivemos de avanço do pensamento conservador e de disseminação de ideias que atacam deliberadamente o Estado Democrático de Direito.

Na esteira da sustentação da livre iniciativa de mercado e dos fins privados para a educação, Nalini anunciou em entrevista ao jornal o Estado de São Paulo, de 30 de agosto de 2016, a parceria com o setor privado através do apoio de empresários[208], associações de classe e até da Igreja Católica para adotarem escolas estaduais, sobretudo no que diz respeito a recursos financeiros, dando suporte material às escolas de alguma forma: "Pedi para a Marinha do Brasil que eles se aproximem de escolas na cidade de São Paulo com nome, por exemplo, de Almirante Tamandaré. Estou pedindo até para famílias – do Roberto Setubal e Neca (Setubal)", referindo-se a duas escolas com o nome desta família.

O apoio requerido da Igreja Católica foi motivado, segundo o secretário, pela existência de escolas da rede estadual com nome de personagens religiosos: "Fiz isso porque tem Escola Nossa Senhora das Graças, Escola Dom Agnelo Rossi, Pio XII, João XXIII".

---

[207]http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-sociedade-orfa

[208] A aproximação de grupos privados em escolas estaduais não é novidade no estado. Desde 2005, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) *Parceiros da Educação*, presidida pelo banqueiro Jair Ribeiro, presidente do Banco Indusval, reúne empresários que têm interesse em investir em escolas públicas do estado. O suporte varia de R$ 150 mil a R$ 250 mil anuais, usados principalmente em treinamento dos professores. O Programa Educação Compromisso de São Paulo, lançado em 2011 na gestão de Herman Voorwald contou com o apoio de importantes organizações da sociedade civil, dentre elas a *Parceiros da Educação*, representando uma das iniciativas mais integradas entre o setor público e a sociedade civil do país.

Um exemplo claro de privatização da educação defendida por Nalini no ciclo de consolidação do ideário neoliberal, no sentido de injetar dinheiro público em empresas para atuar diretamente na educação dos alunos, reduzindo e precarizando ainda mais o acesso ao conhecimento e formação crítica do jovem, foi a proposta de adoção do plano piloto CIS (Contrato de Impacto Social)[209], que envolveria 122 escolas de Ensino Médio da região metropolitana de São Paulo. Não chegou a ser concretizado porque, mais uma vez, isentou-se do amplo debate quanto à sua oportunidade, conveniência e viabilidade[210], sendo suspenso pelo Despacho do Secretário de 23 de março de 2018. Porém, é fundamental que analisemos as intencionalidades inerentes ao plano já que trata-se de uma suspensão com promessa de retomada. Por isso, devemos continuar lutando contra qualquer forma de transferência de recursos e qualquer forma de mercantilização e de privatização da educação pública.

> Ao findar-se um ciclo na gloriosa história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em que não apenas se enfatizou, mas se conferiu pioneira concretização ao princípio constitucional da gestão democrática, ponderável a argumentação oferecida quanto à implementação do Contrato de Impacto Social, de necessidade de mais amplo debate quanto à sua oportunidade, conveniência e viabilidade. A retomada dos estudos será deliberada pela nova gestão, não sem antes propiciar-se aprofundados esclarecimentos aos colegiados no âmbito de cada unidade escolar, ouvidos o Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, corpos gestor, docente e funcional e a imprescindível obtenção de consenso por parte da comunidade interessada (DESPACHO DO SECRETÁRIO, de 29-3-2018 - Comunicado -Diário Oficial do Estado, 30 de março de 2018 Poder Executivo - Seção I São Paulo, 128 (59) – 49).

O CIS foi resultado de uma ação que envolveria o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), a ONG britânica Social Finance e o Insper, representado por uma consultoria denominada Metricis e a SEE-SP. Surgiu como parte integrante do Programa Educação Compromisso de São Paulo, criado em 2011, também pela SEE-SP, e contou com o apoio de um conjunto significativo de empresas privadas e fundações empresariais.

---

[209] Em outros países, os CIS costumam ser implantados em situações de grande vulnerabilidade social, como em presídios, com populações de rua, idosos e crianças. Na Grã-Bretanha, por exemplo, a ONG Social Finance foi contratada para diminuir a reincidência de um grupo de presidiários e demonstrar, em relação a um grupo de controle, a superação da intervenção da iniciativa privada. Da mesma forma, o banco Goldmann Sach realizou esse tipo de intervenção com jovens infratores em Nova Iorque, comparando grupo com intervenção versus grupo sem intervenção e recebendo o pagamento após os resultados serem alcançados (https://www.nber.org/papers/w18991.pdf?new_window=1).

[210] As escolas que aceitaram participar não receberam informações suficientes. A maior parte dos termos de adesão ao projeto foi assinada antes da divulgação da minuta do Edital, ocorrida em 24 de novembro de 2017 (documento com quase cem páginas): 25 escolas da Diretoria de Ensino Sul 2 revogaram a decisão de aderir ao CIS via Conselho de Escola quando tomaram conhecimento do conteúdo do Edital.

Haveria um investimento de R$ 17.744.400,00 na empresa/ONG que ganhasse a licitação, com a condição de que a mesma alcançasse os resultados exigidos, atrelando o pagamento ao investidor privado ao alcance das metas fixadas pela SEE-SP, o que implicaria, sem dúvida, no trabalho intensivo desses investidores para produzir os resultados a todo custo.

A minuta do Edital apresentava dois requisitos para as licitantes: comprovação de patrimônio líquido de no mínimo R$ 1.777.440,00 reais e ter trabalhado com pelo menos 5.400 alunos anteriormente em outros projetos. Ou seja, um projeto direcionado centralmente às fundações ligadas às grandes empresas e bancos, como Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Todos Pela Educação, dentre outras.

O objetivo do projeto de acordo com minuta do Edital seria voltado exclusivamente ao Ensino Médio e buscava:

> [...] o gerenciamento e a execução de ações pedagógicas voltadas à melhora nos resultados de fluxo, sem redução da aprendizagem, dos alunos da rede estadual de Ensino Médio a partir da prestação de serviços técnicos especializados ("intervenções"). As intervenções devem envolver atividades de engajamento das famílias no cotidiano escolar dos filhos, bem como suporte para motivar o aluno nos estudos, interligando tais ações com a gestão escolar. O CIS não gera custo inicial para a Secretaria da Educação, pois permite que as intervenções sejam financiadas por investidores privados, que podem vir a ser recompensados se o impacto social contratualizado for alcançado (SÃO PAULO, 2017a).

Os termos da minuta apresentada pela SEE-SP demonstram que o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à melhora nos resultados de fluxo, sem redução da aprendizagem dos alunos durante o Ensino Médio, na verdade intencionava elevar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, haja vista que o Ensino Médio seria o grande entrave da educação paulista no que se refere aos índices educacionais. Representaria, portanto, um experimento social feito com jovens[211].

Segundo o projeto, 122 escolas de Ensino Médio da rede estadual seriam selecionadas pela sua vulnerabilidade, considerando o baixo desempenho no SARESP, e as organizações privadas contratadas atuariam em 61 delas, injetando recursos e tendo autonomia para exercer ações de intervenção. Este grupo de escolas seria denominado *grupo de tratamento*.

As outras 61 escolas, denominado *grupo de controle*, não receberiam qualquer apoio financeiro e seriam apenas observadas para comprovação científica de que as ações de

[211] Toda pesquisa com seres humanos é regulada por comitês de ética de acordo com a Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, o que obriga a toda pessoa que participe de experimentos científicos a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após ser informada sobre todos os potenciais riscos da pesquisa. Não há referência na minuta do contrato se tal experimento segue os critérios éticos que envolvem pesquisas com e em seres humanos.

intervenção nas escolas geridas por esse novo modelo seriam a causa de um suposto êxito. Ou seja, cada escola do grupo de tratamento seria pareada com uma escola do grupo de controle, comparando absurdamente duas realidades distintas: escolas com investimento de mais de 17 milhões com escolas propositalmente sem qualquer tipo de incentivo, induzindo assim o resultado final: o sucesso da privatização.

Ademais, a estrutura organizacional prevista no contrato, composta por profissionais estranhos à rede e remunerados com o dobro dos valores pagos aos profissionais da educação aprovados em concurso público[212], atuaria paralelamente no interior das unidades escolares do grupo de tratamento com total autonomia, deslegitimando o trabalho da equipe escolar, gerando constrangimentos e intensificando o austero quadro de responsabilização e culpabilização que as unidades escolares vêm enfrentando nos ciclos progressivos de adequação ao ideário neoliberal.

É importante destacar que praticamente todas as 122 escolas inicialmente selecionadas estavam incluídas no Programa de Escolas Prioritárias e, por isso, o CIS apresentou-se como uma solução eficaz para essas escolas consideradas de maior vulnerabilidade pelo baixo desempenho no SARESP.

O Programa Escolas Prioritárias, implementado em 2011, foi uma ação do Programa Educação Compromisso de São Paulo. Teve como objetivo proclamado reduzir a desigualdade de aprendizado através da intervenção e monitoramento permanente, atuando, em 2012, em 1.206 escolas de maior vulnerabilidade de aprendizagem, ou seja, 1/4 da rede; considerando o percentual de alunos que teve desempenho "abaixo do básico" no SARESP em uma das duas áreas (Português ou Matemática). Desse total, 1.082 escolas ofereciam Ensino Médio. Para essas unidades, houve prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos. A partir do diagnóstico das necessidades dessas escolas, um plano de ação específico foi elaborado com acompanhamento sistemático do Supervisor de Ensino: o PAP - Plano de Ação Participativo - pressupunha a participação da comunidade escolar no processo de auto-diagnóstico escolar e no planejamento de ações a partir de 40 focos de análise divididos em cinco dimensões: (1) Gestão Pedagógica; (2) Gestão Participativa; (3) Gestão de Recursos Humanos; (4) Gestão de Recursos Físicos e Financeiros e (5) Gestão de Resultados Educacionais.

[212] Segundo a minuta do Contrato, um coordenador-geral do projeto receberia R$ 8.000,00, enquanto que o salário do diretor de escola, à época e com as gratificações, era de R$ 3.834,00, conforme edital do último concurso público (2017) e publicado no DOE de 23/06/2017.

As escolas consideradas Escolas Prioritárias foram alvo de intenso monitoramento pela própria SEE-SP, através das Diretorias de Ensino e da Supervisão de Ensino. Quando deixavam de ser prioritárias, alcançando os resultados educacionais esperados, essas escolas passavam a ser consideradas *"emergentes"* e então acompanhadas sistematicamente pelo Supervisor de Ensino e pelos integrantes do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino até que a melhora nos índices se consolidasse. Para as escolas reincidentes, que não conseguiam melhorar seus resultados e sair da lista de prioritárias, o processo de monitoramento era intensificado[213].

Há de se destacar que a maioria das escolas prioritárias funcionava em condições adversas e carregava consigo um histórico de falta de professores, problemas de infraestrutura, falta de materiais, superlotação de salas e quadros de violência no seu entorno.

A ação do CIS em escolas com este perfil de vulnerabilidade transformaria o espaço educativo em fonte de lucro para investidores privados. Trata-se de um quadro negativo que é fruto da desresponsabilização do Estado neoliberal que cria os problemas para vender as soluções. Em entrevista ao Brasil Debate, Marcelo Dias Carcanholo afirma:

> Faz parte da mistificação ideológica do neoliberalismo apresentar-se como a única solução possível [...] É assim que [...] as reformas estruturais pró-mercado são vendidas como necessárias, ainda que possam causar eventuais danos[...] Daí a muito utilizada metáfora de que o remédio pode até ser amargo, mas é a forma de tratamento indicada[214].

Chegou-se, portanto, ao ápice da redefinição do papel do Estado, da valorização dos mecanismos de mercado e do apelo à iniciativa privada, projeto este que está posto no estado há mais de duas décadas. Ao transferir recursos públicos ao capital financeiro, a SEE-SP está utilizando a esfera pública para prover lucro à iniciativa privada. E isso tem total relação com a visão de mundo do secretário Nalini, expressa no texto "Sociedade Órfã" em que o mesmo diz que *"*Muito ajuda o estado que não atrapalha. Que permite o desenvolvimento da iniciativa privada*"*.

---

[213] O modelo autoritário sofreu muitas críticas. Depois, esse programa passou a ser chamado, por um curto espaço de tempo, de "Aluno Prioritário", para em seguida desaparecer nos corredores da Secretaria a partir de 2013. Um aspecto interessante que diferencia o CIS das outras propostas de intervenção, como as Escolas Prioritárias, é que no CIS as estruturas da Secretaria e suas Diretorias, sobretudo a equipe de supervisores, não foram acionadas para a implementação, sendo gestado unicamente no palácio do governo onde todas as informações do projeto estariam centralizadas.

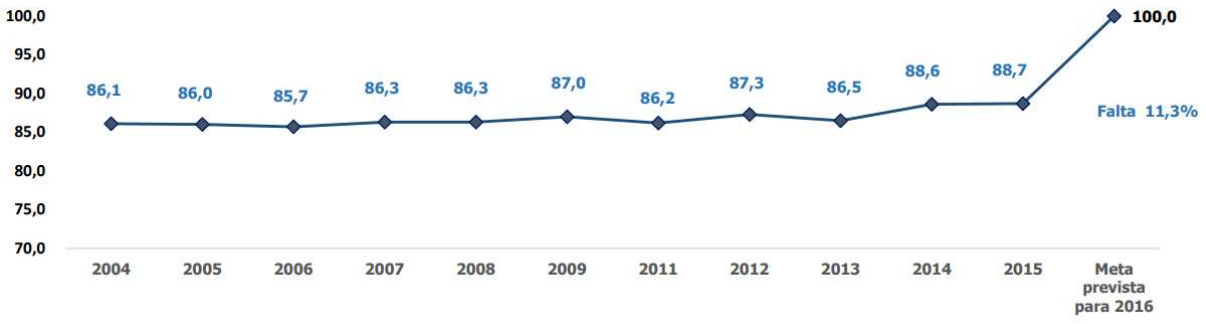
[214] Disponível em: < https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/2018faz-parte-da-mistificacao-ideologica-do-neoliberalismo-apresentar-se-como-unica-solucao2019/>

Em julho de 2016, foi sancionado pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB), com quase um ano e meio de atraso, o Plano Estadual de Educação (PEE)[215] que estabeleceu 21 metas para orientar as políticas paulistas para o setor. Houve forte pressão dos estudantes secundaristas, sindicatos e sociedade civil para discutir o Plano durante todo o processo de tramitação. Porém, todas as emendas e substitutivos foram rejeitados pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação, permanecendo a proposta do governo, o que reafirma a postura antidemocrática e autoritária do PSDB, consolidada na gestão Nalini.

No que se refere às metas para o Ensino Médio, o PEE previa, em sua meta 3, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, público-alvo do Ensino Médio e elevar, até o final do período de vigência do PEE (2026), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

Quanto à universalização, se observarmos o ritmo de inclusão dos últimos anos, de 2004 até 2015 (ano da última PNAD – Dados Gerais publicada), estamos bem distantes de atingir a meta de 100%.

QUADRO 32 – Evolução do percentual de atendimento da população de 15 a 17 anos no estado de São Paulo (2004-2015)

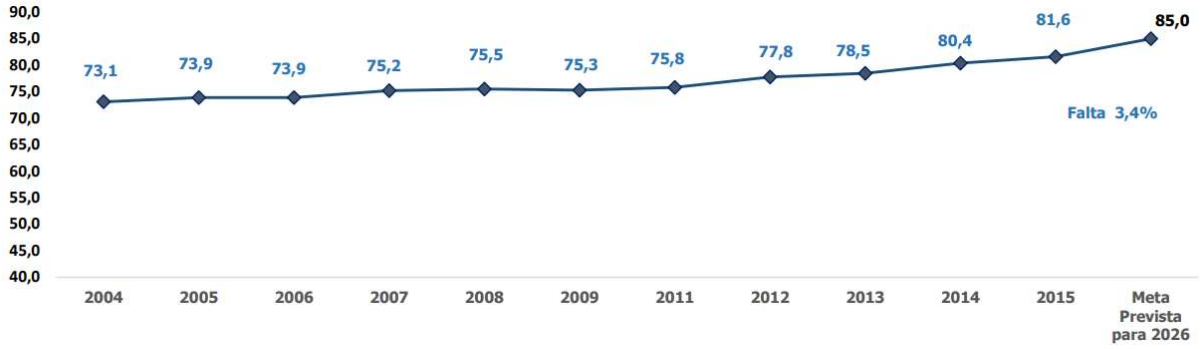


Fonte: IBGE – PNAD.

[215] Em decorrência do PNE aprovado em 2014 e do PEE aprovado em 2016, o estado de São Paulo criou, por meio da Resolução SE 56, de 23/11/2017, o Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino. A Resolução SE 35, de 23-5-2018, prorrogou para 28/09/2018 o prazo para apresentação do relatório circunstanciado das atividades do Comitê, contendo as propostas de implementação do Novo Ensino Médio no estado de São Paulo. Não houve publicação posterior com prorrogação do prazo, apenas a instituição, pela Resolução SE - 7, de 12-2-2019, de novo Grupo de Trabalho para tratar da Conexão Ensino Médio e Ensino Superior.

Já quanto à elevação, até o final do período de vigência do PEE (2026), da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, podemos observar que a escala crescente sinaliza para a possibilidade de cumprimento da meta, possivelmente antes do prazo estabelecido.

QUADRO 33 – Evolução do percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio no estado de São Paulo (2004-2015)



Fonte: IBGE – PNAD.

A meta 7 do PEE previa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Estado.

No que se refere ao Ensino Médio, os resultados obtidos de 2005 a 2017, apontam índices oscilatórios desde 2011, muito aquém do previsto (vide Quadro 10). A meta prevista para o IDEB de 2017 era 4,6, porém o estado atingiu 3,8; 0,1 pontos a menos que o ano anterior, ficando atrás de Pernambuco (4,0), Espírito Santo (4,1) e Goiás (4,3) e empatado com Ceará e Rondônia. Na edição anterior do Ideb, em 2015, São Paulo liderava o ranking ao lado de Pernambuco com 3,9 no Ensino Médio. Só São Paulo teve queda nos indicadores entre os mais bem posicionados em 2017.

Ainda na gestão de Nalini, a Secretaria da Educação implantou em 2017 o Programa Gestão em Foco em 1.081 escolas estaduais do ensino fundamental e médio das 13 Diretorias de Ensino da cidade de São Paulo, tendo como base o *Método de Melhoria de Resultados (MMR)*[216].

O Programa *Gestão em Foco* tem por objetivo alinhar o currículo oficial, a avaliação da aprendizagem (SARESP) e o índice de qualidade do ensino (IDESP) e prevê que as escolas

[216] O Método de Melhoria de Resultados (MMR) é composto por oito etapas: conhecer o problema, quebrar o problema, identificar a causa, elaborar um plano de melhoria, implementar, acompanhar os resultados, corrigir os rumos, registrar e disseminar boas práticas. A metodologia foi criada pela Falconi Consultores de Resultado para a ONG Parceiros da Educação.

desenvolvam, a partir de ferramentas do mundo empresarial, o próprio plano de ação (com metas e calendário), para o qual deverá ser dada ampla publicidade através da exposição em painel (painel Gestão à Vista) ao alcance de toda a comunidade escolar, que monitora as metas traçadas e o seu alcance.

Para auxiliar nesse processo, a plataforma *Foco Aprendizagem* (www.focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br) exibiria ao gestor, mediante login e senha, a performance de sua escola no IDESP, possibilitando simular o cálculo dos índices de fluxo e desempenho que precisarão ser alcançados para a atingir a meta estabelecida pela Secretaria.

Para auxiliar os gestores na análise dos dados estatísticos e apontar três problemas, não mais que isso, que possam estar interferindo no mau desempenho geral da escola e que estejam dentro da sua governabilidade, excluindo-se os fatores externos, consultores da ONG Parceiros da Educação, apoiada por empresários, auxiliam neste processo. Segundo Freitas (2017, s/p),

> O arsenal de "métodos" da reforma empresarial da educação é infindável. A ONG Parceiros da Educação (organização empresarial que atua na área da educação) desenvolveu para a rede pública estadual de São Paulo um método científico de administração de desempenho das escolas que as conduzirá ao sucesso – e que se denomina Método de Melhoria de Resultados – MMR [...]
> A ideia que o alimenta é a mesma, no fundo, que alimentava as iniciativas empresariais destinadas a introduzir melhorias na produção fabril e que se chamava "espinha de peixe". É algo mais modesto, mas que visa organizar o diagnóstico, identificação do problema, atuação corretiva da escola e melhoria – a título de dar "transparência ao processo". Vem embalada com uma roupagem democrática de "transparência" e mais "participação da comunidade" [...]
> O fato é que a proposta tem uma concepção equivocada na base: a ideia de que o fracasso da criança se deve a uma falta de conhecimento e atuação científica da escola sobre seus problemas, como se tudo pudesse ser resolvido entre os atores da escola dotados, agora, de método científico de análise [...]
> A questão não é só identificar problemas e demandar dos atores da escola. Uma vez identificados existem os que não estão sobre controle da escola (mais de 50% no caso de desempenho do estudante) e existem os que estão sob responsabilidade do próprio Estado resolver e ele não o faz. Há ainda os que dependem de outras secretarias estaduais para serem resolvidos articuladamente. Sem que isso seja colocado na "mesa da escola", fica inviável realizar planos de melhoria. Mas, para o empresariado, tudo é uma questão de "vontade" a ser induzida por um método de cobrança de resultados e consequências.

Em 2016, já havia sido realizado um projeto-piloto do Programa MMR em 77 escolas da Diretoria de Ensino Leste 4, em conjunto com a Associação Parceiros da Educação, que através de empresas, empresários e organizações da sociedade civil têm *auxiliado* a Secretaria em projetos educacionais, servindo como eixo indicador para a Secretaria expandir o projeto em 2017 (1ª onda).

Durante o período, a média dos alunos do Ensino Médio no IDESP registrou crescimento de 15% se comparado à edição do projeto-piloto.

Em 2018, 2.299 escolas da rede estadual de 39 Diretorias de Ensino de Grande São Paulo e do interior foram incorporadas ao Programa (2ª onda) e em 2019 o governador João Dória deu continuidade ao processo de implantação do Programa em todas as 91 Diretorias de Ensino (3ª onda), atingindo na totalidade 5.045 escolas regulares, mesmo sem resultado significativo verificado nas ondas anteriores, o que nos leva a inferir que a ampliação do MMR tem por objetivo real implementar de forma paulatina a privatização das escolas, revelando-se um versão diferenciada do CIS.

Na tabela abaixo apontamos os resultados das escolas estaduais de Ensino Médio da Diretoria de Ensino Leste 4, contempladas com o projeto-piloto do Programa a partir do ano de 2016, revelando que o investimento não teve impactos significativos na evolução dos índices educacionais, no que se refere ao atingimento das metas. Embora algumas escolas tenham apresentado avanços no IDESP no ano de implementação do Programa (2016) quando comparados aos resultados do ano anterior (2015); nos anos subsequentes (2017 e 2018), a maioria das escolas não conseguiu sustentar o resultado obtido, regredindo ou oscilando no índice.

QUADRO 34 – Resultados educacionais das escolas de Ensino Médio do Projeto-Piloto do MMR - Método de Melhoria de Resultados – (2016-2018)

Escola	RESULTADOS DA ESCOLA ANTES DO MMR	RESULTADOS DA ESCOLA NO ANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO MMR	RESULTADOS DA ESCOLA NOS ANOS SUBSEQUENTES	
	IDESP 2015	IDESP 2016	IDESP 2017	IDESP 2018
Adelaide F. de Oliveira Profa	**1,94**	**2,34**	**2,25**	**2,32**
Adelino José S. Azevedo Prof	**2,06**	**2,34**	**1,94**	**2,31**
Afonso Penna Junior Prof	**2,18**	**2,08**	**2,42**	**1,94**
Aroldo de Azevedo Prof	**1,74**	**2,16**	**2,09**	**2,15**
Arthur Chagas Junior Prof	*******	**1,39**	**1,55**	**1,74**
Astolfo Araujo Deputado	**1,36**	**2,05**	**2,03**	**1,92**
Chibata Miyakoshi	**0,95**	**1,70**	**1,31**	**0,95**
Cidade de Hiroshima	**1,57**	**1,98**	**1,49**	**1,80**
Exercito Brasileiro	**1,75**	**1,89**	**1,88**	**1,80**
Inah Jacy de Castro Aguiar	**1,37**	**1,66**	**1,49**	**1,57**
Infante Dom Henrique	**2,44**	**2,56**	**2,28**	**2,72**
Jamil Pedro Sawaya Prof	**1,78**	**2,51**	**2,32**	**2,09**
Joao Ramacciotti Prof	**2,00**	**2,49**	**2,29**	**2,58**
Joao Sarmento Pimentel	**1,45**	**1,16**	**1,46**	**1,79**
Joaquin Suarez	**1,06**	**2,73**	**1,71**	**1,28**
Jorge Duprat Figueiredo	**1,98**	**2,43**	**2,61**	**2,36**
Jose Pereira de Queiroz Dr	**2,83**	**3,01**	**2,88**	**2,99**
Jose Talarico	**1,92**	**1,57**	**1,76**	**2,11**
Lourenco Zanelatti	**1,60**	**1,99**	**2,07**	**1,68**
Luiz Antonio Fragoso Prof	**2,89**	**1,99**	**2,46**	**2,87**
Luzia de Queiroz e Oliveira Profa	**1,81**	**2,36**	**2,60**	**1,91**
Maria Augusta de Avila Profa	**1,51**	**1,35**	**2,14**	**1,79**
Maria Ferraz de Campos Profa	**1,39**	**2,02**	**1,33**	**1,74**
Miguel Sansigolo Prof	**2,06**	**2,30**	**2,04**	**2,02**
Octacilio de Carvalho Lopes Prof	**1,24**	**1,63**	**1,41**	**2,74**
Paulo Lauro Dr	**1,31**	**1,90**	**2,36**	**2,40**
Pilar Garcia Vidal Dona	**1,62**	**1,61**	**2,04**	**2,44**
Quintiliano Jose Sitrangulo Prof	**1,28**	**1,76**	**1,48**	**1,39**
Republica da Nicaragua	**1,65**	**1,78**	**1,76**	**1,65**
Romeu Montoro	**1,49**	**1,76**	**1,58**	**1,58**
Sao Joao Evangelista	**1,83**	**1,88**	**2,06**	**2,17**
Sapopemba	******	**2,59**	**2,23**	**2,48**
Sergio da Silva Nobreza Prof	**1,82**	**2,20**	**2,29**	**2,53**
Shiro Kyono Deputado	**1,58**	**1,51**	**1,74**	**1,64**
Valdir Fernandes Pinto Prof	**2,01**	**2,64**	**1,71**	**2,25**
Victor Miguel Romano Prof	**1,71**	**1,84**	**1,68**	**1,93**
Wilfredo Pinheiro Prof	******	**1,64**	**1,61**	**2,45**
Zalina Rolim Dona	**1,45**	**2,82**	**2,24**	**2,28**

Fonte: Boletim Saresp – SEE/SP

É fato que o discurso de fortalecimento do aprendizado é a tônica que dá sustentação a projetos como o MMR e o CIS. Todavia, o que está por trás disso é possibilitar ao capital financeiro o acesso facilitado às escolas da rede pública estadual por intermédio dos institutos e consultorias de gestão escolar que, imbuídos de *filantropia empresarial*, gatunam recursos

públicos em troca de resultados positivos intencionalmente fabricados, transformando vulnerabilidade em lucro e impondo a adaptação da educação pública aos ditames do capital, tornando a escola pública uma fonte de investimento e lucro de grandes empresas. Isso desrespeita a determinação expressa no item 1 da Meta 19 do Plano Estadual de Educação (PEE) de estabelecer legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino; uma vez que a participação democrática e representativa dos diferentes segmentos nas decisões que envolvem a efetividade das políticas educacionais e melhoria da qualidade do ensino, é ignorada e substituída pela ação arbitrária de grupos privados nas escolas públicas, baseada em um modelo de gestão empresarial.

Diante de um cenário recente de crise no país, em que os níveis de pobreza, de desigualdade social, de desemprego, de emprego precário, estão aumentando em escala exponencial, as normativas da SEE-SP tem caminhado no sentido de agravar essas disparidades. Disponibilizar a educação pública ao capital para que a lucratividade seja mantida a qualquer preço, implica no sucateamento da formação humana, sobretudo da juventude, que tem sido moldada, pelo estreitamento do currículo, para atender as necessidades de um mercado de trabalho precário, intermitente, escravo e alienante no sentido de preparar o jovem trabalhador para que aceite a exploração como alternativa natural ao desemprego, com baixos salários e retirada de direitos trabalhistas duramente conquistados para suprir a demanda de um mercado interno e externo que não está disposto a manter direitos que incidam negativamente sobre a lucratividade.

Com o afastamento do governador Geraldo Alckmin para disputar as eleições presidenciais em 2018, José Renato Nalini deixou o cargo de secretário estadual da Educação. Sobre o seu legado, em entrevista ao Jornal de Jundiaí, de 02/04/2018, avalia como positivos três aspectos de seu mandato: aquilo que ele considera a gestão democrática implementada nas escolas, as parcerias com a sociedade civil e a ênfase na atividade docente como missão, vocação e heroísmo:

> Considero legado: a concretização da gestão democrática e a adoção afetiva de fórmulas de fazer a sociedade civil se compenetrar de sua responsabilidade em relação à educação. Também estou satisfeito pelo diálogo estabelecido com todos os sindicatos e associações, que compreenderam a terrível situação econômico-financeira do Estado e continuaram a exercer, com patriotismo e mesmo heroísmo, a sua missão de educar.

Tais afirmações corroboram para a assertiva de que, na Secretaria da Educação paulista, Nalini, assim como os outros secretários, deu continuidade ao processo de

consolidação do modelo neoliberal, porém com requinte de conservadorismo, aristocratismo e privatismo que sustenta a livre iniciativa do mercado.

Com a saída de Alckmin para concorrer à presidência, o vice-governador Márcio França assumiu o cargo, nomeando para secretário da Educação, João Cury Neto, que fora expulso do PSDB por apoiar França nas eleições para governador do estado, ao invés de apoiar João Dória, candidato do seu partido.

Segundo o presidente estadual da legenda do PSDB, Pedro Tobias: "no entendimento do partido, ao tomar a decisão de não representar o PSDB para defender o governo de um adversário no pleito de outubro, Cury feriu os incisos III e V do artigo 15 do estatuto partidário, configurando irrefutável transgressão ética"[217].

Cury é advogado especialista em direito tributário, ex-prefeito de Botucatu (2009-2016) e, na área da Educação, teve uma breve atuação administrativa quando presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no período de 17 de janeiro de 2017 a 5 de abril de 2018, órgão responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação.

A indicação foi questionada por muitos educadores, uma vez que Cury não é da área, não tem história na defesa da educação pública, não tem trajetória na rede pública de ensino e nem mesmo vivência com a escola pública. Sua experiência com educação limita-se ao exercício do cargo administrativo de presidente do FDE.

Pelo pouco tempo em que permaneceu à frente da SEE, inferimos que sua indicação resultou muito mais de uma estratégia eleitoreira do que propriamente a preocupação em entregar a educação paulista a alguém com competência técnica na área. Conforme declarações do próprio governador Márcio França, sua indicação esteve pautada na sua "alta capacidade de liderança".

As ações de seu breve mandato procuraram elevar a confiabilidade em Márcio França, candidato ao governo do estado, sobretudo através de políticas educacionais de valorização do quadro do magistério, como a prova de mérito, bolsa mestrado/doutorado, segunda chamada do concurso de diretores, concurso de supervisores; bem como ações de proximidade com a comunidade escolar nas visitas que realizou nos pólos regionais ouvindo estudantes, professores e representantes das 91 Diretorias de Ensino, com o claro intuito de ganhar a simpatia dos educadores, servidores, pais e alunos.

---

[217] https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/franca-nomeia-goldman-desafeto-de-doria-para-conselho-de-educacao-de-sp.shtml

A marca de sua gestão, à semelhança de cada secretário que passou pela Pasta da Educação e que procurou deixar um legado, foi o anúncio do Projeto *Juntos pela Escola* que se resumiu no repasse de recursos para o atendimento imediato das demandas do ensino público estadual a partir de três eixos estratégicos: Aprendizagem, Inovação e Infraestrutura e previa melhorias na formação de professores, abertura de novos concursos, reforma de prédios, aquisição de equipamentos, além do fortalecimento dos grêmio estudantis.

Sem perder de vista o intento de elevar a confiabilidade em Márcio França, candidato a governador nas eleições de 2018, no eixo *Aprendizagem* do Projeto Juntos pela Escola, destacamos a nomeação de 2.165 professores para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e 249 Analistas de Tecnologia. Foram ainda contratados 550 Agentes de Organização Escolar e publicado o edital do concurso para 372 vagas de Supervisor de Ensino e o edital para a seleção de 167 cargos de Oficial Administrativo em todo o Estado. O investimento para a realização dos certames foi de R$ 3,6 milhões.

Ainda no eixo *Aprendizagem*, a SEE retomou a Prova de Valorização pelo Mérito aos profissionais do quadro do magistério com foco no reconhecimento dos educadores que atuam na rede, e prometeu 10,5% de reajuste ao salário base, retroativo a 2016.

Houve ainda a promessa de reabertura da seleção para bolsas de estudo de pós-graduação *stricto sensu* para profissionais da rede estadual, paralisada desde 2014 e que concedia auxílio financeiro para alunos de Mestrado e Doutorado, o que implicaria, inicialmente, num investimento de R$ 3,4 milhões. Também ficou no campo das promessas a parceria com mais de 600 prefeituras paulistas para oferta de cursos na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) a servidores das secretarias municipais de ensino, no formato a distância e autoinstrucional, com a clara intenção de cooptar eleitores do interior para o candidato a governador Márcio França.

No eixo *Inovação*, o *Orçamento Participativo Jovem* (OP Jovem) possibilitou, na primeira edição do projeto (2018), o valor de R$ 5 mil para cada grêmio estudantil via Associação de Pais e Mestres (APMs), totalizando cerca de R$ 25 milhões.

Tal iniciativa evidenciou avanços, mas também expôs limites. O levante dos estudantes secundaristas em 2015 por ocasião da tentativa de reorganização das escolas públicas paulistas, foi resultado de uma política unilateral, verticalizada e construída sem o efetivo diálogo entre a SEE-SP e as comunidades escolares. A ocupação de escolas trouxe à tona a necessidade de democratização do espaço escolar e da participação estudantil nas decisões, o que levou a SEE-SP empreender esforços na construção de um discurso pautado

na gestão democrática. Nesse sentido, o Orçamento Participativo Jovem, como resultado desse esforço, representou um avanço.

Ressalta-se o II Encontro Paulista de Grêmios Estudantis ocorrido em 23 de setembro de 2018, que reuniu, no Memorial da América Latina, cerca de mil estudantes da rede pública estadual de Ensino Médio. O principal foco do encontro foi justamente fazer o balanço de Orçamento Participativo Jovem. No Encontro, Raphaella Burti, coordenadora do OP Jovem na SEE-SP, fez as seguintes considerações:

> Em 70 dias nós rodamos o estado todo e nós fomos ouvindo, e era unânime em todas as reuniões, absolutamente todas as reuniões de pólo, os meninos pedirem dinheiro para o grêmio. E nesse grito nós enxergamos essa vontade de ter o poder de decisão. O processo histórico do grêmio não pode ser só uma instância de participação, mas de decisão com a gestão da escola. Então daí vem a ideia do OP.

No entanto, as limitações ficaram evidenciadas quando a SEE retomou o ranço unilateral e verticalizado das políticas educacionais, ao publicar um documento de orientação que apresentava o desenho do projeto e um conjunto de possibilidades e impedimentos para o uso da verba do OP Jovem, questão que suscitou críticas por parte de estudantes, uma vez que a aparente proposta de destinação de verba para administração direta dos estudantes se resumiu num tipo de auxílio para reformas. No II Encontro Paulista de Grêmios Estudantis, uma aluna da região oeste da capital fez o seguinte desabafo:

> Quando chegou a cartilha, nós descobrimos que o projeto não passa de um auxílio para reforma, porque nós só podíamos investir na infraestrutura da escola. Não podíamos usar a verba em nada relacionado à compra de bens permanentes [...] Nós estávamos com uma expectativa muito grande, já pensando em projetos. Mas quando recebemos a proposta do projeto, nós percebemos que não era nada disso [...] Ninguém se sente protagonista quando falam pra gente fazer, com uma lista de como deve ser feito. Eu não sou protagonista se eu estou seguindo um roteiro. Protagonismo é quando nós estudantes podemos fazer por nós, pelas nossas ideias.

Com isso, a questão do protagonismo juvenil não se consolidou, mesmo com a autorização de destinação limitada de R$ 1.000,00 do montante recebido de cada escola (R$ 5.000,00), liberada duas semanas antes do fim do prazo de utilização da verba, para aquisição de bens permanentes.

Vale ressaltar ainda parte do discurso da jovem Lais do Vale, da União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES), durante o II Encontro Paulista de Grêmios, que reitera o revigoramento da força jovem na luta por seu direito a uma educação pública de qualidade.

> O papel dos grêmios é mudar a realidade. Temos escolas de lata, sucateada, sem merenda. Estamos aqui para mudar a realidade da escola. Garantir que vamos parar de comer macarrão com sardinha na escola, garantir eleições para diretores, se opor à reforma do Ensino Médio e ao Projeto Escola Sem Partido.

Ao aproximar o governo dos jovens alunos do Ensino Médio, a SEE-SP buscou conter os movimentos de contestação dos grêmios estudantis, mormente a mobilização dos estudantes contra a reorganização escolar de 2015 em que ficou evidente o poder de resistência da juventude e da luta por seus direitos.

No eixo *Infraestrutura*, as demandas apresentadas nas reuniões realizadas pelo secretário Cury em diferentes regiões do estado demonstrou a necessidade de modernização dos prédios escolares. Nesse sentido, houve a promessa da SEE-SP de destinação de recursos e investimento em reformas e infraestrutura, caso o governo tivesse continuidade na administração da Pasta.

A destinação de recursos para a escola pública, que sobrevive com recursos mínimos, é, de fato, necessária e benéfica. No entanto, o momento em que ocorreu a promessa de investimentos, comprova que o projeto *Juntos pela Escola*, a despeito dos seus objetivos proclamados, intentava, na realidade, cumprir uma função estratégica e eleitoreira.

Há de se ressaltar ainda que Cury, após 15 dias de empossado no cargo de secretário estadual da educação, anunciou em entrevista ao Jornal o Estado de São Paulo (CAFARDO, 2018) sua intenção de implementar vouchers educacionais para o transporte escolar e a merenda dos alunos do Ensino Médio da rede estadual, fazendo referência, inclusive, às escolas por concessão, à semelhança do ocorreu em Nova Iorque:

> A gente dar o voucher para o aluno e ele ir onde quiser ou colocar uma organização social para tocar uma escola, isso tem de amadurecer ainda. Mas acho que você dar um cartão para uma mãe para ela escolher o transporte que quiser para o filho, e se ela levar o filho e quiser ficar com o recurso para outra coisa, eu não vejo nenhuma dificuldade. Não vejo nenhuma dificuldade no empoderamento da pessoa (CAFARDO, 2018).

Questionado sobre o papel do Estado no oferecimento do transporte escolar para os alunos da rede pública, o secretário assim se manifestou:

> Eu preciso dar o ônibus para o aluno? Não, a lei não diz isso e, sim, que tenho de dar condições para ele chegar até a escola. Faço uma pesquisa no mercado, quanto custa por mês para o aluno chegar a escola pelo meio de transporte que ele quiser? São Paulo tem uma oferta de serviço enorme. A gente tem de conversar com a mãe, para ver se ela não vai achar que isso é uma transferência de problema. Mas se ela disser:

> pode me dar o dinheiro que eu garanto que meu filho vai chegar à escola são e salvo, e vai render. Por que não? Eu estou louco para fazer isso aqui (ibid.).

Segundo o secretário: "A ideia do voucher é diminuir a tutela do Estado. O Estado não precisa ser enorme, que tutela tudo e todos. Merenda também daria, para alunos de Ensino Médio" (ibid.).

O governo estadual oferece alimentação a todos os mais de 3 milhões de alunos da rede, através de duas formas de atendimento: centralizada, de forma direta; e descentralizada, com repasse de verbas aos municípios, a um custo total de R$ 800 milhões. O transporte escolar, embora desfrutado por um número inferior de alunos[218], em comparação com a alimentação escolar (345 mil estudantes), os gastos são superiores, atingindo cerca de R$ 1 bilhão.

É importante destacar que os recursos do governo federal destinados aos estados através PNAE (Programa de Alimentação Escolar) têm como prerrogativa o estabelecimento de uma política educacional de conscientização com relação a uma alimentação nutritiva e balanceada. Ademais, os alunos das classes menos favorecidas que compreendem grande parte do alunado da rede pública estadual têm na refeição oferecida na escola a sua garantia de alimentação saudável, sendo que em muitas ocasiões a refeição escolar é a única do dia. Embora o secretário justifique a proposta através do objetivo proclamado de empoderamento da família, quando o estado se propõe a sacrificar seus alunos desta forma, seu objetivo real é levar a efeito a prerrogativa neoliberal de redefinição do papel do Estado, repassando atividades que lhes são próprias a terceiros, no caso os pais, destruindo, assim, o sentido do sistema público.

Já no que se refere ao transporte escolar, o estado de São Paulo tem avançado significativamente no atendimento aos alunos, sobretudo da zona rural, garantindo assim o acesso a uma população que até poucos anos atrás enfrentava sérios entraves para chegar à escola. Para uma família que, premida pela sua situação econômica, precise utilizar o dinheiro do transporte para outros fins, fatalmente o fará, porque como afirmou o secretário, os pais poderão decidir como querem levar os filhos à escola: "à pé, de carro coletivo, de ônibus, etc. e com isso podem usar o dinheiro como quiser, até para outras finalidades que não o

[218] O critério para ser atendido pelo transporte escolar é morar a mais de 2 km da escola.

transporte" (ibid.), colocando seus filhos em situações desgastantes para chegar até a unidade escolar, ampliando as desigualdades e aumentando a insegurança.

A proposta dos vouchers educacionais não chegou a ser levada à efeito pois nas eleições para governador de 2018, Márcio França (PSB) teve 48% dos votos válidos, perdendo para João Dória (PSDB) que contou com 51% dos votos do eleitorado paulista e nomeou como secretário da educação Rossieli Soares, ex-ministro da Educação do governo federal no mandato de Michel Temer. Com isso, o PSDB assumiu em 2019 o sétimo mandato à frente do governo de São Paulo. Serão quase três décadas no comando do maior estado do país e um recorde nacional: nenhum partido está a tanto tempo na gestão de uma administração estadual.

Rossieli Soares é advogado e a experiência na área da educação iniciou no governo do Amazonas, onde atuou como secretário da educação do estado de 2012 a 2016. No período em que esteve no comando da pasta, o estado apresentou, de fato, uma melhora significativa nos resultados do PISA e do IDEB, sendo que em 2015 apresentou o maior crescimento no Ensino Médio entre as redes estaduais de ensino, o que possivelmente tenha sido uma das razões, senão o principal, que tenha motivado sua vinda para a SEE-SP diante dos resultados insatisfatórios do estado no IDEB, sobretudo no Ensino Médio.

No governo federal, antes da atuação como ministro do MEC a partir de 10 abril de 2018 em virtude do afastamento de José Mendonça Filho (DEM), que deixou o governo para concorrer a uma vaga ao Senado em Pernambuco, foi secretário de Educação Básica do Ministério da Educação no período de 2016-2018, atuando na reformulação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e nos debates da BNCC.

Na condição de ministro da educação, afirmou em agosto de 2018, quando da divulgação dos resultados do SAEB, que o Ensino Médio no Brasil estava "absolutamente falido", "no fundo do poço", uma vez que a avaliação identificou que a aprendizagem nesta etapa estaria estagnada desde 2009 e que, na avaliação de 2017, mais de 70% dos estudantes que terminaram o Ensino Médio tiveram desempenho insuficiente, não atingindo sequer o nível básico em língua portuguesa e matemática[219].

No governo da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, Rossieli terá como desafio melhorar os índices educacionais de matemática e língua portuguesa, fazendo com que o estado retome a liderança nacional dos resultados educacionais. Segundo dados do

[219] https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-medio-esta-no-fundo-do-poco-diz-ministro-da-educacao-23024245

SAEB de 2017, divulgado em agosto de 2018, São Paulo ocupa, no Ensino Médio, a 11ª posição em matemática (atrás de Rondônia e Mato Grosso do Sul) e o 7ª em português. As notas de São Paulo em 2017 foram as piores desde 2011[220].

Para levar a efeito esta incumbência, o economista Haroldo Corrêa da Rocha foi nomeado como secretário executivo para atuar ao lado do secretário titular. Haroldo foi secretário de Educação do Espírito Santo até final de 2018 e atuou como secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) ao lado de Rossieli Soares. Sob sua gestão no Espírito Santo, o estado apresentou o melhor nível de aprendizagem no Ensino Médio no IDEB de 2017. Ainda considerando os bons índices da educação no Espírito Santo, o ex-governador capixaba Paulo Hartung foi convidado a integrar o Conselho de Educação do Estado de São Paulo, o que sinaliza a possível inauguração do ciclo de intensificação do receituário neoliberal nas políticas educacionais da SEE-SP, que se traduz numa rearticulação do receituário liberal, com suas nuances ultra-conservadoras.

As políticas educacionais do primeiro semestre do governo João Dória são indicativas deste novo ciclo de adequação ao ideário neoliberal e estão contempladas no Plano Estratégico 2019-2022 (SÃO PAULO, 2019c), apresentado pela SEE-SP em 03 de julho de 2019.

O documento define metas, valores e descreve estratégias da pasta até o ano de 2022 e tem por objetivo proclamado garantir que todos os alunos da rede pública paulista tenham aprendizagem de excelência e concluam as etapas da educação básica na idade certa. Tem como visão de futuro transformar o estado na principal referência de educação pública do Brasil até 2022. Para 2030, a visão de futuro é que o território paulista esteja entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem.

[220] Nesse sentido, a página oficial da SEE-SP na internet anunciou no inicio de junho de 2019 que o estado será o primeiro a aderir ao Pisa for Schools (Pisa para Escolas), que é um exame aplicado aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio. A prova será aplicada em novembro de 2019 em 300 escolas estaduais de São Paulo, pela Fundação Cesgranrio, e envolverá cerca de 25 mil alunos, avaliando os níveis de proficiência em matemática, ciências, português e leitura através de uma prova digital com 141 itens, além de um questionário contextual. O diferencial do Pisa for Schools em relação a outra versão do Pisa é que fornece os resultados individuais das escolas, ampliando a escala de responsabilização. Em São Paulo, os resultados vão fornecer subsídios para as tomadas de decisão do Governo (http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sao-paulo-sera-o-1o-a-aderir-a-avaliacao-internacional/).

Quadro 35 – Plano Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação de São Paulo

Fonte: Extraído na íntegra de SÃO PAULO, 2019c.

Dentre as ações previstas no Plano, faremos uma breve referência a três delas, que poderá ser aprofundada em estudos posteriores, uma vez que carece de elementos para a análise criteriosa e aprofundada: Programa Líderes Públicos (Talentos em Rede), Programa Inova Educação e Programa EducaSP. Tais programas já sinalizam para uma intensificação das políticas educacionais neoliberais e, nas atuais circunstâncias, o debate e a problematização se tornam fundamentais, porque estamos vivemos atualmente na SEE-SP um momento em que se proliferam propostas inovadoras em educação.

O Programa Líderes Públicos é uma ação do Projeto Prioritário Talentos em Rede. Representa o novo sistema de seleção de cargos de chefia na educação desenvolvido em parceria com a SEE-SP e a Aliança, que reúne quatro organizações (Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República) para implementar um modelo profissional de gestão de pessoas no setor público alinhado com o perfil de liderança do setor privado. Parte da premissa de que "não é possível melhorar a educação sem lideranças fortes e gestores e técnicos competentes" (SÃO PAULO, 2019c, p.18) e para isso propõe identificar na própria rede, profissionais da educação com perfil de liderança, "de modo a garantir eficiência e melhor gestão de escolas e diretorias de ensino" (ibid, p. 29).

A primeira seleção foi realizada no primeiro semestre de 2019 com os 91 dirigentes de ensino[221], cargo em comissão de liderança das diretorias regionais de ensino. O processo deu-se em duas etapas: uma conversa com cada dirigente em que o secretário da educação, Rossieli Soares, e o secretário-executivo, Haroldo Corrêa Rocha, avaliaram o plano de trabalho elaborado previamente a pedido da pasta.

Na segunda etapa, os dirigentes foram entrevistados via web conferência por profissionais da Aliança e avaliados a partir de um rol de competências desejadas: tomada de decisão, engajamento em influência de pessoas, liderança, desafio ao status quo, resiliência, orientação para resultados (IDEB e IDESP) e capacidade de comunicação, com o objetivo de mensurar performances para o cumprimento de metas, aproximando a gestão pública da privada.

O resultado das conversas, das entrevistas, da análise do currículo e do histórico de realizações profissionais, resultou na cessação de 26 dirigentes no início de junho de 2019, os quais voltaram aos seus cargos de origem.

Para substituir os postos vagos, foi aberta inscrição para que profissionais do quadro do magistério pudessem se candidatar e passar pelo processo seletivo com oito etapas: análise curricular, análise de referência profissional, teste de perfil, pesquisa de crenças, entrevista de mapeamento de competências, avaliação de ação de melhoria do IDEB, buscando resgatar a liderança do estado no teste nacional, e duas entrevistas: uma com um especialista do governo e outra com um gestor direto.

No que se refere à pesquisa de crenças, cabe aqui ressaltar o viés político-ideológico implícito neste processo de seleção. Segundo o documento de detalhamento das etapas[222], a pesquisa de crenças tem por objetivo "identificar se há compatibilidade entre os seus valores pessoais e os objetivos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo", o que também é chamado de *teste de aderência*.

Já o Programa Inova Educação é uma política de governo desenvolvida em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para levar parte da experiência das escolas de ensino integral do estado a toda a rede a partir de 2020. Para isso, a grade curricular de 2020, inicialmente do ensino regular diurno, será modificada: serão tirados cinco minutos de cada

[221] A proposta é estender o processo de seleção para supervisores de ensino, diretores de escola e vices-diretores, que atuam como designados nos cargos e, portanto, não concursados.

[222] Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Descric%cc%a7a%cc%83o-da-Vaga.pdfhttps://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Detalhamento-das-Etapas-2.pdf

aula, e ao invés de seis aulas diárias de 50 minutos, serão sete aulas de 45 minutos, ampliando assim 15 minutos do dia letivo. Isso para que as escolas regulares possam incluir na sua grade curricular duas aulas por semana de *projeto de vida* onde serão desenvolvidas atividades em prol de objetivos futuros dos alunos, duas aulas de *disciplinas eletivas*, tais como empreendedorismo, educação financeira e comunicação não violenta, e que serão escolhidas pelos alunos; e uma aula de *tecnologia e inovação*.

A atuação do IAS na educação se deu a partir de 1994, assumindo o pioneirismo nas parcerias com a educação formal. Viviane Senna, sua fundadora, tem atuado como agente econômico de importante influência no campo educacional; sobretudo no que se refere à aprendizagem, gestão, educação de jovens e tecnologias sociais; porém a partir dos conceitos de eficiência e eficácia, importados do campo empresarial.

No estado de São Paulo, a atuação mais efetiva se deu a partir de 2006, quando o IAS desenvolveu nas ETIs e no Programa Escola da Família (PEF), o Programa Superação Jovem como resultado da aliança entre o Instituto Ayrton Senna, o Instituto VIVO e LIDE/EDH – Grupo de Líderes Empresariais / Empresários pelo Desenvolvimento Humano (no Estado de São Paulo)[223], com o objetivo de desenvolver a autonomia, solidariedade e valores nos jovens para serem protagonistas na tarefa de transformarem seu potencial em competências relacionadas ao empreendedorismo social através de um jogo cooperativo (game superação), apoiando-se nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO no relatório Jacques Delors, de modo a

> transformar concretamente o imenso potencial que as crianças, os adolescentes e jovens trazem consigo em competências para experimentar quem são e querem ser (ser), para trabalhar pelo bem-comum (conviver), para aprender com sucesso na escola e ao longo da vida (conhecer) e para praticar as habilidades necessárias a todo profissional competente (fazer). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, p. 08).

O jogo pautava-se na aprendizagem colaborativa (time de trabalho) e era constituído por seis etapas (mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados), onde os jovens assumiam o protagonismo na resolução de algum problema da escola ou da comunidade.

---

[223] Em 2002, o atual governador do estado de São Paulo, João Dória Júnior, promoveu, em Santiago do Chile, um *Meeting* Empresarial, no qual Viviane Senna palestrou sobre "Responsabilidade Social Corporativa". Do resultado deste encontro, foi criado o grupo EDH – Empresários pelo Desenvolvimento Humano, que, em parceria com o IAS, representou um movimento inédito da iniciativa privada, para atuar no enfrentamento dos desafios sociais brasileiros, a partir da ótica empresarial e corporativa.

Nessa mesma linha de atuação, a efetivação do Programa Inova Educação, também sob a batuta do IAS, que defende nesse novo contexto a agenda da educação integral e a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais, como resiliência e abertura ao novo, para melhorar a capacidade de aprendizagem, nos leva a questionar sob quais bases e em quais condições foram firmadas tal parceria, inclusive em termos de contrapartida, considerando que a própria SEE-SP dispõe de profissionais plenamente capacitados para atuar na formulação de propostas curriculares para serem debatidas na rede estadual de ensino, de forma ampla, profunda e democrática.

As novas disciplinas do Programa Inova Educação terão por objetivo desenvolver nos alunos habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais que corroborem para as competências requeridas para o século XIX.

As habilidades cognitivas são definidas como

> [...] aquelas que permitem que os estudantes aprendam, isto é, assimilem e compreendam conteúdo. De forma geral, podem ser definidas como a capacidade mental de raciocinar, planejar, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas e aprender a partir da experiência. São a partir das habilidades cognitivas que os estudantes aprendem e mobilizam conhecimentos para resolver problemas. A leitura e a compreensão de um texto, a resolução de um problema de matemática e a rapidez para calcular são alguns exemplos de habilidades cognitivas (SÃO PAULO, 2019d, p.21).

.

Já as habilidades socioemocionais são aquelas que

> [...] preparam os estudantes para reconhecer e trabalhar com suas emoções, lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outros, mostrar empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida (ibid.).

.

Para o Instituto Ayrton Senna (IAS) o termo habilidades socioemocionais representa um conjunto de práticas pedagógicas necessárias para a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, que este novo sujeito seja capaz de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidados pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO, 2013, p. 9).

Estamos diante de uma remodelagem do liberalismo que assume o neoliberalismo emocional nas políticas curriculares como força motriz.

> El objetivo del neoliberalismo emocional, que algunos denominan "neuroliberalismo", es el refuerzo del yo, su mejor adaptación a la realidad competitiva.
> [...] Este neoliberalismo emocional no busca sólo la conversión de los espíritus; pretende también la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, que orienta a las personas a "vivir y gobernarse" bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual.
> De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vigile constantemente sobre sí mismo, que trabaje sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de conseguir una mejora de sí, de volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados y rendimientos. La economía se convierte en disciplina personal. El sometimiento del deseo exige e instituye el deseo por el sometimiento [...] Una nueva forma de convertir la explotación y la pobreza en una manera de ser emprendedor y superarse a sí mismo.
> [...] Esta deriva neoliberal está corroyendo efectivamente los fundamentos del proyecto de educación pública entendida como un derecho básico y esencial desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. Frente a la concepción de una educación pública como la garantía del derecho universal a la educación en condiciones de igualdad y democracia, dado que es la que más y mejor asegura la igualdad y la convivencia democrática de personas con distintas procedencias socio-culturales; y, por tanto, la que mejor contribuye a la equidad y la cohesión social (DIÉZ GUTTIÉRREZ, 2018b, s/p).

Resulta, portanto, das mutações do capitalismo contemporâneo (ciclo de intensificação) e incrementa o atual cenário na medida em que inclui as emoções no trabalho pedagógico com o objetivo de articular a escola com os determinantes econômicos do mundo do trabalho: "A racionalidade econômica vigente ao engendrar modos de subjetivação específicos faz uso da emocionalidade com vistas a intensificar a produtividade dos indivíduos e fomentar a constituição subjetiva de 'empresários de si' '' (CIERVO; SILVA, 2019, p.383).

> Eu quero afirmar aqui é que a construção do capitalismo caminhou de mãos dadas com a criação de uma cultura emocional muito especializada e que quando nos concentramos nesta dimensão das emoções, por assim dizer, podemos descobrir outra ordem na organização social do capitalismo (ILLOUZ, 2007, p.18).

Elevar os componentes socioemocionais ao mesmo patamar de componentes curriculares tradicionais resulta de um processo de customização curricular e de esmaecimento do conhecimento, que passa a se ajustar ao perfil do estudante, atribuindo-lhe novas figuras de subjetividade, que poderão, na ótica neoliberal, alavancar as aprendizagens.

Nesse sentido, concordamos com Ciervo e Silva (2019) quanto ao objetivo da inclusão dos componentes socioemocionais no currículo escolar: "[...] a implementação das

competências socioemocionais na escola é derivada da dinâmica do neoliberalismo atual, o qual necessita de investimentos nas emoções para obter maior produtividade" (CIERVO; SILVA, 2019, p. 384).

Dardot e Laval (2015) argumentam sobre os processos de subjetivação do neoliberalismo contemporâneo que estrapolam a regulação dos sistemas econômicos, estendendo-se também para a produção de formas de vida e de sujeitos específicos, que sejam capazes de dispor de todas as suas potencialidades para aprender, corrigir, adaptar, bem como de se superar frequentemente: "a subjetividade feita de emoções e desejos, paixões e sentimentos foi vista como a chave para o bom desempenho dentro das empresas" (DARDOT E LAVAL, 2015, p. 359).

Tendo o neoliberalismo descoberto na psique uma força produtiva, passou a defender o tratamento das subjetividades para alavancar o bom desempenho, possibilitando assim que as emoções adentrem nas escolas com estratégia sofisticada, sedutora e inteligente que, "sem coações nem violências, mas através de um poder inteligente, [invadem] os pensamentos e [geram] dependências, sem nenhuma resistência" (CIERVO; SILVA, 2019, p. 386).

> [...] o capital humano valorizado é aquele capital que possui um saber que não é formal, que não é da ordem técnica, e sim um saber da experiência, adquirido no trânsito do cotidiano. Esse saber exige que o indivíduo faça investimentos sobre si, sobre suas experiências, pois, na atualidade, o que é valorizado é seu saber comportamental. Desse modo, parece que o neoliberalismo busca produzir um sujeito que coloque sua energia psíquica, sua "alma" a serviço do capital humano. Nesse sentido, o trabalhador não se apresenta como possuidor de um saber apenas, mas como um produto que continua ele mesmo a se produzir, continuamente (ibid.).

Parte das habilidades socioemocionais constitui, as chamadas competências para o século 21, expressas na BNCC. As competências para o século 21 são definidas como

> [...] criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), habilidades de carreira e vida como flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, gratidão, liderança e responsabilidade [...] As competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas (SÃO PAULO, 2019d, p.21).

Considerando que o novo ambiente produtivo exige uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de solucionar problemas, a noção de

competências na nova organização curricular do Inova Educação, proposta pela via do mercado, passa a assumir centralidade notória, sobretudo no Ensino Médio, contribuindo para uma formação de caráter instrumentalista, a qual subordina os jovens paulistas às necessidades da economia e às demandas do mercado de trabalho.

Para ministrar os novos componentes (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação), os professores interessados das redes estadual e municipal (via parceria com a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) passaram por curso de formação. Haverá, portanto, uma redução do tempo de aula das disciplinas tradicionais, como português, matemática, história, geografia, filosofia, sociologia, arte, dentre outras, e que são estruturantes do saber sistematizado e das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que a humanidade já produziu até aqui, para a inclusão desses novos componentes "extracurriculares", de caráter subjetivista e pós-moderno:

> [...] o que os críticos da modernidade, os pós-modernos, elegeram em troca da racionalidade moderna e seus grandes temas (o progresso, a ciência, a revolução, a felicidade, a verdade, etc) foi a valorização do particular, do fragmentário, do efêmero, do microscópico, do sensual, do corpóreo, do prazer, etc. A 'pós-modernidade' rejeita decididamente a predileção pelas grandes sínteses. (ZAIDAN FILHO, 1989 *apud* LOMBARDI, 2000, p.22)

Cabe aqui destacar a imposição vertical deste programa, que utilizou como chancela apenas uma consulta online apressada, baseada em perguntas dirigidas, ignorando a necessidade de um amplo e produtivo debate sobre o currículo da rede estadual de ensino com as principais pessoas a serem afetadas: estudantes, pais, professores e demais profissionais da educação.

Ainda é preciso ressaltar que as inovações curriculares propostas esbarram nas condições de infraestrutura das escolas, profundamente debilitadas, inclusive no que se refere à tecnologia. Ampliar o leque de oportunidades quando nem mesmo o básico está sendo garantindo em condições mínimas, é incoerente quando nos reportamos ao objetivo proclamado de qualificar a aprendizagem.

Já o Programa EducaSP, destinado exclusivamente aos alunos do Ensino Médio, abarca três frentes articuladas: 1) a integração com as aspirações dos jovens; 2) a integração com a educação profissional por meio do NovoTec; 3) a integração com o ensino superior (SÃO PAULO, 2019c, p.24).

A primeira frente está vinculada à implementação do Currículo Paulista para o Ensino Médio (em construção)[224] e buscará, através da flexibilização curricular, via itinerários formativos, possibilitar ao estudante aliar a formação básica geral com a escolha de um percurso formativo aprofundado, associado ao seu projeto de vida. Este novo modelo de organização curricular permitirá, segundo a SEE-SP, "que o estudante escolha a(s) área(s) de conhecimento para aprofundar seus estudos, estimulando o protagonismo e a autonomia. Os itinerários formativos são um dos caminhos para ressignificar a etapa, aumentando sua atratividade, de forma a reduzir as taxas de abandono e evasão" (ibid).

A segunda frente tem por objetivo integrar o Ensino Médio com o mundo do trabalho através do Programa NovoTec, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que mapeou as demandas dos setores produtivos por macro regiões do estado, identificando que o desemprego não condiz com a força econômica do estado (mais de 32% do PIB brasileiro), que possui uma matriz complexa e diversa de postos de trabalho que exigem qualificação profissional para serem preenchidos. O programa foca, portanto, na empregabilidade, na emancipação financeira e no empreendedorismo.

São quatro modalidades de oferta: NovoTec Expresso (cursos de qualificação profissional de 200 horas, com duração de um semestre), NovoTec Móvel (cursos de qualificação profissional de 160 a 200 horas, oferecidos em unidades móveis por todo o estado em municípios distantes de ETECs e FATECs), NovoTec Virtual (cursos à distância de qualificação profissional de 400 horas, com duração de dois semestres e em parceria com a Univesp – Universidade Virtual do Estado de São Paulo) e NovoTec Integrado (curso de habilitação, que integra no mesmo turno o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico)[225]. A proposta é oferecer cerca de 460 mil vagas no NovoTec até 2022.

Trata-se de uma política educacional para os jovens paulistas focada, sobretudo, na ampliação das possibilidades de empregabilidade através da rápida profissionalização[226] para

---

[224] O Currículo Paulista para a educação infantil e ensino fundamental, elaborado de forma colaborativa entre estado e municípios, foi homologado em 01 de agosto de 2019, em cerimônia realizada no Palácio dos Bandeirantes, para implementação em 2020.

[225] Esta modalidade foi objeto de um plano piloto em 2019, normatizado através da Resolução SE 2, de 18-1-2019, que dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. Trata-se, portanto, da primeira Resolução da SEE-SP que buscou implementar a nova BNCC, quantificando sua carga horária. Nota-se que sua publicação se deu pouco mais de um mês após o MEC homologar a BNCC para o Ensino Médio, ocorrida em 14 de dezembro de 2018.

[226] Das 460 mil vagas a serem ofertadas até 2022 no Programa Novotec, 50% delas serão ofertadas através do Novotec Expresso, que oferece cursos de rápida qualificação profissional (cursos de até 200 horas, concluídos em semestre).

que os tornem atrativos e que atendam às requisições do mercado, de modo a formar um novo exército industrial de reserva, flutuante e minimamente qualificado. No contexto de flexibilização da CLT decorrente da reforma trabalhista (LEI N. 13.467/2017), a proteção mínima do trabalhador foi suprimida, tornando precárias as condições de trabalho dos jovens, sobretudo quando expostos a lógica cruel do mercado, marcado, inclusive, pela competitividade voraz que leva a prescindir direitos em troca da oportunidade de subemprego para a subsistência.

> [...] temos, diante de nós, elementos a nos balizarem para perceber as modificações ocorridas no transcurso dos tempos, as quais têm sido traduzidas numa mudança de perfil do exército industrial de reserva. Na contemporaneidade, o jovem dotado de alguma qualificação está ocupando um papel de destaque quando se pensa na composição dessa superpopulação relativa. Como sabemos, ela apresenta uma camada latente, uma estagnada e uma flutuante, esta última compreendendo a massa de trabalhadores que pode ser acionada, a qualquer momento, para ocupar alguma função no processo produtivo de mercadorias do capital, da mesma maneira que também pode ser descartada: eis o lugar ocupado pelo precariado (TRINDADE, 2017, p.232).

Robert Castel (1998) traz à tona importantes reflexões a respeito da retórica da empregabilidade, tratando do tema da precariedade das relações e das condições de trabalho a partir da compreensão dos novos processos de exclusão social, definidos por ele como "desfiliação social", ou seja, a expulsão de trabalhadores de seus postos seguros de trabalho, deixando-os na condição de "sobrantes" (Castel, 1998).

Segundo Castel (1998), a produção de "sobrantes" no capitalismo representa o maior indício do seu fracasso, pois produz um crescente contingente de indivíduos aptos para o trabalho que não encontram lugar no mercado produtivo, levando-os, sobretudo os mais jovens, a atividades temporárias, intermitentes e sem registro formal.

A terceira frente do Programa EducaSP objetiva incentivar a conexão do jovem do Ensino Médio com o ensino superior através de vivências da vida universitária. Para isso, "os jovens terão acesso a atividades complementares em instituições de Ensino Superior públicas e privadas parceiras em todo o Estado. Serão ofertados cursos de curta duração no contra turno escolar, de até 200 horas, em consonância com a BNCC" (SÃO PAULO, 2019c, p.25).

Podemos inferir que os ciclos progressivos aqui apresentados representam processos de continuidade e aperfeiçoamentos para a atual fase do capitalismo, na qual o ideário liberal tem sido constantemente rearticulado através do neoliberalismo e exacerbado com ações políticas de cunho ultraconservador.

Esse entendimento da rearticulação do discurso liberal na educação para se manter hegemônico, também é o de Jacomeli (2007). Segundo a autora, o liberalismo, enquanto

ideologia que cimenta a sociedade capitalista, tem se reformulado nas últimas décadas através da variante neoliberal, recompondo assim essa tendência de pensamento.

Referindo-se a Warde (1984), a autora pontua que "ao longo de seu próprio caminho histórico, [o liberalismo] tem passado por metamorfoses, não desempenha sempre o mesmo papel e seus conteúdos e significados se alteram, principalmente nos diferentes processos de penetração do capitalismo nas várias formações sociais" (JACOMELI, 2007, p. 160).

As profundas transformações do liberalismo na sua articulação original se efetivaram na medida em que foi incorporando e absorvendo as reivindicações das classes populares dentro de limites suportáveis e que não representassem ameaça à sua hegemonia; ao contrário, a incorporação de bandeiras populares tinha como principal fundamento o discurso pseudodemocrático, balizado pela oferta de oportunidades educacionais que desviassem as reivindicações fundamentais da classe trabalhadora*:* "Querem escolas ? Mas não nos peçam cultura erudita, conhecimentos historicamente acumulados. Daremos escolas, com 'métodos novos' que ajudem a capacitar os 'cidadãos', aptos ao trabalho e preparados para atuarem nessa sociedade" (ibid, p.163).

Nesse sentido, Jacomeli (2007) faz as seguintes considerações ao apontar a síntese do percurso do liberalismo e suas rearticulações nos diferentes momentos históricos:

> Num primeiro momento, ele [o liberalismo] pode ser interpretado como aquele que advogou a defesa de um Estado forte, planificador, sensível às demandas sociais – o Estado de bem-estar social – que buscou dar respostas para as crises sociais e econômicas que assolaram o fim do século XIX e meados de XX, quando, entre outras, as pressões dos trabalhadores foram responsáveis por muitas conquistas, como as dos direitos trabalhistas, as da previdência e outras [...] Hoje, a sua rearticulação na versão neoliberal, pode ser pensada a partir de duas interpretações complementares: 1ª) a econômica: com a crise financeira desse modo de produção, delimitada pela crise do petróleo ocorrida na década de 1970 e, 2ª) a ideológica: o liberalismo se travestiu de neoliberalismo, como forma de se articular e escamotear as contradições sociais e políticas cada vez mais acirradas, daí o recrudescimento do movimento pós-moderno para ajudá-lo nessa tarefa (ibid, p. 174).

Quando nos reportamos às políticas educacionais para o Ensino Médio no estado de São Paulo, implementadas nos ciclos progressivos aqui apresentados, podemos observar justamente a recomposição dos preceitos liberais, na sua vertente neoliberal e pós-moderna de negação das "leituras teóricas que levam em consideração a verdade, a objetividade, o racionalismo, as leis objetivas da história" (ibid.), preconizando uma formação pautada em competências e habilidades individuais, de conformação à ordem vigente, com o estabelecimento de valores e consensos, e de valorização da subjetividade e do relativismo utilitarista; através de reformas pontuais e de repercussões neutralizadoras de efetivos

processos de transformação e que representam, em última instância, processos reacionários que defendem a manutenção do capitalismo:

> Na verdade, o que se revela nesses discursos, e não poderia ser de outra maneira, é que a sociedade capitalista e sua ideologia, o liberalismo, buscam a padronização cultural e econômica do mundo, como forma de varrer qualquer possibilidade, mesmo que utópica, de transformação social [...] É nesse momento de crise e de rearticulação do liberalismo que o discurso de salvação da sociedade pela escola tem uma função muito específica: a inculcação de valores, como meio de estabelecer a homogeneidade do capitalismo e o controle ideológico da formação dos homens (ibid.).

As políticas educacionais paulistas demonstram que o que é colocado para a escola hoje, em especial a escola paulista de Ensino Médio, não é algo novo; mas rearticulações da ideologia liberal na sua vertente neoliberal, como estratégia de manutenção de hegemonia e de conformação de mentalidades, sobretudo da juventude que, no cenário nacional, tem um histórico de grandes lutas e é precursora de importantes mudanças políticas.

Sendo assim, vale enfatizar que o resgate das políticas educacionais paulistas para o Ensino Médio no recorte temporal apontado nesta pesquisa, a partir do estabelecimento de ciclos progressivos, teve por objetivo expor o fundamento teórico que está posto para nossas escolas de modo a desvelar aos professores e gestores da rede pública estadual o fato de que muitas iniciativas novidadeiras da SEE-SP, travestidas em programas e projetos educacionais inovadores, não passam de velhas e gastas ideologias, que se rearticulam em cada ciclo de adequação para cumprir o papel de tornar hegemônica esse tipo de sociedade.

O desvelamento das retóricas oficiais da SEE-SP sob o comando do PSDB foram, de fato, instigadoras e incômodas diante do modo que tem se buscado atingir a dita qualidade da educação; e questionar as bases ideológicas desse modelo educacional que vem sendo arquitetado há quase três décadas, apontando os seus riscos à formação humana da juventude, representou um primeiro passo de fundamental importância, pois com o deslocamento da educação pública para uma atividade a ser operada em sintonia com o chamado *livre mercado*, a principal tendência da agenda educacional atual é o enfraquecimento e sucateamento da escola pública.

A educação pública precisa cumprir com a função social de elevar a formação humana, possibilitando, aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos que sempre lhes foram negados. A eles, o estado capitalista só oferece as primeiras letras, a mínima instrumentalização para o trabalho precário. É por isso que aqueles que vivem do trabalho explorado devem se utilizar das instituições públicas como espaço de luta de classes contra a difusão dos interesses hegemônicos do capital e pela educação que represente de fato uma

dimensão de emancipação humana.

A permanência de um mesmo partido político no poder corroborou para que o direcionamento neoliberal fosse incorporado na SEE-SP de forma gradativa, através de ciclos progressivos de adequação sob o comando dos diferentes secretários que passaram pela Pasta e que, de maneira geral, reafirmaram a continuidade de uma mesma concepção teórica, rearticulando-a para manter-se hegemônica. Nesse sentido, Sanfelice (2010, p. 147) afirma que desde o início do governo Covas, os governos subsequentes conservaram em seus princípios uma clara inspiração político-ideológica razoavelmente comum.

Em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, a política educacional da SEE-SP para o Ensino Médio procurou fomentar intencionalmente a preparação do indivíduo para a exploração capitalista, destituindo a educação do seu sentido de direito público universal, compromissada com uma organização de sociedade sem desigualdades na qual a formação cidadã e solidária esteja de fato como foco principal.

É importante destacar ainda que as diferentes gestões do PSBD buscaram levar a efeito um projeto de apropriação de elementos do ideário progressista na política educacional paulista, sobretudo no que diz respeito à autonomia, gestão participativa e democrática e à qualidade, confirmando a afirmação de Jacomeli: "a nova ordem prevê uma retórica democrática que escamoteia a exploração e condena milhares de pessoas a seguirem determinada visão de mundo, no caso, a que dá suporte à sociedade capitalista ocidental" (JACOMELI, 2007, p.35).

No entanto, não podemos nos esquecer que as contradições estiveram (e estão) no percalço desse movimento, sobretudo agora quando se rearticula um período de intensificação neoliberal nas políticas educacionais para a juventude paulista. Por isso, a escola não pode ser vista apenas como espaço de reprodução das relações sociais capitalistas, mas como espaço de luta e resistência. O discurso ideológico de que as relações capitalistas são eternas e que não há saída ao totalitarismo do capital, jamais deve nos entibiar. Ao contrário,

> [...] precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital; que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social (LOMBARDI, 2005, p. xxviii).

Nós, educadores que lutamos pela escola pública gratuita, laica e de qualidade para todos, não podemos permitir que as políticas neoliberais em implantação avancem no

desmonte da educação. O presente já nos sinaliza o que está por vir e a contribuição desta pesquisa está justamente em compreender e esclarecer o presente para projetar as ações futuras no sentido de acenar às possibilidades de uma nova pesquisa que busque alternativas de superação das atuais propostas educacionais implementadas, para a qual estamos muito propensos e motivados a nos debruçar futuramente.

Perante os desafios e as contradições que hoje tomam o mundo como cenário, faz-se necessária a formação de uma nova crítica social

> [...] que consiga analisar a atual conjuntura, sem perder de vista os projetos emancipatórios da humanidade e fornecer critérios de ação educativa, para seguir construindo a sociedade solidária com a participação de cidadãos armados de conhecimentos científicos e filosóficos, de habilidades e competências e responsabilidades éticas e políticas com a construção de uma nova fase da humanidade, no significativo período histórico que nos toca: o começo de um novo milênio (LOMBARDI, 2009, p.104).

Quadro 36 - Principais programas e projetos relacionados ao Ensino Médio em cada ciclo de adequação (1995-2018)

GOVERNADORES	SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO	PRINCIPAIS PROGRAMAS E PROJETOS RELACIONADOS AO ENSINO MÉDIO	DEFINIÇÃO
CICLO DE PAVIMENTAÇÃO (1995-2002)			
Covas (1995-1998) Alckmin (2001-2002)	Rose Neubauer (1995 -2002)	- Políticas de correção de fluxo para desatravancar a fluidez da formação (classes de aceleração, recuperação nas férias e progressão continuada); - PROMED/SP – Programa do governo federal de melhoria e expansão do Ensino Médio; - Reorganização das escolas por ciclos que prepararia a rede para o amplo processo de municipalização; - Progressão parcial dos estudos para reduzir índices de evasão e repetência que tinham reflexos decisivos na economia; - Compensação de ausências; - Saresp – sistema próprio de avaliação da rede paulista.	Reforma educacional que buscou rever o papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais. Essa revisão se daria a partir do seguinte tripé: qualidade do ensino, racionalização organizacional e mudanças nos padrões de gestão, com a adoção do Saresp como ferramenta poderosa de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem que orientariam novas políticas públicas de educação. Este ciclo representou o início do direcionamento neoliberal nas políticas educativas, estabelecendo o "calçamento" para que o novo projeto societário de educação pudesse se efetivar a partir da incorporação dos princípios da administração gerencial na administração da educação estadual.

CICLO DE IMPLEMENTAÇÃO (2003-2010)			
Alckmin (2003-2005) Lembo (2006)	Gabriel Chalita (2003-2006)	- Escola da Família – inclusão social por intermédio da escola aos finais de semana; - Teia do Saber – Programa de Formação Continuada dos professores; - Circuito Gestão – formação continuada dos gestores com foco nos princípios da moderna administração pública; - Rede do Saber – videoconferências de cunho formativo e informativo; - Escola da Juventude – formação supletiva no Ensino Médio, aos sábados e domingos apenas, para jovens entre 18 e 29 anos; - Programa Ensino Médio em Rede – capacitação de professores desta etapa de ensino, financiado pelo governo federal através do PROMED.	Lançado os alicerces do modelo de formação neoliberal com Neubauer, era preciso implementá-lo na rede da forma mais pacífica possível. Nesse sentido, entra em ação a figura carismática e conciliatória de Chalita, com políticas de convencimento e da pedagogia do afeto, de aproximação da rede, para cooptação com vistas ao engajamento através da conformação das mentalidades.
Serra (2007-2009) Serra / Goldman (2010)	Maria Helena dos Santos Castro (2007-2009) Maria Lúcia Vasconcelos (2009) Paulo Renato (2009-2010)	- Bonificação por resultados educacionais; - Plano de Metas – definição de metas para a melhoria da qualidade da educação nas escolas estaduais; - Programa São Paulo Faz Escola – impressos padronizados do trabalho pedagógico (proposta curricular); - IDESP – Saresp passou a considerar os índices de fluxo escolar e metas quantitativas estabelecidas; - Excelência em Gestão Educacional – projeto piloto de gestão privada desenvolvido em escolas com baixo IDESP ; - Inclusão das DACs na grade curricular do Ensino Médio; - Implementação do Currículo Oficial.	Cristalizado nos atores da educação que o direcionamento neoliberal representava a modernização, as políticas gerencialistas de Castro precisavam se estabelecer. Novos conceitos e ideários foram introduzidos, tais como: insumos, clientes, produtividade, qualidade total, presentes, inclusive, no currículo oficial pautado nas competências e habilidades. No entanto, as sucessivas reformas e a introdução desse novo ideário geraram descontentamento na rede que, sem a figura conciliatória de Chalita, precisou de uma figura proeminente, para impor respeito. Assume a pasta Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação de FHC por 8 anos e que implementaria o Currículo Oficial na rede.

CICLO DE CONSOLIDAÇÃO (2011-2018)			
Alckmin (2011-2014)	Herman Voorwald (2011-2014)	- Reestruturação da SEE/SP; - Documento: A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno (2013); - Programa Educação: Compromisso de São Paulo; - Programa de Ensino Integral (PEI); - Programa Rede de Ensino Médio Técnico (VENCE); - Programa de Apoio Curricular a alunos egressos do Ensino Médio; - AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) – avaliações diagnósticas para rápida intervenção; - Reorganização de 2015 (proposta fechamento de escolas – ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas) e reorganização velada de 2016 (fechamento de turmas).	Herman assume para levar a efeito o Programa Educação Compromisso de São Paulo que, iniciado em 2011, procurou, entre suas principais metas, fazer com que a rede estadual paulista figurasse entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais. O Programa estruturou-se em cinco pilares, que nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da SEE ao longo da gestão: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira, e mobilização da sociedade. Teve apoio e envolvimento de diversas organizações e instituições da iniciativa privada, parcerias estas que foram o grande marco durante todo este ciclo de adequação, intensificando a ingerência do mercado.
Alckmin (2015-2018)	Herman Voorwald (2015) José Renato Nalini (2016-2018)	- Gestão Democrática; - CIS (Contrato de Impacto Social); - Programa Escolas Prioritárias – intervenção e monitoramento permanente nas escolas com baixo desempenho; - Plano Estadual de cãocação (PEE) – Metas 3 e 7 para o Ensino Médio; - Gestão em Foco – MMR (Método de Melhoria de Resultados).	Considerando que a Reorganização de 2015 foi uma das maiores crises da gestão tucana na educação, haja vista a falta de diálogo prévio com a rede, Herman deixa o cargo para que o jurista Nalini pudesse imprimir na rede o discurso de fortalecimento do espaço coletivo, a partir do envolvimento coletivo no aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres, buscando ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade. Buscou implementar um Contrato de Impacto Social (CIS), de ingerência privada, em escolas de Ensino Médio, que foi suspenso justamente pela falta de diálogo com a rede. Ainda com forte aproximação do setor empresarial, trouxe para as escolas o Método de Melhoria de Resultados para análise e diagnóstico da aprendizagem.

Márcio França (2018)	João Cury Neto (2018)	- Juntos pela Escola; - Voucher educacionais.	Representando uma indicação estratégica para elevar a confiabilidade de Márcio França nas eleições de 2018, Cury investe no Projeto Juntos pela Escola de repasse de recursos para o atendimento imediato das demandas do ensino público estadual e que se articulou a partir de três eixos estratégicos: Aprendizagem, Inovação e Infraestrutura. O protagonismo juvenil através do Orçamento Participativo (eixo Inovação) destinou R$ 5.000,00 aos Grêmios Estudantis que poderiam ser aplicados considerando uma série de possibilidades e impedimentos, causando muito desconforto entre os estudantes, sobretudo do Ensino Médio. Anunciou a intenção de adotar os vouchers educacionais para a alimentação escolar dos alunos do Ensino Médio, fato que não se consumou devido a descontinuidade do governo França.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências aqui apresentadas, corroboradas pelos argumentos expostos ao longo de toda a tese, nos permitiram constatar que as políticas educacionais da SEE-SP para o Ensino Médio confirmam a influência do ideário neoliberal que, através de ciclos progressivos de adequação, imprimiu uma cadeia formativa elementar, restrita e comprovadamente ineficaz, haja vista os resultados educacionais ao longo dos 24 anos de ingerência pessedebista no governo do estado de São Paulo.

O *Ciclo de Pavimentação* do ideário neoliberal na educação paulista (1995-2002), inaugurado com Rose Neubauer, imprimiu ao Ensino Médio políticas de modernização que pavimentaram na rede uma nova concepção de educação. O *Ciclo de Implementação* do ideário neoliberal na educação paulista (2003-2010) partiu das políticas de convencimento de Gabriel Chalita, culminando nas políticas gerencialistas de Maria Helena dos Santos Castro e Paulo Renato Souza que colocaram o Ensino Médio sob a égide do mercado, a partir da implementação do currículo oficial. Por fim, o *Ciclo de Consolidação* do ideário neoliberal na educação paulista (2011-2018) fortaleceu a herança neoliberal sob as gestões de Herman Voorwald, José Renato Nalini e João Cury Neto.

A tese procurou demonstrar que o projeto educacional neoliberal que vem sendo efetivado há mais de duas décadas no estado de São Paulo pelo PSDB não logrou melhoria nos índices, sobretudo, quando comparados com os países desenvolvidos, atestando, portanto, sua ineficácia.

É consenso que o Ensino Médio representa o nível da educação básica que provoca os debates mais calorosos, principalmente no que se refere ao acesso, à permanência, à qualidade da educação oferecida e à sua identidade. Na história da educação brasileira, esta etapa da educação básica se apresenta como a mais sectária em função, sobretudo, da origem de classe.

O atraso no projeto (ainda inacabado) de democratização da educação pública no Brasil, em especial do Ensino Médio, corroborou para que as atuais deficiências atingissem níveis alarmantes de distorções idade-série e de analfabetismo funcional. Embora os jovens da classe trabalhadora de hoje tenham mais escolarização que seus pais, isso não garante o acesso ao mundo do trabalho cada vez mais competitivo e enxuto, em decorrência da intensa racionalização burocrática e tecnológica que reduziu drasticamente os postos de trabalho em todo o mundo.

Nesse contexto, a escola pública tem administrado uma crise que não é sua, lidando

diariamente com o caos decorrente de um projeto societário forjado sob as bases da desigualdade.

As políticas educacionais emanadas dos órgãos centrais não se propõem resolver os problemas estruturais da educação pública, ao contrário, defendem, por exemplo, a flexibilidade curricular como alternativa ao caos[227].

Por este motivo, ao se debruçar sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio da SEE-SP, ficou-nos evidente uma dinâmica de dupla determinação: a intencionalidade de fortalecimento do capitalismo e o alinhamento ao projeto neoliberal.

O estudo nos evidenciou ainda que as políticas de educação alinhadas ao neoliberalismo, com viés reacionário, procuraram conciliar os interesses, pela via prussiana[228], adotando a estratégia do "mudar para não mudar". Assim, com base neste discurso, foram elaboradas políticas educacionais para o Ensino Médio que, como demonstramos, apenas reforçaram as contradições e ampliaram as desigualdades, atomizando os indivíduos, o que, de fato, não coaduna com a perspectiva de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Nesse sentido, a definição de políticas educacionais para o Ensino Médio não é uma questão técnica, é uma disputa política travada no seio de uma sociedade que divide os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. E quando defendemos a igualdade formativa, temos clareza que trata-se de uma luta política que passa pela superação da sociedade de classes.

Por isso, cabe-nos aqui destacar o entendimento de que a crise que vivenciamos hoje na educação e que malogra toda possibilidade de formação humana plena para a juventude, é estrutural e intrínseca ao modo de produção capitalista e somente poderá ser superada no enfrentamento das condições estruturais deste modo de produção, de modo a galgar uma sociedade pós-capitalista, cujas bases sólidas devem ser construídas ainda na sociedade atual, através do amplo processo de domínio pela classe trabalhadora das forças produtivas que se desenvolveram de maneira gigantesca na sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser propriedade privada para tornar-se propriedade coletiva, propriedade socializada. Isso não é possível na sociedade capitalista e, portanto, é preciso

[227] Como é observado na lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

[228] Carlos Nelson Coutinho adota o conceito de "via prussiana" quando tratou da estratégia do capitalismo, que para se desenvolver, exclui os setores populares dos processos de transformação social, ao que autor também chamou de "revolução pelo alto": Ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, [...] a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo "pelo alto" que exclui inteiramente a participação popular (COUTINHO, 1974, p.221).

superá-la.

Dar um salto em direção a uma sociedade que supere o capitalismo, no sentido dialético de ir além, implica em incorporar as conquistas anteriores, alcançando níveis mais elevados de vida humana que instrumentalize para o combate frontal a toda e qualquer naturalização do capitalismo.

E, para isso, não podemos deixar de acreditar no potencial revolucionário da escola e, sobretudo, da escola pública. Ela não é por si só suficiente para edificar a sociedade de transição; mas é um território fértil que possibilita a criação de uma nova visão de mundo que pavimente o caminho em direção a uma sociedade que supere as relações capitalistas.

As amplas transformações da ordem social, econômico e cultural vivenciadas nas últimas décadas, caracterizam um contexto de extrema hostilidade quando pensamos nos rumos da educação pública e, em especial, da formação da juventude, uma vez que, referenciados unicamente neste modelo societário, os jovens dependem centralmente de um processo formativo mais amplo e emancipador, que desnaturalize a realidade e lhes instrumentalize para questionar os valores da sociedade atual na busca por outro tipo de sociedade: uma sociedade verdadeiramente democrática, igualitária e pluralista. Para isso a função docente é basilar, pois trata-se de desconstruir o trabalho pedagógico tido como uma adaptação passiva ao adestramento para avaliações externas e que tem levado à efeito um processo regressivo da aprendizagem, e avançar para a renovação da racionalidade pedagógica no sentido de construir a capacidade de reflexão que possibilite a expansão de todas as potencialidades humanas, atrelando o compromisso político à competência técnica para a formação humana plena, nas condições que estão postas na educação pública hoje.

Considerando que a educação, enquanto prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais, a conjuntura atual exige de nós, educadores, uma ação de resistência drástica e contundente associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado, lembrando que, para Marx, o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. E, nesse sentido, a militância se define como a negação de qualquer relação de neutralidade na educação no que diz respeito à luta de classes.

> A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A

> neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2015, p. 106)

É importante que tenhamos clareza que as possibilidades de efetivação de um processo formativo emancipador para a juventude estão condicionadas pela situação objetiva, dependendo, fundamentalmente, da consciência coletiva dessa necessidade para superação do capitalismo.

Nesse sentido, qualificar o Ensino Médio implica necessariamente no apontamento dos desafios reais e estruturais, que são muitos, e não se esgotam com esta pesquisa. As perspectivas de êxito, ainda que tenazmente buscadas subjetivamente estarão determinadas pela correlação de forças na dura luta de classes que compõem o cenário da atualidade.

No entanto, não se pode perder o horizonte de que é pela militância na luta de classes e luta contra o capital, que devemos nos posicionar, tendo o marxismo como fundamento científico no processo de formação humana. Parafraseando Marx (1977), que as forças teóricas ganhem força material para a transformação.

R E F E R Ê N C I A S

ABREU, J. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/849/824>. Acesso em 30 jun. 2018.

ABU-MERHY, Nair Fortes. **A flexibilidade dos currículos no Ensino Médio brasileiro.** Tese (Livre docência) - Universidade Federal do Paraná, 1957. 148 p.

ADRIÃO, Theresa. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; CIAMPI, Helenice. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 31, n. 1, p. 195-221, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100195&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Mar. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Editora Presença. s.d.

ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID.** Rio de Janeiro, Edições Gernasa, 1968.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho.** Maceió: AL. Edufal. 2015.

AMBONI, Vanderlei. Estudos sobre a "memória" que Martim Francisco apresentou à Constituinte de 1823 para a criação do Sistema Nacional de Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" – HISTEDBR, 2006, Campinas. **Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDBR.** Campinas: SP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vandelei%20amboni.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo, Boitempo, 2003.

APEOESP; APASE; CPP. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica.** São Paulo. APEOESP; APASE; CPP, 2009.

APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação econservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna. 1996.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda M. D. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?** Revista Ensaio: avaliação, política pública e educação, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 81-106, jan/mar 2011.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 180 p.

_____. SARESP e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016.

ARRIADA, Eduardo; DALLABRIDA, Norberto. Apresentação: releituras históricas do ensino secundário. **Revista História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** Brasília: EdUnB, 1953.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856 - 1892). **Revista História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La Escuela Capitalista.** México: Siglo Veintiuno, 1986.

BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.C.V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações. 2017.

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização.** 1ed. Barueri (SP): Manole, 2003.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP. 2002. 218 p.

BEZERRA, Cristina Simões. A construção da concepção de cultura em Antônio Gramsci: uma análise da produção pré- carcerária. **Anais: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci e VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. 23 a 25 de novembro de 2016.Fortaleza/CE. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/A-CONSTRU____O-DA-CONCEP____O-DE-CULTURA-EM-ANTONIO-GRAMSCI-UMA-AN__LISE-DA-PRODU____O-PR__-C__RCERE.pdf >. Acesso em: 22 ago. 2017.

BEZERRA, Cristina Simões; BRUZIGUESSI, Bruno. Coerção e consenso: os fundamentos da criminalização dos movimentos sociais no Brasil. **Libertas**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p. 42 - 73, jan-jun / 2010. Disponível em: <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/ viewFile/1862/1311>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BID. Relatório de término de Projeto Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Parte II – Avanços e desafios da expansão e qualidade da educação básica no Brasil e no Estado de São Paulo PROMED. In: BARJAS, Negri; TORRES, Haroldo da Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães (Org.). **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios.** São Paulo: Seade/FDE, 2014.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Editora Brasiliense, trad. Marco Aurélio Nogueira, 1998.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo , v. 38, n. 2, p. 373-388, June 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php ?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007& lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Apr. 2018.

BORGES, Edmar José; SANT'ANNA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.178-189.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 24, n. 84, p. 735-762, Sept. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Mar. 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1987.

BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. 1975.

BRASIL. **Decreto nº 3.914, de 26 de Janeiro de 1901.** Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jun. 2018

_____. **Decreto-Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm> Acesso em: 14 mar 2017.

_____. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professôres, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. 1969a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm>. Acesso em: 19 mar 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 mar 2017.

_____. **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/l5692.htm>. Acesso em: 19 mar 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 março 2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF. 1995.

_____. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 13 set. 1996a.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1. pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: 06 fev 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em: 06 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC. 1999. 394p.

_____. Ministério da Educação. **Documento Básico – ENEM.** Brasília: Imprensa Oficial. 2000a.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Projeção da Matrícula no Ensino Fundamental Brasil e Unidades da Federação 2000-2001.** Julho de 2000b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+matr%C3%ADcula+no+ensino+fundamental+ em+perspectiva/62c5c1a6-dd42-4312-bb97-2f6fdca3d410?version=1.2>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 e 42 da Lei nº 9.394/96 e revoga o decreto n.º 2.208. Brasília, DF. 2004a.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2004b.

_____. **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. 2008a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. 2011**. Brasília: SEB/MEC, 2011. 23p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf >. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação**. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação.** N. 6. Brasília, DF. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer **CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id =12992:diretrizes-para-aeducacao-basica. Acesso em 06 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília,DF. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pelo Ensino Médio: Formação de Professores – Documento Orientador Preliminar.** Brasília, DF. 2013b. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/20037ebecb937a152caddd1446e2e9c5.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Projeto de Lei 6840 de 27 de novembro de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. 2013c. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8B59E123B7CF66041AB0B357CC75617E.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013 Acesso em: 16 out 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Indicador de alfabetismo funcional – Inaf: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho.** Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: IPM, 2016a.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. Censo Escolar 2016. Notas Estatísticas.** 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, Proposta Preliminar.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Segunda versão, Brasília, 2016c. Disponível em < http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, set. 2016d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016e.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas /emc/emc95.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 199 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. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. >. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_ embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018a.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. Notas Estatísticas - Censo Escolar 2018.** Brasília, DF. 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas /2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 04 mar 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

CAFARDO, Renata. Secretário da Educação avalia dar voucher para transporte e merenda**.** Entrevista com João Cury Neto, secretário estadual de Educação de São Paulo. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 mai. 2018. Caderno de Educação.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; OLIVEIRA JUNIOR, Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012.

CAMPOS, Francisco. Reforma do Ensino Secundário. In: **Educação e cultura.** Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio Editora, 1941.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. O Ensino Médio brasileiro e o contexto da educação estadual paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 122-131, abr. 2017.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil,** vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial Rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre Educação, Formação e Esfera Pública.** Porto Alegre: Penso. 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista.** Jundiaí:SP. Paco Editorial. 2014.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade,** Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/224/242. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. O Estado e a política educativa dos jesuítas na história da educação brasileira In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 79-105.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 2007. 555 p.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação. História,filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2009.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

CASTRO, Lavínia Barros de. *Privatização, abertura e desindexação: a primeira metade dos anos 90 (1990-1994).* In: CASTRO, Lavínia Barros; HERMANN, Jennifer (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea (1945-2004).** Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TORRES, Haroldo da Gama. Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro. **1ª Análise Seade**, n. 5, ago. 2013.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

_____. O poder de fogo da educação: a chance de formar atores sociais talentosos. **Revista Pesquisa Fapesp. Especial: Educação, Ciência e Sociedade**. Março de 2003. p. 64-65.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola "sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 07-15.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo: PUC, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019, 382-401.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Anais da X Anped Sul**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 14 jan 2019.

CORTI, Ana Paula. No labirinto do Ensino Médio. **Especial Sociologia & Ciência e Vida – Juventude Brasileira**, ano 1, n. 2, 2007.

_____. **À deriva: um estudo sobre a expansão do Ensino Médio no estado de São Paulo (1991-2003).** Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação -Universidade de São Paulo, 2015. 300 p.

_____. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016.

CORTINA, Roseana Leite. **Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação sob a perspectiva da modernização.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2000. 331f.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf. Acesso em: 22 abr 2018.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 10ª ed. 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891.** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 319 p.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELLI, M.R.; SILVA, T.M. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, Unisal, 2005.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum " ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

_____. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), p. 196-218, Julho/Setembro 2017.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013, 153 p.

DANTAS, Jéferson Silveira. **O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC.** ANDES-SN. Jan/2018.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.

DESSOTTI, Elise; DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano. A escola serve ou tem serventia ? Uma análise da proposta curricular do estado de São Paulo sob o olhar do neoliberalismo. **Laplage em Revista**, v.1, n.2, mai.-Ago. 2015. p.132-140.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. A avaliação do programa "Excelência em Gestão Educacional". In: Fundação Itaú; Fundação Roberto Marinho; Move – Avaliação e Estratégias em Desenvolvimento Social (Orgs.). **A relevância da avaliação para o investimento social privado.** São Paulo, SP: Fundação Santillana. 2012

DIÉZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. **Neoliberalismo educativo.** Barcelona: Octahedron / El diario de la educación. 2018a.

_____. **Pedagogía del egoísmo y neoliberalismo emocional.** Barcelona: El Diario de la Educación. Fundación Periodismo Plural, 2018b. Disponível em: https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/07/17/pedagogia-del-egoismo-y-neoliberalismo-emocional-2-3/. Acesso em 28 mai 2019.

DORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder (bacharelismo liberal na Primeira República).** São Paulo: Brasiliense, 1987.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas , v. 29, n. 78, p. 201-215, Aug. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 Abr. 2018.

DRAIBE, Sonia Miriam. As políticas sociais nos anos 1990. In: BAUMANN, R. (Org.). **Brasil: uma década em transição.** Rio de Janeiro: Campus/Cepal, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições** [online], vol.21, n.1, pp.75-87. 2010.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Rita de Cássia. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: Análise das condições de trabalho e a construção do Projeto Político-Pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas.** Tradução: Ana Falcão Bastos; Luís Leitão. 13 ed. Queluz de Baixo (PT): Presença, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FALCON, Francisco Jose Calazans. **A Época Pombalina.** São Paulo: Ática. 1982.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Caroline. **Princípios da gestão da qualidade. Infoescola - Navegando e Aprendendo.** Disponível em: http://www.infoescola.com/administracao_/principios-da-gestao-da-qualidade/. Acesso em: 12 jun. 2018.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** 13 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: ROSÁRIO, M. J. A.; MELO,C. N.; LOMBARDI, J. C. **O nacional e o local na História da Educação.** Campinas, SP: HISTEDBR- FE/UNICAMP, 2010.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007).** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008, 282f.

_____. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, vol.26, n.3, 2010. pp.75-101. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set 2018.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e o ensino das primeiras letras.** Porto: Editora Porto, 1994.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193522070005/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

_____. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados**, São Paulo , v. 32, n. 93, p. 25-42, Ago. 2018 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Jan. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FILHO, Geraldo Inácio; SILVA, Maria Aparecida da. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 217-250.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A Educação na Cidade.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1959.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147.

_____. **SP: mais uma ideia "brilhante".** Campinas: SP. 04 ago 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/04/sp-mais-uma-ideia-brilhante/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e nas políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo. A cultura de mercado no Ensino Médio técnico.** Brasília: INEP, 2006.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/1903/1835. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação externa do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo (Promed).** São Paulo, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sanches. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. 2 ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GARCIA. V. P. **O Projeto Escola de Tempo Integral na gestão de uma escola pública estadual paulista: a relação entre o público e o privado?** Ribeirão Preto, 2013. Impresso.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERMANO, José Welligton. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez. 1994. 297p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: Implicações sócio espaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** Volume 26, Número 109, Setembro/2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3499/2121>. Acesso em: 29 mai 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. *et al.* Escola, geografia e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo. **Anais do XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista.** Barcelona, 7-12 de mayo de 2018. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/XV-Coloquio/GirottoPassos.pdf>. Acesso em: 29 mai 2018.

GOLDSMITH, Marshall, LYONS, Laurence; FREAS, Alyssa. **Coaching. O Exercício da Liderança.** Rio de Janeiro: Ed. Campus/Elsevier, 2003.

GOMIDE, Denise Camargo. **Rubens Alves e o pensamento educacional-liberal: aproximações.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas : Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2004.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. Fundamentos Histórico-Filosóficos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC): alguns apontamentos. **Anais do VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.** Belém; PA. Maio/2016a.

_____. Fundamentos histórico-filosóficos para uma proposta de trabalho educativo a partir da pedagogia histórico-crítica nas escolas públicas. **Anais do Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.** Vitória, ES. Outubro/2016b.

_____. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Revista Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016c.

_____. A Reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana. **Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa**; Foz do Iguaçu, PR; Maio/2017. 2017a.

_____. Educação para o progresso dentro da ordem: a formação da cidadania no Brasil autoritário. **Educere et educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 13, Número Especial Dossiê Ordem e Progresso: memória, positivismo e política, Jul/Dez. 2017. 2017b.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. Cultura e educação popular como instrumentos de formação política das camadas populares: os centros populares de cultura (1961-1964). **Anais do 8º. Seminário Nacional do HISTEDBR**, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/HUqjtEDA.doc>. Acesso em: 09 out. 2018.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de Camargo. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas: SP. v.19, n.1, p. 109-133, jan./mar. 2017.

GOUVEIA, Gilda F. Portugal *et al.* A reforma do Ensino Médio no Brasil: 1999-2005. In: CUETO, S. (Ed.). **Reformas piendentes em la educación secundaria.** Santiago, CL: Preal, 2009. p. 115-171.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e Enem: efeitos no currículo do Ensino Médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: PUC-Campinas, 2017. 293 p.

GROPPO, Antonio Luiz. Das Origens ao colapso do Estado de Bem-Estar**:** Uma Recapitulação Desmistificadora. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 68 – 75, dez. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4845/art07_20.pdf>. Acesso em 16 jun. 2018.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** Campinas: Cortez. 1990.

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

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro.** São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão.** 4. ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

_____. **A Era das Revoluções (1789 – 1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. A política educacional do Estado Novo In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 281-315.

IANNI, Octávio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1963.

_____. **O colapso do populismo no Brasil.** 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1971.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas: as emoções e o capitalismo.** Buenos Aires: Katz Editores. 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Game Superação: a força da juventude por uma aprendizagem inovadora e eficaz**. 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. **Competências Socioemocionais: material de discussão.** [S.l.]: IAS; UNESCO, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/ uploads/2013/07/COMPET%C3%8ANCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em 28 jun 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. **SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEBR — 20 ANOS**, 2006, Campinas: SP, UNICAMP, 2006. p. 1–15. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf>. Acesso em: 13 abr 2018.

_____. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica da política educacional brasileira.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O Ensino Médio no Brasil** (Coleção Em Questão). 1. ed. São Paulo: Ação educativa, 2009.

_____. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.41, n.144. set./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100- 15742011000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 abr 2018.

_____. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. **Anais da 36ª Reunião Nacional da Anped.** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf. Acesso em 14 set 2018.

_____. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL; Juarez, CARRANO; Paulo, MAIA; Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

_____. O Ensino Médio flexibilizado: uma reforma entre a fantasia e o pesadelo. **Revista APASE**, Ano XVI, nº 18, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

_____. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. O Ensino Médio: agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade,** n.º 70. Campinas, Abril 2000b, p. 15-39.

_____. As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação.** Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/ representacoesanped 2004.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUGELMAS, Eduardo. **Difícil hegemonia: um estudo sobre São Paulo na Primeira República.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1986. 127 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Trad. Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta. 2004.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – o estabelecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Lisboa: Livraria Portugália, 1938. Tomo I.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil: séculos XVII – XVIII – assuntos gerais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Lisboa: Livraria Portugália, 1949. Tomo VII.

LISTA DE GOVERNADORES DE SÃO PAULO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_governadores_de_S%C3%A3o_Paulo&oldid=54129833>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teóricos-metodológicos da história. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em Educação. História Filosofia e Temas Transversais.** 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.

_____. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf>. Acesso em: 14 abr 2018.

_____ (Org.*)*.**Globalização, pós-modernidade e educação. História,filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2009.

_____. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Editora Alínea, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007- 2010) aos professores da rede estadual paulista.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011. 131 p.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 79-97, 1950.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Políticas da educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010, p. 153-186.

MACIEL, Antonio Carlos. **Desafios dos trabalhadores em educação frente à escola pública de educação integral.** 2015. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/noticia/2015/10/30/palestra-desafios-dos-trab-em-educ-frente-a-escola-publica-de-educacao-integral-ant-nio-c-maciel.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MACIEL, Antonio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado. 2014.

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do governo Lula?: Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2003. p. 195-204.

MARRACH, Sonia Alem. Infância, educação e neoliberalismo. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Neoliberalismo e educação.** São Paulo: Cortez.1996.

_____. (Org.). **Desafios da educação do fim do século**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretária de Estado da Educação no período de 1983 a 2008.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. 227 f.

MARTIN, Andréa Bonfá. **Programa Ensino Médio em Rede: formação continuada para o desenvolvimento da leitura e escrita dos professores.** 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91166>.

MARX, Karl. C**ritica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo. 2005 (Coleção Marx-Engels).

_____. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Livro I, v. 1. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo, SP. Ed. Boitempo. 2011.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã.** Ed. Martins Fontes. 2007.

MATTOS, Luiz A. de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os *organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico.* In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do Capital para Educar o Consenso.** Coletivo de Estudos de Política Educacional, SP, Xamã, 2005, p.69-82.

MELLO, Guimar Namo. O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, M.H.G. e DAVANZO A.M.Q. (Orgs.). **Situação da Educação Básica no Brasil.** Brasília: INEP, 1999.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues; PIOLLI, Evaldo. (Des) caminhos da educação pública no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, dez. 2015. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016 1676-2592. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642329. Acesso em: 20 dez 2018.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, Andréia Nunes. **A Complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/136014. Acesso em: 20 mai 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano (verbete) In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2006a. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.html. Acesso em: 14 fev 2018.

_____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006b.

_____. Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2006c. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html. Acesso em: 14 fev 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012, p.39-58.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão:** dimensões da modernidade brasileira : a escola nova. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1990.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A sistematização da política educacional dos "liberais reformadores": o inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 1-2, p. 81-106 , dez. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33540/36278>. Acesso em: 20 jun 2018.

MORETTO, Amilton; Pochmann, Márcio. A retomada do emprego numa economia em marcha lenta: implicações para as políticas públicas de mercado de trabalho. **Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, MG: Caxambú, Setembro de 2004, p.1-18.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90.** 3ed. São Paulo, Cortez, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira Republica.** São Paulo, SP: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicação da UEPG - Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguagem, Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 13 abr. 2018.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005.

NEGRI, Barjas (org). **A Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios.** São Paulo: Seade/FDE, 2014.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis (orgs). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual.** Campinas – SP: Autores Associados. 2000.

NEUBAUER, Rose. Estado e municípios: parceiros na educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, 10(3) 1996.

_____. Descentralização no Estado de São Paulo. In: CABRAL, Vera Lucia (Org.). **Descentralização: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

_____. **O Ensino Médio e o estágio de estudantes**. Coleção CIEE, São Paulo, n.35,. 2000.

NEVES, Joana. O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político 1961 – 1970. São Paulo, 2010. 353 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FLCH/USP.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira 500 anos de História: 1500-2000.** São Paulo: Melhoramentos, 2001.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas: SP. Editoria Alínea. 2002.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas: Editora Alínea. 2016.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, UFPR, n.5, p.13-26,jan/jun.2009.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda, 1991, p. 109-139.

NUNES, Clarice**. Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14, 2000.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro, MEC / Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Glossary of statistical terms. Literate, Functionally.** Disponível em: https://stats.oecd.org/glossary/ detail.asp?ID=1536. Acesso em: 04 fev. 2018.

OLIVEIRA, Sônia Regina Ferreira de. **Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998).** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas,1999.

OLIVEIRA, Natália Cristina et al. Marques de Pombal e a Expulsão dos Jesuítas: uma leitura do Iluminismo português no século XVIII. **XI Jornada do HISTEDBR: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização,** Cascavel, PR, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Alves; OLIVEIRA João Ferreira de. As produções acadêmicas sobre o Ensino Médio no campo das políticas educacionais no período de 1998 a 2016: temas históricos,singularidades e lacunas. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-20, 2018. Disponivel em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em:29 abril 2019.

ORGANIZAÇÃO e Plano de Estudos da Companhia de Jesus. *In*: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "RatioStudiorum". Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952. p. 119-230.

PAIVA, Vanilda. Um Século de Educação Republicana**. Revista Pro-Posições.** Campinas, SP: Cortez Editora/Unicamp. Nº2/julho/1990.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do estado de São Paulo (1983-2018). **Educação & Linguagem,** v.13. n.21. p.153-174, Jan-Ju. 2010. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015. Acesso em: 22 set 2018.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente. 2016.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 2004.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática.** 2003. 224 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Campinas, SP. 2003.

PAULA, Mauro Lima. Estado, globalização e políticas públicas de educação: um estudo das políticas educacionais de São Paulo a partir da década de 1990. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan.abr.2016, p.127-137. 2016.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de História da Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

PEIXOTO, Jociene Santos. **Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Edna Marzzitelli. **História das instituições escolas da/na companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia brasileira (1927 a 1945).** 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Campinas, SP: [S.n.]., 2016.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Thereza. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estadona Educação?** Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2007

PERRENOUD, Philippe et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre:ArTmed, 2000.

PESSOA, Reynaldo C. **O primeiro centenário do manifesto republicano de 1870.** 1970. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/ 129541/126056.

PINASSI, Maria Orlanda. Metástase do irracionalismo. **Novos Rumos.** Ano 20. Nº 43. 2005. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/04/Metastase-do-irracionalismo.pdf. Acesso em 09 jan 2019.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. V.22, n.2, p. 197-227, jul./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18877/10996. Acesso em: 14 jan 2019.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - Araraquara. 2016.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71/203. Acesso em: 20 dez 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3ªed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

POCHMANN, Márcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90.
In: OIT- BRASIL. **Desemprego juvenil no Brasil:** em busca de opções à luz de algumasexperiências internacionais. Brasília: OIT, 2001.

_____. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2012.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article /view/2222>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PRADO JR, Caio. **Evolução política do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 45-57.

RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013.

_____. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003.

_____. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: RJ. Editora Vozes. Volume III. 2005.

_____. Concepção do Ensino Médio integrado á educação profissional. In: **O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba, SEED/PR: 2008.

_____. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, Ano 34, Vol. 02, 2017. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/6976/pdf. Acesso em: 12 mar 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista**. São Paulo: Cortez Ed., 1995.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo.** 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RIBEIRO, Ricardo. A autonomia proposta na LDBEN e a Nova Proposta Curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** 2008. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2685. Acesso em: 18 mar 2017.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira – a organização escolar.** 21ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 2011.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional**. Revista HISTEDBR On-line,** v. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul./set. 2017. Disponível: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650990. Acesso em: 28 jan 2018.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Implicações do projeto "São Paulo faz escola" no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental.** 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2010.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Neoprodutivismo e amesquinhamento da formação docente. Revista HISTEDBR On-line,** [S.l.], v. 15, n. 65. 2015. Disponível: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701. Acesso em: 16 ago 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, Carlos [et al.]. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos.** Brasília: Líber Livro, 2007.

RUSSO, Miguel Henrique; CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. In: V Simpósio Internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. **Anais V Simpósio Internacional...** Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: www. simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>. Acesso em: 22 set 2018.

RUSSO, Miguel Henrique; ANDRADE SILVA, Valéria. Indicadores de qualidade do ensino na reforma educacional paulista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, N. 10, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9301>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais .** São Leopoldo, Ano 1, n.1, jul. 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/ com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980. 112p.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances.** Estudos sobre Educação. v.17. n.18. Jan/Dez.2010.

SÃO PAULO. (ESTADO). **Discurso de Posse no governo do Estado de São Paulo.** Primeiro Mandato. 1º de janeiro de 1995. Pronunciamentos. Mário Covas. Biblioteca da Casa Civil. 1995a. Disponível em: http://www.casacivil.sp.gov.br/biblioteca-ccivil/DiscursosFile.asp?id=15]. Acesso em 15 jun 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Comunicado SE. de 22.03.95. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, 23/03/95b, Seção I, pp. 8-10.

_____. **Decreto Estadual nº 40.473 de 21 de Novembro de 1995.** Institui o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público e dá providências correlatas. São Paulo, 1995c.

_____. **Decreto Estadual nº 40.536 de 12 de Dezembro de 1995.** Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. São Paulo, 1995d.

_____. **Lei nº 9.361, de 05 de julho de 1996. Cria o Programa Estadual de Desestatização – PED.** 1996a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/ lei/1996/lei-9361-05.07.1996.html. Acesso em 18 fev 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1996b.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE Nº 8/97. Regime de progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio.** (p. 150-155). São Paulo. 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.** São Paulo. 1998a.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do Ensino Médio das escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 1998b.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo: SEE, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Ensino Médio Em Rede: programa de formação continuada para professores do ensino médio.** São Paulo, 2004.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 14, de 17 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude. São Paulo: SEE, 2005.

_____. **SP lança agenda para Educação Pública**. Portal do Governo. 21/08/2007. Disponível em http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica/. Acesso em 13 out 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2007.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Médio.** 2008a.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 74, de 06 de novembro de 2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 98, de 23 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2008c.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor,** volume 1. São Paulo: SEE. 2009a.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para avaliação: documento básico. SARESP.** São Paulo: SEE, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. **Instrução Cenp, de 10-12-2009.** Disciplinas de Apoio Curricular. São Paulo: SEE, 2009c.

_____. **Currículo Oficial do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Decreto Estadual nº 57.121, de 11 de julho de 2011.** Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. 2011a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57121-11.07.2011.html. Acesso em: 28 jan 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Decreto Estadual nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências. 2011b. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 24 ago 2017.

_____. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral.** São Paulo: SEE- SP, 2012a.

_____. **Dois milhões de alunos da rede estadual passam por novo tipo de avaliação a partir de hoje.** 2012b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/imprensa/dois-milhoes-de-alunos-da-rede-estadual-passam-por-novo-tipo-de-avaliacao-a-partir-de-hoje/>. Acesso em: 22 mar.2017.

_____. Secretaria da Educação. **Decreto Estadual 58.185, de 29 de junho de 2012.** Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, que institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE. 2012c.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 33, de 21 de março de 2012.** Institui o Programa Apoio Curricular a Alunos e Egressos do Ensino Médio, da rede pública estadual, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE. 2012d.

_____. Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno.** São Paulo: SEE. 2013.

_____. **Decreto Estadual nº 61.672, de 30 de Novembro de 2015.** Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2015a.

_____. **Decreto Estadual nº 61.692, de 04 de Dezembro de 2015.** Revoga o Decreto nº 61.672, de 2015. São Paulo, 2015b.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE – 2, de 8 de janeiro de 2016.** Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: SEE, 2016a.

_____. **Lei nº 16.279, de 08 de Julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016b.

_____. Secretaria da Educação. **Minuta de Edital de Concorrência, objetivando a contratação de serviços de execução e gerenciamento de ações pedagógicas voltadas ao aumento na aprovação e diminuição da evasão escolar, sem redução da aprendizagem, dos alunos da rede estadual de Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2017a. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-tem-consulta-publica-sobre-contrato-de-impacto-social/. Acesso em: 11 jan 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 56, de 23 de novembro de 2017.** Dispõe sobre criação de Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino. São Paulo: SEE. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 35, de 23 de maio de 2018.** Prorroga o prazo estabelecido no § 2º do artigo 5º da Resolução SE 56, de 23-11-2017, que dispõe sobre criação de Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino. São Paulo: SEE. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE - 7, de 12 de fevereiro de 2019.** Institui o Grupo de Trabalho Conexão Ensino Médio e Ensino Superior. São Paulo: SEDUC, 2019a.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE – 18, de 2 de maio de 2019.** Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional. São Paulo: SEDUC, 2019b.

_____. **Plano Estratégico 2019-2022. Educação para o século XXI.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2019c.

_____. **Inova Educação: Transformação hoje, inspiração amanhã.** São Paulo: SEDUC. 2019d. Disponível em http://inovaeducacao.escoladeformacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf. Acesso em: 02 mai 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. História da idéias pedagógicas: Reconstruindo o conceito. *In*: FARIAS FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Pesquisa em educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte, MG: HG Edições, 1999; p. 9-24.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação e colonização:** as ideias pedagógicas no Brasil. *In.*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil,** Vol. I: séculos XVI –XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-130.

_____.**Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005a.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005b.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, 2010, p.380-393.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação popular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo (Lei n.**

10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 13-16.

SHIROMA, Eneida Oto. **Profissionalização e gerencialismo na educação.** Jornal do SINPEEN. São Paulo, p. 1-7, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Geraldo Bastos da. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do novo Ensino Médio.** São Paulo: PUC/SP, Tese de Doutorado. 2003.

_____. **Tecnologia, Trabalho e Formação na reforma curricular do Ensino Médio.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf. Acesso em: 19 jun. 2013.

_____. O programa Ensino Médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 32, n. 2, p. 91-110, Junho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200091&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Mar. 2018.

_____. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Reunião Científica Regional da Anped Sul.** UFPR. 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 08 abr 2017.

_____. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista.** 34. 2018a.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASSI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação de Políticas Educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, Angela Maria, e SILVA, Ileizi L. F.(orgs.) **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: Ed. UEL, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades.** Revista Adusp - Janeiro 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola.** São Paulo: Loyola, 1984.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador.** São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** São Paulo: Ed. Juriscredi Ltda., 1972.

TOMMAZI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Puc-SP: Ação Educativa, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos. A tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRINDADE, Etelvina M. de Castro. Uma instituição de ensino secundário no Brasil Imperial: O Liceu de Curitiba. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX).** São Paulo: Annablume, 2003, p. 77-92.

TRINDADE, Hiago. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 225-244, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0225.pdf. Acesso em 22 Mai 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas. 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação a Conformação: A formação Sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** 2ª edição. Florianópolis: Em Debate, 2013.

VARGAS, Evandro Francisco Marques; PINHO, Leandro Garcia. História do Ensino Religioso. In: FARIAS, Francisco Ramos de; PINHO, Leandro, Garcia (org.). **Educação Memória História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2018.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX).** São Paulo: Annablume, 2003.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (org). **Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951).** Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

VIEIRA, Arlindo. **O problema do ensino secundário.** Rio de Janeiro: Livraria Jacinto. 1936.
XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação. **Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA**. Brasília, 1991. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3257. Acesso em 04 mar 2019.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).** Campinas, SP: Papirus 1990.

_____. Apresentação. In: DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino Médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD – os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel-PR: Edunioeste, 2000, p. 7-8.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no Ensino Médio.** Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2005. 240 p.

_____. Documentos curriculares para o Ensino Médio e a agenda política dos anos de 1990 no Brasil. In: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética.** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1124.pdf. Acesso em: 17 mar 2017.

_____. Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o Ensino Médio. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 16(1):49-56, jan./jun., 2011.

_____. A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo. **Revista Horizontes,** [S.l.], v. 30, n. 2, jul. 2012. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/61>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Out 2005, vol.26, no.92, p.1067-1086.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

A P Ê N D I C E S

Apêndice I – Fontes Legislativas Federais utilizadas na pesquisa

1.	Decreto nº 3.914, de 26 de Janeiro de 1901. Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional.
2.	Decreto-Lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.
3.	Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
4.	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.
5.	Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
6.	Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b.
7.	Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
8.	Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
9.	Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.
10.	Documento Básico – ENEM.
11.	Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
12.	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 e 42 da Lei nº 9.394/96 e revoga o decreto n.º 2.208.
13.	Juventude e Contemporaneidade. Brasília : UNESCO, MEC.
14.	Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
15.	Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
16.	Portaria Ministerial nº 971 de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, Brasília: DF.
17.	Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. 2011.
18.	Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
19.	Portaria Ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.
20.	Pacto Nacional Pelo Ensino Médio: Formação de Professores – Documento Orientador Preliminar.
21.	Projeto de Lei 6840 de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.
22.	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
23.	Censo Escolar 2016. Notas Estatísticas.

24.	Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
25.	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 199 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.
26.	Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.
27.	Notas Estatísticas - Censo Escolar 2018.

Apêndice II – Documentos normativos do estado de São Paulo utilizados na pesquisa

1.	Discurso de Posse no governo do Estado de São Paulo. Primeiro Mandato. 1º de janeiro de 1995. Pronunciamentos. Mário Covas.
2.	Comunicado SE. de 22.03.95. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.
3.	Decreto nº 40.536 de 12 de Dezembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual.
4.	Decreto Estadual nº 40.536 de 12 de Dezembro de 1995. Institui o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público e dá providências correlatas.
5.	Lei nº 9.361, de 05 de julho de 1996. Cria o Programa Estadual de Desestatização – PED.
6.	Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
7.	Parecer CEE Nº 8/97. Regime de progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio.
8.	Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
9.	Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
10.	Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino.
11.	Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2003.
12.	Ensino Médio Em Rede: programa de formação continuada para professores do ensino médio.
13.	Resolução SE - 14, de 17 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude.
14.	Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2007.
15.	Proposta Curricular do Estado de São Paulo.
16.	Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Médio.
17.	Resolução SE - 74, de 06 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE.
18.	Resolução SE - 98, de 23 de dezembro de 2008. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais.
19.	Caderno do gestor, volume 1.
20.	Matrizes de referência para avaliação: documento básico. SARESP.
21.	Instrução Cenp, de 10-12-2009. Disciplinas de Apoio Curricular.
22.	Currículo Oficial do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias.
23.	Decreto Estadual nº 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
24.	Decreto Estadual nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências.
25.	Resolução SE - 33, de 21 de março de 2012. Institui o Programa Apoio Curricular a Alunos e Egressos do Ensino Médio, da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
26.	Decreto Estadual 58.185, de 29 de junho de 2012. Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, que institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
27.	A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno.
28.	Diretrizes do Programa de Ensino Integral.
29.	Decreto Estadual nº 61.672, de 30 de Novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

30.	Decreto Estadual nº 61.692, de 04 de Dezembro de 2015. Revoga o Decreto nº 61.672, de 2015.
31.	Resolução SE – 2, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
32.	Lei nº 16.279, de 08 de Julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de S.Paulo e dá outras providências.
33.	Minuta de Edital de Concorrência, objetivando a contratação de serviços de execução e gerenciamento de ações pedagógicas voltadas ao aumento na aprovação e diminuição da evasão escolar, sem redução da aprendizagem, dos alunos da rede estadual de Ensino Médio**.**
34.	Resolução SE - 56, de 23 de novembro de 2017. Dispõe sobre criação de Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino.
35.	Resolução SE 35, de 23 de maio de 2018. Prorroga o prazo estabelecido no § 2º do artigo 5º da Resolução SE 56, de 23-11-2017, que dispõe sobre criação de Comitê para planejamento de ações visando à implementação do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino.
36.	Resolução SE - 7, de 12 de fevereiro de 2019. Institui o Grupo de Trabalho Conexão Ensino Médio e Ensino Superior.
37.	Resolução SE – 18, de 2 de maio de 2019. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional.
38.	Plano Estratégico 2019-2022. Educação para o século XXI.
39.	Inova Educação: Transformação hoje, inspiração amanhã.