

**A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação**

***The high school reform in the neoliberal discourse of freedom and the quality of education***

***La reforma de la enseñanza media en el discurso neoliberal de la libertad y la calidad de la educación***

Geraldo Balduino Horn<sup>1</sup>  
Alexsander Machado<sup>2</sup>

**Citação:** HORN, G. B.; MACHADO, A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 24. Novembro de 2018.



<http://10.5380/jpe.v12i0.61057>

**Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar e problematizar a reforma do Ensino Médio Lei 13.415/2018 e a última versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio publicada pelo MEC em abril de 2018 partindo dos seguintes pressupostos: a reforma é resultado do rompimento, por parte do governo Temer, do debate republicano e democrático das políticas públicas em educação; a reforma reforça a desresponsabilização do Estado para com a coisa (res) pública resultando na perda de direitos, em especial, com a educação escolar; a reforma é um passo a mais na privatização da gestão pública por meio do repasse de dinheiro público para o setor privado; a reforma do ensino médio impõe limites curriculares que aprofundam a separação entre o domínio dos conhecimentos valorizáveis economicamente e dos conhecimentos culturais. A partir de um posicionamento crítico, orientado por princípios materialistas e dialéticos, procura-se situar o debate da reforma do ensino no contexto das reformas em curso em outros setores, considerando, sobretudo, a totalidade do movimento político, econômico, cultural e ideológico. Conclui-se que à medida em que a educação se torna uma mercadoria, ela se distancia de suas origens emancipatórias e de sua base humanística.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio; Flexibilização; Desregulamentação; Capital humano.

<sup>1</sup> Professor na Universidade Federal do Paraná PPGE/UFPR e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia NESEF/UFPR. E-mail: [gbalduino.ufpr@gmail.com](mailto:gbalduino.ufpr@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor na rede básica de ensino, membro da Comissão do Ensino Médio do Defi/UFPR e pesquisador do NESEF/UFPR. E-mail: [filosofex@gmail.com](mailto:filosofex@gmail.com).

### **Abstract**

This paper analyses and problematizes the high school reform in Brazilian education system, through law 13.415/2018 and the last version of the National Common Curricular Base for High School released by the Ministry of Education in April/2018, based on the following assumptions: the reform is a result of the disruption of republican and democratic debate about public policies in education from Temer's government; The reform reinforces the lack of government's accountability, which leads to loss of rights, mainly in education system; the reform is a step to privatization of public administration through the public money transfer to private sector; The high school reform sets curricular limits that deepen the severance between the domain of economic valuable and cultural knowledge. From a critical positioning oriented by materialistic and dialect principles, this paper seeks to propose a debate regarding the high school reform by the context provided by other reforms, considering, above all, the totality of a political, economic, cultural and ideological movement. Therefore, as education becomes a commodity, it distances itself from its emancipatory roots and from its humanistic basis.

**Keywords:** High school reform; Flexibility; Deregulation; Human capital.

### **Resumen:**

Este artículo tiene por objetivo analizar y problematizar la reforma de la Enseñanza Media Ley 13.415/2018 y la última versión de la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza Secundaria publicada por el MEC en abril de 2018 partiendo de los siguientes supuestos: la reforma es resultado de la ruptura, por parte del gobierno Temer, del debate republicano y democrático de las políticas públicas en educación; la reforma refuerza la desresponsabilización del Estado hacia la cosa (res) pública resultando en la pérdida de derechos, en especial, con la educación escolar; la reforma es un paso más en la privatización de la gestión pública a través del repaso de dinero público al sector privado; la reforma de la enseñanza media impone límites curriculares que profundizan la separación entre el dominio de los conocimientos apreciables económicamente y de los conocimientos culturales. A partir de un posicionamiento crítico, orientado por principios materialistas y dialécticos, se busca situar el debate de la reforma de la enseñanza en el contexto de las reformas en curso en otros sectores, considerando, sobre todo, la totalidad del movimiento político, económico, cultural e ideológico. Se concluye que a medida que la educación se convierte en una mercancía, se aleja de sus orígenes emancipatorios y de su base humanística.

**Palabras clave:** Reforma de la enseñanza secundaria; Flexibilidad; Desregulación; Capital humano.

### **Introdução**

A história do ensino médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um modelo de ensino voltado para a classe trabalhadora e um modelo propedêutico organizado para a elite. Por isso, esta pesquisa procura contextualizar a reforma do ensino médio destacando a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) por entidades não governamentais interessadas na diminuição da fronteira entre o público e o privado. Essas entidades, em decorrência da internacionalização da economia e de novos modelos produtivos, buscam atender às exigências da economia e da elite golpista por meio do processo de enxugamento curricular. Ao adotar um modelo formativo para o mercado, elas limitam o desenvolvimento da prática pedagógica e da autonomia dos estudantes, pois “na medida em que a burguesia só lhes concede o mínimo vital indispensável, compreende-se que no plano cultural só lhes propicie aquilo que atenda aos seus interesses burgueses – o que, na verdade, não é muito” (ENGELS, 2010, p. 149).

A reforma do ensino foi a primeira deliberação do golpe midiático e parlamentar promovido pelo governo de Michel Temer, aprovada por meio de Medida Provisória e publicada em Diário Oficial no dia 22 de setembro de 2016. Naquele momento, somente os (as) secundaristas ousaram se opor à barbárie curricular financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIB) em conjunto Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, um segmento do Banco Mundial (BIRD). Por trás da promessa de liberdade e de qualidade, o ardil da descentralização e o conluio entre o interesse privado tendo em vista uma oportunidade de lucrar com a implementação de novos sistemas de gestão e de controle escolar.

As ocupações surpreenderam pela espontaneidade e organização. Cresceram em volume e se aprofundaram. Reinventaram a democracia participativa no cotidiano das escolas ocupadas pela cultura. Mas de lá para cá a luta mudou: dentro dos sindicatos ela ficou mais tacanha, debilitada e acabou judicializada. Por outro lado, a reforma do Ensino Médio continua caminhando a passos largos e sem encontrar uma força capaz de opô-la a necessária resistência objetiva.

### **Reforma do ensino médio no rompimento do debate democrático**

O “aparecimento” kafkiano da reforma do Ensino Médio, a primeira medida imposta no conjunto de tantas outras à sociedade brasileira pelo governo ilícito de Michel Temer na presidência da república, faz parte de outras reformas: Projeto de Lei Complementar (PLP) 257/2016, do ajuste fiscal - PEC 55 e EC 95, da Reforma Trabalhista e da Reforma da Previdência, desgastada, mas ainda em curso. Na construção dessa narrativa, a classe trabalhadora é apenas coadjuvante, pois o papel principal no retrocesso social, político e cultural é desempenhado pelo capital financeiro em conluio com o governo golpista.

É preciso reconhecer nessas mudanças a “interdependência indissolúvel” dos fatores materiais, intelectuais, econômicos e ideológicos sem a predominância de uma parte sobre o todo. O que torna ainda mais difícil repertoriar a reforma do ensino médio. Enfim, a aplicação do materialismo histórico e da categoria da totalidade na interpretação da verdade como processo histórico representam o modelo teórico adotado nesse artigo, pois

[...] o desenvolvimento histórico representa um processo dialético, no qual todos os fatores se encontram em movimento e sujeitos a constante mudança de significado, no qual nada existe de estático, nada eternamente válido, mas também nada unilateralmente ativo, e em que todos os fatores, materiais e intelectuais, econômicos e ideológicos, estão entrelaçados num estado de interdependência indissolúvel (HAUSER, 1998, p. 670).

A mudança estrutural do movimento do capital financeiro promove uma verdadeira desordem nos diferentes setores da sociedade. Nesse sentido, é necessário discutir sobre a relação entre as reformas em curso na sociedade.

O PLP 257/2016, gerado no contexto do ajuste fiscal, inaugura uma nova linha de ataque à educação. Convertido em Lei Complementar nº 156/2016 ele é um acordo federativo celebrado entre a União e os estados em 20 de junho de 2016. Ele impõe metas fiscais aos Estados da federação em troca da renegociação das dívidas com a União. De acordo com Brasil (2018), o Tesouro Nacional divulgou no começo de 2018 um balanço informando que 18 estados renegociaram parte das dívidas com a União, no valor total de R\$ 458,9 bilhões<sup>3</sup>. Os mecanismos financeiros acionados para atrair os governos estaduais induzem a uma espécie de engenharia perversa, abrindo-se a um excesso de rigidez orçamentária entre a decisão de aumentar recursos para a educação básica ou de respeitar as metas do resultado primário.

Tão avassaladora quanto o PLP 257, a PEC 241, transformada em Emenda Constitucional 95/2016 em 13 de dezembro de 2016, altera a Constituição Federal limitando ao IPCA os gastos públicos em educação e saúde. De acordo com o texto, os gastos primários das unidades federadas não podem ultrapassar o praticado no ano anterior, acrescido da variação da inflação medida pelo IPCA ou outro índice que possa substituí-lo. Trata-se de uma profunda alteração na Lei de Responsabilidade Fiscal que impõe restrições aos servidores da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A narrativa do ajuste fiscal inspira-se no relatório do Banco Mundial denominado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*<sup>4</sup>. Conforme o Banco Mundial (2017), o gasto do governo brasileiro tornou-se engessado pela rigidez constitucional, principalmente na folha de pagamento e na previdência

---

<sup>3</sup> <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-01/uniao-renegociou-r-4589-bilhoes-de-dividas-de-18-estados>

<sup>4</sup> <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento. O caso mais emblemático é a educação e tal disparate pode ser corrigido com a seguinte receita neoliberal: (1) vincular os salários das (os) professoras (es) ao desempenho dos estudantes nos testes internacionais; (2) maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando; (3) redução de direitos, pois os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE); (4) aumentar o número de estudantes por professor; (5) reduzir ainda mais a hora-atividade, pois os professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo as melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%; (6) introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; (7) contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação e (8) novas leis federais, estaduais e municipais para permitir as parcerias público-privadas no ensino básico.

A reforma trabalhista, por outro lado, alterou profundamente a Consolidação das Leis do Trabalho. Ela está baseada em três eixos comuns: a sobreposição do negociado sobre o legislado; a terceirização irrestrita; e, a criação de novas formas de contratos de trabalho. Esses pontos se coadunam em novas formas de exploração do trabalho humano e na destruição do mundo do trabalho em favor do reino do capital.

A rigor essas reformas procuram adaptar os(as) futuros(as) trabalhadores(as) para o trabalho em equipe, à multifuncionalidade e à flexibilização tendo em vista o aumento da produtividade, a redução de postos de trabalho e a busca desenfreada pelo lucro e pela fixação de baixos salários.

O impacto dessas medidas sobre a população mais carente do país é enorme. Mesmo assim os economistas neoliberais defendem medidas que estimulam a economia, mesmo provocando a diminuição dos investimentos em políticas públicas e sociais. Os efeitos nefastos dessas ações serão sentidos durante os próximos vinte anos. Tudo em nome da lógica da acumulação do capital nos grandes grupos privados transnacionais.

Na educação, os currículos serão reduzidos para se ajustarem aos ditames do controle fiscal, depois recortados novamente para se encaixarem na padronização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente divididos em itinerários, e, por fim, subordinados às possibilidades de cada sistema de ensino, ou aos interesses do mercado privada da educação a distância. Esse projeto existe

para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo de força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, 2013, p. 246-47).

A análise de Marx trata da troca de equivalentes, sobretudo, trata da fixação de uma determinada quantidade de valor conforme o “caráter mais ou menos complexo de força de trabalho”. Esse valor é determinado pelo mercado e no mercado com vistas a reduzir ao mínimo possível o valor da força de trabalho. O raciocínio aqui exposto por ser reapresentado da seguinte forma: quanto menor é o valor da força produtiva do trabalho, menor é o custo do trabalho requerido para a sua formação e menor o investimento dispendido pelo Estado. Com isso, a educação não serve ao desenvolvimento pleno da cultura, mas à valorização do capital.

O custo de formação de um estudante será determinado, não pelo somatório do dispêndio realizado em cada unidade escolar, dispêndio necessário no desenvolvimento cultural, científico e profissional. Mas o valor da formação de um estudante será determinado pelo tempo de trabalho necessário à manutenção das condições de subsistência desse futuro trabalhador. Pode-se dizer, de uma maneira simples, que o custo da educação reflete o custo futuro médio de cada trabalhador.

Para Laval (2004, p. 46), “a escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano”. Tal entendimento de escola “acumulação primitiva de capital humano” propõe mudanças radicais na forma de organizar e desenvolver a educação, primando sempre pela produção de capital humano, cujo valor é econômico. A ação da escola deixa de ser pedagógica e passa a ser gerencial. Se sua ação não oferecer resultados positivos, ou seja, não promover rendimentos futuros no mercado de trabalho, Se o esquema de “investimento-rendimento” não se realizar, “[...] são adicionados instrumentos de controle que estão presentes no setor educacional e cujos moldes estão nos métodos de gerenciamento da qualidade característicos de empresas” (RADTKE, 2010, p. 59).

Nessa mudança sem mudança, ou seja, no discurso de concessão de liberdades a serviço de uma educação banqueira, a redução das pluralidades subjetivas e da acepção ontológica do trabalho, entendido como práxis transformadora, passa a se organizar em função de uma educação voltada

[...] para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e dos instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção (BIRD, 1995, p. 42 *apud* MARTINS, 2000, p.72).

Em todas essas reformas é possível perceber o caráter antidemocrático expresso na necessidade de manter a continuidade do fluxo na circulação do capital ao mesmo tempo que se prega a ideologia da liberdade, pois “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33). Conforme a tese marginalista da teoria do capital humano, a forma como o sistema de ensino é organizada deriva das necessidades da economia. O aluno, enquanto sujeito de direitos, converte-se em consumidor de serviços educacionais ofertados de acordo com a conveniência do mercado.

O comentário de Harvey (2013, p. 103) demonstra a dificuldade de

[...] protestar contra ideias universais de liberdade, pois somos facilmente convencidos a aceitar a ficção de que as boas liberdades (como as de escolha de mercado) são muito mais importantes que as más liberdades (como a liberdade dos capitalistas de explorar de explorar o trabalho dos outros). E, se for necessário apelar para a repressão a fim de privar as pessoas de seu acesso aos meios de produção e assegurar as liberdades de mercado, isso também se justifica.

A Medida Provisória – MP 746/2016 (publicada em 23/09/2016) que logo em seguida, após período regimental (180 dias no Congresso Nacional, se tornou lei (Lei N. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017), praticamente sem alterações para além de pontos e vírgulas é um exemplo de como os reformadores neoliberais, das “aves de rapina” do congresso nacional e do executivo golpista atuam na educação.

Conforme Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), o Projeto de Lei 6.840 de 2013 que tramitava no congresso nacional antes da MP 746 passou por inúmeras discussões e teve a participação de vários movimentos da sociedade civil organizada, tais como,



professores, pesquisadores, entidades profissionais e sindicais. Contudo, essa “natureza mediata das relações entre processo produtivo, estrutura econômica-social e processo educativo” (FRIGOTTO, 2010, p. 154) foi desligada pelo efeito impositivo da MP 746, muro” aparentemente legal onde somente os fatores econômicos conseguem penetrar. Em resumo: após o golpe jurídico e parlamentar a arena do conflito se tornou cada vez mais distante do cenário democrático das ruas e das organizações sociais, pois conforme Arelaro (2017, p. 11), “nem na ditadura civil-militar dos anos 1960 utilizou-se de uma Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino [...]”.

Essa mudança na democracia vem sendo realizada desde a década de 70 quando o Estado de Bem-Estar social viu o seu controle democrático sobre o capital ser neutralizado. De lá para cá esse movimento não enfraqueceu o Estado, pois nas sociedades capitalistas a primeira obrigação do Estado é e continua sendo “[...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42). Os movimentos ocorridos desde a década de 70, portanto, demonstram que o neoliberalismo precisa de “[...] um Estado forte para travar as exigências sociais e, em especial, sindicais de interferência no jogo livre das forças de mercado”. (STREECK, 2013, p. 97), ou seja, é necessário um Estado forte como condição para a implementação de estratégias precisamente desproporcionais no interior do próprio Estado em defesa dos interesses do capital.

Por outro lado, o argumento ideológico para justificar a urgência na tramitação do Projeto de Lei 6840/2013 e da transformação desse projeto na MP 746 veio da politização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice é utilizado para medir a qualidade da educação brasileira. Ele serve de parâmetro para comparar os resultados com as metas estipuladas anteriormente. O Ideb combina

[...] dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE (BRASIL, 2018).

Armado com esse instrumento de responsabilização, de meritocracia e de privatização, no início de setembro de 2016, o então ministro da educação – Mendonça



Filho, apresentou os dados do Ideb de 2015 e afirmou<sup>5</sup>: os resultados são uma catástrofe para nossa juventude. A reforma no ensino médio é urgente e se for preciso vamos sugerir ao presidente Michel Temer que seja editada uma Medida Provisória [!] (MEC, 2016).

A solução sugerida, isto é, a MP 746, reflete claramente a associação do setor privado com segmentos do governo para defender determinados interesses, de tal maneira que rapidamente a LDB – Lei de diretrizes e bases foi modificada aderindo à necessidade de flexibilização e estimulando a entrada de capital privado na esfera pública, por meio de parceiras público-privadas e de inovações tecnológicas nas escolas. Além das PPP's, há outras formas de descaracterizar a educação pública: a oferta de ensino na modalidade a distância, por exemplo, pode significar a eliminação de inúmeros postos de trabalho e provocar, inclusive, sérias consequências à organização pedagógica escolar.

A lógica do mercado se impôs à lógica da educação com o protagonismo, em defesa da reforma, de dois grupos principais: a) o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) interessado na reestruturação e realocação dos recursos humanos e na maior autonomia de decisão dos sistemas de ensino, quer dizer, das secretarias de educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação; e, b) o Movimento Compromisso Todos pela Educação (Fundação Lemann, Grupo Gerda, Organizações Globo, Fundação Natura, Sistema S, Banco Itaú, entre outros) que vêm, há alguns anos, ao menos desde 2006, disputando espaço o MEC e introduzindo o *laissez-faire* na educação pública em favor a lógica do mercado, da gestão privada dos recursos públicos.

Cária e Andrade (2010, p.11) demonstram a presença de um discurso em nome da eficiência do sistema produtivo e dos índices educacionais com o propósito de pressionar os sistemas de educação e para fazer dos “[...] gestores ‘presa fácil’ nas mãos de grupos especializados, cujas estratégias de marketing utilizam quaisquer mecanismos para garantir cada vez mais a conquista de mais clientes/consumidores.” Mas o meio por excelência para desenvolvido para pressionar os gestores é o Ideb. Aqui a meta converte-se em imposição. A finalidade do Ideb é essencialmente modificada, pois “com base no (Pisa) de 2003, estimou-se qual seria o Ideb correspondente ao conjunto de países da (OCDE) e definiu-se este valor como sendo a meta de qualidade educacional desejada (BRASIL, 2011).

---

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39041>

Os setores da intelectualidade, capitaneados pelos golpistas no Consed, há muito defendiam a flexibilização da estrutura curricular e das possibilidades formativas na transversalidade dos conteúdos curriculares do Ensino Médio, tornando o ensino menos engessado. Também buscavam promover alterações nas regras do financiamento da educação pública, estabelecendo relações técnicas, envolvendo-se em discussões públicas e audiências. A atuação nos

[...] institutos e fundações, certamente podem explicar a defesa deste Conselho pelo projeto de ensino médio contido no PL nº 6.840/2013. Nesse caso, a parceria público privada teria colaborado com a adesão do segmento público ao projeto recorrente no discurso e nas recomendações do privado. Nesse caso o viés pragmático de ensino adentrou de forma significativa, em boa parte das redes estaduais de ensino, no Consed e vice-versa. A adoção do discurso dos institutos é muito expressiva a partir de 2013, com o ápice em 2016, com a discussão da MP 746, pois o Consed fez a defesa dessa proposta, embora muitas redes de ensino estivessem vivendo um processo de enfrentamento e de resistência ao projeto (OLIVEIRA, 2017, p. 167).

Retomando a análise do Ideb, percebe-se que ele não reflete a vida real e as determinações históricas, econômicas, sociais e culturais dos estudantes, pois não reconhece que as “crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já os seus problemas, interesses, objetivos, ideias, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade” (PISTRAK, 2011, p. 42-43).

Isso demonstra algo importante: o Ideb por si só reflete um aluno abstrato e oculta do entendimento as necessidades dos estudantes avaliados. A abstração é tão preponderante e sem qualquer consideração pela formação cultural.

Para Lukács (2016, p. 107), o problema da abstração traz dificuldades para a compreensão da realidade, pois considera “[...] o conhecimento abstrato do domínio parcial isolado conserva sua ‘autonomia’, e permanece um fim ‘em si’ [...]”. Se se pretende compreender a realidade da educação é preciso partir da categoria da totalidade. Por isso, o método empregado por Marx na crítica da economia política ressalta que

[...] se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar e fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1978, p. 116).

O que a metodologia apresentada pelo IDEB deixa claro é a preocupação em preparar um conjunto de metas a partir do SAEB e da distorção idade-série. Ao permitir que essa meta seja utilizada na orientação das políticas públicas futuras se abandona a categoria da totalidade e se naturaliza a qualidade como processo de gestão. O problema está em se tratar o IDEB como um ponto de partida para as reformas. Entretanto, é preciso compreender objetivamente os dados apresentados pelo IDEB, usando-os como ponto de partida para se retornar às suas causas. É preciso ir da aparência à essência. Na prática, a aplicação do método utilizado por Marx significa remover “[...] as camadas externas da realidade até atingir o centro, o núcleo conceitual. Em seguida, encaminhar a argumentação para fora, retornando à superfície através de várias camadas de teoria” (HARVEY, 2013, p. 18).

O elemento definidor da qualidade medida pelo Ideb é a dimensão gerencial do conceito de competência para administrar métodos, técnicas e instrumentos de formação de capital humano. O critério para se medir a qualidade da educação é criação de capital humano, ou seja, a forma segundo a qual os sujeitos se apropriam e aceitam culturalmente “[...] formas de vida adaptadas ao mercado” (STREECK, 2013, p. 27).

### **Itinerários formativos: da liberdade de escolha a servidão.**

Não é de hoje que Brasil se depara com modelos curriculares importados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/1971, é um exemplo claro da influência de países estrangeiros, no caso os EUA. Hoje, se compara o Brasil com a Noruega, a Finlândia e outros países europeus, mas sem considerar as profundas diferenças econômicas e sociais entre esses países e o Brasil. No passado, a referência eram os Estados Unidos. Por que? Não é difícil intuir. O que funcionou de alguma forma lá fora, na cabeça dos “burocratas de plantão” de Brasília, deve também funcionar aqui. Tudo é possível, afinal estamos num mundo globalizado, assim pensam e assim agem legisladores, em geral, mal preparados para o cargo que ocupam. No caso da lei em “anos de chumbo” o argumento tinha a ver com a ‘cooperação’ dos Estados Unidos com a educação brasileira, através dos acordos MEC-USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. Quer dizer, o Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (chamado na época de ensino de 1º e 2º Graus). Sob o signo do

desenvolvimento, realizou-se a inclusão generalizada de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, principalmente das disciplinas das humanidades, tornando a formação técnica compulsória.

Traçando um rápido paralelo entre a Lei nº. 5.692/71 que provocou um despojamento da formação de massa crítica no país por meio da redução da carga horária de matérias que instigavam à reflexão, da mesma forma, a Lei 13.415/2017, provoca um profundo esvaziamento no processo de formação cultural e humana dos jovens e adultos que frequentarão o Ensino Médio nos próximos anos. Por quê? Primeiro porque essa reforma representa um retrocesso, na medida em que: (a) retoma o princípio central da escola inspirada no modelo de produção taylorista-fordista das primeiras décadas do século XX, combinado com os princípios da flexibilização do “mundo do trabalho” propostos pelo toyotismo; (b) assim como a Lei 5.692/1971, reforça a escola dualista que investe, por um lado, na capacitação de mão de obra para atender as demandas do mercado (visão tecnicista) e, por outro, na formação geral, voltada à formação de quadros dirigentes da sociedade; (c) destrói a escola com ênfase na formação humanística, resultado de vários anos de debate e de reformas do período da redemocratização (entre os anos após a ditadura Vargas e início da ditadura empresarial-militar); (d) representa um duro golpe às conquistas da escola de formação humanística e tecnológica – concepção construída nas três últimas décadas (1985-2016) sintetizada, de alguma maneira, na legislação em vigor concebida por meio do eixo Ciência-Tecnologia-Trabalho-Cultura.

Em 1993, na cidade de Santiago do Chile, ocorreu o Seminário Internacional sobre descentralização do sistema educacional e currículo. Nesse evento, uma das pautas foi a organização curricular das escolas da América Latina, de forma a incorporar o diverso e o comum, a inserção de competências e de objetivos estratégicos na estrutura do currículo. Também foi discutido o papel do Estado na gestão escolar, sinalizando uma abertura do sistema, estabelecendo novas alianças e a descentralização do processo. Nesse sentido, o Estado compartilha suas funções com outras parcelas da sociedade civil organizada. O financiamento tem papel importante nessa perspectiva, sendo que o BID atua como aliado no financiamento dos projetos educacionais da América Latina (CASASSUS, 2001, p.11-18).

A Lei 13.415 estabelece (Art. 36) que o currículo do Ensino Médio será composto pela *Base Nacional Comum Curricular [60%]* e por *itinerários formativos*

[40%], que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Ao contrário do veiculação feita pelo MEC nos meios de comunicação de que a partir de agora, com o novo Ensino Médio, os estudantes poderão escolher uma das ênfases propostas por meio dos itinerários formativos, é preciso dizer: **(a)** que a escolha não depende da vontade e do interesse do estudante, mas das ênfases ofertadas pelos sistemas de ensino, isto é, depende da decisão das secretarias de educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de educação; **(b)** que os itinerários formativos da forma como a lei os apresenta fragmentam ainda mais a formação e são inviáveis do ponto de vista da democratização do ensino, pois acentuam as diferenças sociais e econômicas dos estudantes; o texto expõe objetivamente em seu Artigo 36 que a oferta depende exclusivamente da “possibilidade dos sistemas de ensino”. Portanto, se na avaliação de um determinado sistema de ensino a ênfase não for relevante para a formação dos/as estudante, dado o contexto econômico local na qual a escola está inserida, não importa o interesse das pessoas, importa, sim, a mão de obra que o mercado necessita; importa, sim, racionalizar os gastos com educação pública; para os burocratas e mercenários da educação o fato de existirem mais de dois mil municípios (aproximadamente 50%) com apenas uma escola de Ensino Médio não tem importância alguma; eles sabem perfeitamente ou deveriam saber que não é possível ofertar mais de um itinerário formativo, portanto, excluindo a possibilidade de uma formação unitária e consistente para todos os jovens e adultos daquela comunidade; **(c)** a organização curricular por ênfases em itinerários formativos serve muito mais ao sistema de ensino, seja do ponto de vista da gestão financeira, de recursos humanos ou em relação ao plano ideológico, do que aos interesses e anseios dos/as estudantes.

Trata-se, na verdade, de uma escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro. Interesses, hoje, defendidos por uma grande parcela de lideranças políticas do congresso nacional, das casas legislativas estaduais e municipais, dos poderes

executivos nas deferentes esferas do sistema federativo e por uma parte do poder judiciário que, no conjunto, representam e defendem o modelo social vigente.

### **Precarização do Ensino Médio**

Não é possível verificar aspectos positivos na lei ou traçar qualquer consideração enaltecedora sobre o texto aprovado. Isso não quer dizer que concordemos com o Ensino Médio vigente no Brasil hoje. O sistema de ensino brasileiro está longe de qualquer funcionamento pleno, até porque não é possível abstrair a educação escolar da realidade social, econômica e cultural da sociedade brasileira, latino-americana e mesmo do *modus operandi* do capitalismo mundial, global.

Por um lado, não posso aceitar, como educador e cidadão, de forma alguma que mais da metade da população de jovens em idade escolar estejam fora da escola. Por outro lado, as razões para propor uma reforma educacional, certamente são mais complexas do que aquelas que se encontram na exposição de motivos do texto da MP 746/2016 e mantidas *ipsis litteris* na justificativa da lei n. 13.415/2017 “[...] necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho; [...] as mudanças demográficas, com o crescimento da população jovem, tornam urgente a necessidade de solucionar o problema do ensino médio, de forma a permitir o oferecimento de uma educação de boa qualidade a este contingente populacional. [...] alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É necessário, sim, repensar continuamente as propostas curriculares em todos os níveis e sugerir mudanças que devem ser discutidas e aprovadas coletiva e democraticamente. Entre outros, podemos citar o Plano Nacional de Educação como um bom exemplo de documento produzido democraticamente. Portanto, em relação a isso estamos em pleno acordo. O debate acerca das políticas públicas em educação vinha acontecendo de maneira democrática nas últimas décadas, especialmente em relação à Educação Básica. Apesar dos limites do funcionamento das instituições, o espírito republicano e debate público sempre fora respeitado como princípio consolidado do estado de direito democrático. Ora, o que vem acontecendo em nosso país hoje não é isso. Por si, essa já constitui razão suficiente para não aceitar uma vírgula ou um ponto sequer da reforma do assim denominado novo ensino médio.

Além dos pontos negativos da reforma já mencionados em alguns momentos apresentamos aqui outros aspectos que também são extremamente frágeis. O primeiro ponto que gostaria de ressaltar tem a ver com a elevação da carga horária mínima anual de 800 para até 14000 horas. A carga horária deverá ser, no ensino médio, progressivamente ampliada. Ampliar a permanência do estudante na escola não constituiria nenhum problema se não fossem as precárias condições físicas e estruturais nas quais se encontram a maioria das escolas públicas brasileiras: desde a falta de papel higiênico nos banheiros e cortinas nas salas à falta de professores formados para atender determinadas áreas específicas do conhecimento. Ademais, esquecem os legisladores que há um enorme número de estudantes que trabalham e estudam no contra turno seja de dia seja no período da noite. Ampliação de carga horária sem investimento e com os gastos com educação congelados por vinte anos é, no mínimo, desconhecimento ou cinismo ou ambos.

Um segundo aspecto crítico dessa reforma que destacaria está relacionado com o processo de regulamentação a posteriori, isto é, as decisões mais importantes em relação à organização curricular e mesmo da gestão escolar ficaram sob a responsabilidade dos chamados “sistemas de ensino” (secretarias de educação e conselhos de educação). Apenas a título de ilustração cito o parágrafo primeiro do Artigo 36 “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.” Esse artigo afirma que o “ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade os sistemas de ensino.” Outro exemplo está no parágrafo 11 do mesmo artigo quando diz que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”.

Um terceiro ponto crítico da reforma, ligado ao anterior, é a organização do currículo por áreas do conhecimento permitindo substituir as disciplinas curriculares por “componentes curriculares”, “temas transversais” “práticas formativas”, etc. Com isso a lei, inspirada no PL 6840/2013, decretou morte aos estatutos disciplinares e seus conteúdos e métodos. Um verdadeiro golpe às disciplinas curriculares. Em nome de uma suposta transversalidade, promoveu uma verdadeira “gelatina epistemológica” sem “eira nem beira”. Tanto é que as únicas disciplinas com nome e sobrenome que deverão



ser mantidas e ensinadas nas três séries são a Língua Portuguesa e a Matemática. As demais disciplinas serão transformadas em tópicos de aprendizagem. Isto é, com tratamento pontual e superficial com base no modelo de competências e habilidades sócio educacionais no lugar de conhecimentos sistematizados historicamente a partir de campos epistemológicos e metodológicos específicos.

O modelo de competências, desenvolvido na área empresarial para a seleção de trabalhadores dentro do conceito toyotista de produção, enfraquece associação dos trabalhadores, incentivando a competição, favorecendo a negociação trabalhista individualizada e responsabilização de cada trabalhador. Para se manter empregado, com a incerteza do futuro profissional e da precarização do trabalho, o indivíduo deve investir constantemente em sua formação (ZIBAS, 2005, p. 23-27).

Um quarto aspecto crítico, no meu entendimento, tem a ver com a proposição de organização do Ensino Médio por meio de sistema modular – módulos e créditos -, com terminalidade específica. Isso significa fragmentar ainda mais o processo de formação do estudante na medida em que os sistemas de ensino ficarão com a responsabilidade de reconhecer/conferir competências e firmar acordos/convênios com instituições de educação a distância. A pergunta que precisamos fazer é: até que ponto os sistemas de ensino têm efetivas condições de realizar essa tarefa? Não se trata de algo meramente burocrático. Outro exemplo dessa natureza está no parágrafo sexto do Art. 4 que altera o Art. 36 da LDB quando afirma que a critério dos sistemas de considerará, no caso da oferta de formação com ênfase técnica e profissional, “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”.

Isso é uma decisiva demonstração de que a reforma fragmenta a formação, descaracteriza e destitui o Ensino Médio como etapa final da educação básica, ou seja, a educação básica deixa de ser obrigatória e comum a todos, como determinam a LDB 9394/1996 e as DCNEM/2012. Trata-se de um duro golpe à educação pública brasileira (mais de 80% das escolas de Ensino Médio são públicas). Trata-se de um desmonte do projeto educacional dos últimos anos conquistado à duras penas por entidades, fóruns e intelectuais que procuraram construir um currículo que pudesse integrar de modo consistente e orgânico as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho atribuindo significado aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos e, ao mesmo

tempo, produzindo um diálogo profícuo entre as disciplinas e áreas do conhecimento. Isso tudo, agora, está em jogo, em risco.

A outra face dessa moeda (da precarização da educação escolar) aparece na reforma no momento em que cria a possibilidade de contratação por notório saber para a formação técnica e profissional. Sabemos que essa é uma estratégia de recursos humanos: do professor horista, sem plano de carreira, contratado em condições precárias e de total desconsideração pela trajetória profissional.

A nova lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Prevê repasse de recursos da União para os Estados e para o Distrito Federal por escola durante o prazo de dez anos, a contar da data de início da implementação do ensino médio em “tempo integral” na respectiva escola, com base num termo de compromisso a ser formalizado entre o MEC e a direção da escola.

Decorre daí uma pergunta óbvia: o que ocorrerá depois desse prazo? Não bastasse isso, afirma o texto que a “transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, as ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.” Esse atendimento será feito àquelas escolas que tenham iniciado a oferta de “tempo integral” a partir da vigência da lei. É, no mínimo, estranho que apenas para essas escolas são indicadas fontes de financiamento.

A reforma, ao alterar o disposto na Lei 11.494/2007 – que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) –, permite a utilização dos recursos do fundo para financiar a oferta de serviços na área educacional por agentes não públicos, isto é, possibilita a privatização e terceirização da oferta do ensino público. Por isso, nossos esforços se voltam contra a efetivação dessa reforma.

### **Impactos da Reforma para o Ensino de Filosofia**

Primeira coisa que é preciso dizer que a reforma revogou tacitamente a Lei 11.648/2008 que tornava obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Não quer dizer que conteúdos de filosofia, sociologia, geografia, biologia etc não serão mais ensinados, mas que esses conteúdos não serão mais tratados a partir de seus objetos e métodos específicos e sim por eixos temáticos ou temas transversais.

No caso da filosofia, sua presença no currículo se dará, a partir da Base Nacional Comum Curricular, por meio de “estudos e práticas”, o mesmo ocorrerá com educação física, arte e a sociologia. Não é possível intuir o que isso, de fato, significa. Podemos, sim, afirmar que a filosofia e as disciplinas, principalmente do escopo das humanidades, serão amplamente prejudicadas. Sem carga horária definida e sem identidade curricular mínima, o caminho estará aberto para o “tudo vale”, “quanto menos, melhor” e assim por diante.

Portanto, o espaço conquistado pela Filosofia no Ensino Médio não só está ameaçado, mas sujeito, novamente, à extinção. Com a diminuição dos concursos públicos e, por conseguinte, a precarização do trabalho, precisamos nos perguntar: até que ponto os cursos de licenciatura ainda são necessários? Voltaremos ao velho modelo das aulas “avulsas” de Filosofia? Não tendo mais o espaço institucional-escolar restaria, agora, à filosofia se fazer reconhecer apenas como um “produto de luxo” ou “consultoria empresarial”? Será que teremos de sair nas ruas anunciando: “é o sonho da filosofia que vai passando”. Diga-se de passagem, essa dimensão “positiva” e “espiritual” ela já é um produto de consumo do mercado há um muito tempo.

## **Conclusão**

Portanto, pode-se afirmar com segurança que a reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) é a mais profunda alteração na educação básica desde a LDB 9394/96. A imposição neoliberal da esfera privada sobre o público, evidente nas ideias meritocráticas, se coaduna com o rompimento do debate democrático acerca das políticas públicas em educação, da desresponsabilização do Estado para com a coisa (res) pública, da perda de direitos e da privatização da gestão pública têm na educação e no discurso da gestão pela qualidade os facilitadores da implantação desse processo de imposição de uma nova racionalidade adaptada a um mercado em que reina o desemprego estrutural. Uma racionalidade que transforma a subjetividade em mero capital humano e a educação em interesse privado rebaixando-a aos meios irracionais do mercado.

Acompanha-se com imensa angústia esse reforma calculada e primária, esse reducionismo dos problemas educacionais a uma relação de causa e efeito covardemente planejada para encontrar culpados pela própria incoerência de um modo de produção irracional e excludente. Reitera-se a defesa da educação pública e de

qualidade. Uma educação preocupada com a merenda escolar, respeitosa do piso nacional da educação, que valorize professores desde a academia, que tenha transporte escolar digno. Uma educação formada por tempos e espaços educacionais apropriados para o saber e não para o mercado. Uma educação que valorize a filosofia e a sociologia como disciplinas e não como custos desnecessários.

## Referências

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Retratos da Escola**: a reforma do ensino médio em questão, Brasília, v. 11, n. 20, p.11-18, 01 jun. 2017. Janeiro - Junho de 2017. Entrevista. Disponível em: <<http://bit.ly/2lZkCdd>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BANCO MUNDIAL (Brasil). **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**: BRASIL REVISÃO DAS DESPESAS PÚBLICAS. Brasil: Grupo Banco Mundial, 2017. 156 p. Disponível em: <<http://bit.ly/2KEzl6C>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação (MEC). **Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio**. 2016 Disponível em: <<http://bit.ly/2ucIY76>> Acesso em: 08 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso: 30 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso, em 18 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. Mariana Tokarnia. Agência Brasil. **União renegociou dívidas de R\$ 458,9 bilhões de 18 estados**: A redução potencial no fluxo de pagamentos da dívida com a União. 2018. Disponível em: <A redução potencial no fluxo de pagamentos da dívida com a União>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação (Org.). **Avaliações da aprendizagem**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2MXC2m0>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **Material didático sobre a lógica do mercado**. Disponível em: <<http://bit.ly/2j32KHA>>. Acesso em: 1 mai. 2018.
- CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional Na América Latina No Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 1, n. 114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010. 385 p. Tradução de: B. A. Schumann.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HARVEY, David. **Para entender O CAPITAL**. São Paulo: Boitempo, 2013. 335 p. Tradução de Rubens Enderle.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Álvaro Cabral.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**: a reforma do ensino médio em questão, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, 01 jun. 2017. Janeiro - Junho de 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2lZkCdd>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: análise de documento. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 0, n. 109, p.67-87, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. Tradução de Rubens Enderle. \_\_\_\_\_. Introdução à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 321 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2u3ad4z>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho.

RADTKE, Frank-Olaf. A educação na 'Constelação pós-nacional': o enfraquecimento da legitimação e do controle democrático, **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 36, p.55-64, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000400005>.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**: A crise adiada do capitalismo democrático. Coimbra: Actual, 2013.

ZIBAS, Dagmar M. L. Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p.24-36, jan. 2005. Disponível em: < <http://bit.ly/2MUcCpc> >. Acesso em: 01 mai. 2018.

---

*Recebido em Agosto de 2018  
Aprovado em Outubro de 2018  
Publicado em Novembro de 2018*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 12

Número 24

30 de novembro de 2018

---



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

#### Indexação:

*BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)*

*Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)*

*Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)*

*Google Scholar*

*Index Copernicus*

*Portal de Periódicos (CAPES)*

*SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)*

*Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)*

*DRJI - Directory of Research Journals Indexing*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 12, número 24 – Novembro de 2018

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

#### Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Gabriela Schneider (UFPR)

#### Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar GernominoTello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), TheresaAdrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C  
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3360-5380  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>