

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA

CELSO JOÃO FERRETI<sup>1</sup>  
MONICA RIBEIRO DA SILVA<sup>2</sup>

*RESUMO:* O texto se propõe a tomar como foco de análise a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do ensino médio. Partimos do entendimento do currículo em suas dimensões restrita (matriz curricular) e ampla, como tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. À luz do conceito de Estado ampliado de Gramsci, a partir do qual o tensionamento entre sociedade política e sociedade civil engendra disputas por hegemonia, desenvolvemos a análise considerando duas fontes: os argumentos trazidos nas audiências públicas que debateram a Medida Provisória até sua conversão em Projeto de Lei (PL) e, finalmente, em Lei; e as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma.

*Palavras-chave:* Estado, currículo e hegemonia. Ensino médio. Medida Provisória 746. Base Nacional Comum Curricular.

## MIDDLE SCHOOL REFORM IN THE CONTEXT OF THE PROVISORY MEASURE N. 746/2016: STATE, CURRICULUM AND DISPUTES FOR HEGEMONY

*ABSTRACT:* This article focuses on the analysis of the Provisory Measure n. 746/2016 and the proposals related to the Middle School curriculum reform. The curriculum is understood in its narrow and broad dimensions, that is, as a social technology employed in favor of and/or against hegemonic actions. In the light of Gramsci's concept of enlarged state, within which the tension between political society and civil society results in disputes for hegemony, the analysis is developed based on two sources: the arguments provided in public sessions in which the Provisory Measure was debated up to it being converted

---

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo (SP), Brasil.  
E-mail: celsojoaoferrety@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal do Paraná – Curitiba (PR), Brasil. E-mail: monicars@ufpr.br  
DOI: 10.1590/ES0101-73302017176607

into a Bill and ultimately into a Law; and the proposals related to the Common Core National Curriculum, which is considered central for the implementation of the reform.

*Keywords:* State, curriculum and hegemony. Middle school. Provisory Measure 746. Common Core National Curriculum.

### **LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE CONTEXTE DE LA MESURE PROVISOIRE N. 746/2016 : L'ÉTAT, LE CURRICULUM ET LES DISPUTES POUR L'HÉGÉMONIE**

*RÉSUMÉ:* Le texte propose de prendre comme centre d'analyse la Mesure provisoire n. 746/2016 et les propositions relatives à la réforme du curriculum de l'Enseignement Secondaire. Nous partons de la compréhension du curriculum dans sa dimension restreinte (matrice circulaire) et large, comme technologie sociale au service des actions hégémoniques et/ou contre-hégémoniques. A la lumière du concept d'Etat élargi, de Gramsci, à partir duquel la tension entre société politique et société civile produit des disputes pour l'hégémonie, nous développons l'analyse en considérant deux sources : d'abord les arguments apportés dans les audiences publiques qui ont débattu la Mesure provisoire jusqu'à ce qu'elle devienne un Projet de loi et, finalement, soit votée comme Loi ; puis, les propositions autour de la Base nationale commune du curriculum scolaire, considérée centrale pour l'implémentation de la réforme.

*Mots-clés:* Etat, curriculum et hégémonie. Enseignement secondaire. Mesure provisoire 746. Base nationale du curriculum scolaire.

## Introdução

**E**m 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almeja “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a).

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade

de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação.

Ao longo de quatro meses a MP esteve no centro do debate e trouxe à tona muitas das controvérsias e disputas que cercam o ensino médio brasileiro na atualidade, mas que resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo. Interessa-nos, neste texto, analisar mais detidamente as contendas em torno da reformulação curricular. Assim, iniciamos o artigo com uma discussão sobre o conceito de Estado ampliado em Gramsci, com vistas a discutir a proposta de reforma como palco de disputas por hegemonia; em seguida, caracterizamos brevemente as políticas curriculares para o ensino médio nos últimos 20 anos; trazemos então o estudo realizado junto às audiências públicas que discutiram a MP nº 746 e ao documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em elaboração pelo Ministério da Educação (MEC). A análise permitiu evidenciar que as disputas por hegemonia se acirram no atual cenário político da sociedade brasileira.

## A concepção ampliada de Estado em Gramsci

Tendo em vista que a MP nº 746 remete a uma política pública promovida pelo Estado brasileiro, cabe, como primeiro passo para sua análise, explicitar a concepção de Estado que será privilegiada neste texto.

Para tanto, remetemo-nos a Gramsci (1978;1979) por considerar que a sociedade brasileira pode ser entendida como pertencente ao âmbito do que esse autor denomina de “sociedades ocidentais” em função de seu desenvolvimento urbano-industrial, da complexidade de sua estrutura e de suas relações com a economia no plano internacional. Nessas sociedades,

as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e maciças, e a fórmula [...] da revolução permanente é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempos de paz. (GRAMSCI, 1978, p. 92)

É a partir de tais constatações e distinções que Gramsci elabora sua concepção de Estado ampliado, constituído, na superestrutura, pela sociedade polí-

tica — ou Estado em sentido estrito — e pela sociedade civil. Esta se organiza politicamente de modo que o grupo ou a classe dominante exerça a hegemonia sobre o conjunto da sociedade por meio de um conjunto amplo e heterogêneo de organizações (escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação etc.), promovendo, de forma dinâmica, a elaboração e a divulgação ideológica de seus valores, suas aspirações, sua moralidade e seus hábitos, com o objetivo de obter, junto aos grupos aliados e às classes dominadas, o consentimento e o consenso em relação a tal configuração político-ideológica. A efetividade dessa ação cria as condições para que a classe dominante assuma, também, a condição de classe dirigente. À sociedade política cabe o exercício do comando por meio do governo jurídico ou da coerção por deter o monopólio legal da violência.

Ambas as instâncias mantêm entre si independência relativa, mas constituem um bloco histórico e atuam, em conjunto, como tal, no sentido de fortalecer junto aos setores sociais, que são objeto da disputa hegemônica, formas de conceber o mundo (reforma intelectual) e de conduzir-se de maneira coerente com tal concepção (reforma moral).

Neves (2005, p. 26) chama a atenção para a perspectiva de que, nesse sentido, o Estado capitalista torna-se educador impondo-se “à complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociedade burguesa”. Tal Estado estaria redefinindo mundialmente,

no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder (...) suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista, desenvolvendo, com essa finalidade, uma *pedagogia da hegemonia* à qual se contrapõe “dado o caráter contraditório e conflituoso da sociedade de classes (...) uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas, sob a direção de partidos comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade”. (NEVES, 2005, p. 26-27)

Para que tal contraposição se materialize, há necessidade, segundo Gramsci (1979), de criação de uma cultura que promova, entre as classes ou os grupos dominados, a unidade entre pensamento e ser, entre filosofia e política, teoria e prática, de modo a ser possível produzir a conversão da ideologia em “vontade coletiva” construída a partir dos problemas concretamente postos a uma sociedade, e especialmente à classe trabalhadora, no seu desenvolvimento histórico.

Cabe, nesse sentido, fazer referência a um elemento fundamental nas reflexões gramscianas a respeito do Estado ampliado e da hegemonia. Trata-se da criação dos intelectuais orgânicos por parte de cada grupo social ao se cons-

tituir historicamente, pois eles são peças-chave na construção da cultura de massa referida anteriormente.

Embora a formação dos intelectuais e dos intelectuais orgânicos, em especial, resulte de uma multiplicidade de ações e participações na vida econômica, social e política da sociedade em geral e de sua classe social, em particular, em um dado momento histórico, Gramsci (1979) confere à escola, dentre as organizações da sociedade civil, papel central nesse processo formativo.

Sendo a educação alçada por Gramsci a uma atividade central do Estado em sentido ampliado, com vistas à formação intelectual dos sujeitos individuais e coletivos que constituem uma dada sociedade e assumindo tal Estado, conforme Neves (2005), o papel de educador cabe examinar com mais detalhe as ações sociais desenvolvidas pelos organismos da superestrutura nesse sentido.

Assim, distingue-se, inicialmente, a educação como um processo social amplo que poderia ser denominado socialização. Esta abarca o conjunto de saberes e experiências que a cultura proporcionou/impôs aos sujeitos individuais e coletivos que construíram o acervo histórico de uma dada sociedade ao longo de sua existência. No interior desta situa-se, como parte de tal cultura e, muitas vezes, sob a influência de outras culturas, a educação propriamente escolar.

## O ensino médio no alvo das disputas por hegemonia

O tratamento conferido ao ensino médio durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff é abordado nesta seção, ainda que muito rapidamente, com o objetivo de examinar as semelhanças e diferenças entre eles.

A política educacional do governo FHC relativa ao ensino médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. O caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992). Ambos os documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social.

No caso do ensino médio e da educação profissional, em particular, o que o governo FHC propôs, com recusas iniciais e adesões posteriores por parte das escolas técnicas, por força da ação do MEC, foi a separação formal entre ambos, embora unificados pela formação por competência, o que reforçou a inviabilização, já presente desde a discussão sobre a educação na Constituição Federal de 1988, da proposta de formação politécnica. O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e à rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço.

Ainda nem bem estava aprovada a LDB de 1996, o MEC desencadeava o processo de produção das bases curriculares em que deveria se organizar o ensino médio. Entre 1995 e 1998, são produzidos vários documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC; e as DCNEM, explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE. Nesses textos, a organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação (BRASIL, 1998).

No que respeita à coesão social, presente em ambos os documentos supracitados, o governo FHC foi menos enfático. As ações referidas a esse aspecto centraram-se principalmente no Programa Comunidade Solidária<sup>1</sup>.

Por essa razão talvez caiba às gestões de Fernando Henrique Cardoso, pelo menos em parte, a crítica de Giddens (2001b, p. 13-14) aos governos que aderiram ao neoliberalismo da terceira via, todavia sem conferir a necessária atenção às questões de ordem social. Segundo esse autor, tais governos, apesar de valorizarem as políticas neoliberais, apresentam “como problema, o fato de que [...] o social foi desconsiderado”, ameaçando sua coesão. A forma de enfrentar tal contingência consistiria, segundo a terceira via, no estímulo à “sociedade civil ativa”, a qual se caracterizaria pela promoção “da ajuda mútua, da solidariedade e da harmonização das classes sociais” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 53).

As mudanças no quadro político brasileiro a partir do início dos anos 2000, bem como os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação, trouxeram também um movimento de discussões sobre os sentidos, as finalidades e os formatos que deveriam ter a última etapa da educação básica.

Da mesma forma que o governo FHC, o de Lula defrontou-se com o fato de que o país se estruturara, desde a década de 1990, para responder, no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho, com as políticas neoliberais. Todavia, no campo educacional, particularmente no que se refere ao ensino médio e à educação profissional, traçou políticas que se encaminharam em direção muito diversa daquela posta em prática pelo seu antecessor, tanto no que diz respeito à postura teórico-epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional. No entanto, diferentemente do que ocorreu no governo FHC, o de Lula não teve, no plano político, o mesmo respaldo que seu antecessor. Recorde-se, a respeito, que ele se defrontou com a desconfiança em relação aos rumos que seu governo iria tomar, o que o levou à adoção de uma política de alianças que, ao mesmo tempo, viabilizou-o como governante e manifestou suas ações.

Tal contexto não lhe permitiu encontrar no MEC e no CNE parceiros tão predispostos a contribuir para a rápida viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no ensino médio e na educação profissional, conforme apontam Frigotto *et al.* (2005). As idas e vindas que se seguiram a esse aspecto fizeram com que os artigos relativos à inclusão da proposta de articulação entre o ensino médio e a educação profissional na LDB só ocorressem em 2008, assim como as DCNEM fossem aprovadas apenas em 2011 e as do ensino técnico de nível médio, em 2012. Tal fato contribuiu para que um programa de formação de professores das redes de ensino médio do país, tendo em vista a implementação do proposto no Decreto nº 5.154/2004 — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio —, ocorresse somente em 2013 e 2014.

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.

Diferentemente de seu antecessor, Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do proposto pelo neoliberalismo da terceira via. Em seu governo foram promulgados documentos legais que instituíram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como a ampliação do Programa Bolsa Família e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instaladas secretarias e programas que visaram contemplar as diversi-

dades de variada natureza. Tais políticas foram mantidas, em parte, pelo governo Dilma. Por outro lado, observou-se neste uma abertura maior que a verificada no governo Lula em relação a articulações com a iniciativa privada no que se refere à educação básica, em particular à educação profissional. Neste caso, o programa símbolo foi, como se sabe, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Passados pouco mais de 20 anos desde que foi sancionada a LDB de 1996 e pouco mais de 4 desde a homologação das atuais DCNEM, deparamo-nos com um novo momento de disputas.

O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições. Do ponto de vista educacional retoma-se, com a MP nº 746 e com a BNCC, a formação por competência, não valorizada no governo Lula. Por coerência e opção epistemológica, essa MP propõe que desapareça da cena, no âmbito dos governos estaduais, a proposta de integração no ensino médio e deste com a educação profissional, ainda que se possa levantar a hipótese de sua continuidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por sua autonomia pedagógico-administrativa e por pertencerem à rede federal de ensino.

Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. Essa perspectiva se repete, na atualidade, tanto por meio da proposição, em 2013, do PL nº 6.840, que já continha vários dos elementos presentes na MP nº 746, quanto na Exposição de Motivos desta:

o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef”; apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016a)



## Reformar o ensino médio por Medida Provisória

A principal alteração da MP nº 746 para o currículo, e que é objeto de análise no presente texto, diz respeito ao art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que passaria a ter a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016a)

Com vistas a encontrar elementos para situar, no atual contexto político e social do país, as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, e por considerar, a partir do conceito de Estado ampliado de Gramsci, que nesse processo a sociedade civil se manifestaria, optamos por examinar o conjunto de audiências públicas<sup>2</sup> realizadas no Congresso Nacional sobre a matéria.

A análise se orientou pela hipótese de que foram acatadas as sugestões dos intelectuais orgânicos à construção de uma ordem social articulada aos interesses dos grupos que foram favorecidos pelo *impeachment* e que hoje ocupam os órgãos e as instâncias de poder. Nesse sentido, esses intelectuais e suas proposições são considerados como partes constitutivas da disputa por hegemonia.

Utilizamos os seguintes procedimentos no tratamento das informações coligidas: identificação do interlocutor; categorização dos argumentos oficiais; e categorização da argumentação dos participantes convidados para as audiências públicas. Foi feita ainda a análise do PL que resultou da MP, visando identificar quais sugestões foram incorporadas.

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Ma-

temática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

Nas participações nas audiências públicas, os três representantes do MEC — Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro) — reiteraram os argumentos acima:

O Ideb está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56% ; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%. (Rossieli Soares da Silva)

O Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. [...] Apenas 1/3 dos jovens brasileiros — aliás, menos de 1/3 —, apenas 18% dos jovens brasileiros que concluem o ensino médio vão para o ensino superior. (Maria Helena Guimarães de Castro)

O nosso Ideb do ensino médio está estagnado desde 2011. O desempenho em Português e Matemática é menor hoje do que em 1997, o que, para mim, é uma tragédia. [...]. Alguns modelos de ensino médio no mundo: Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. Todos com trilhas acadêmicas e vocacionais. Todos com a base comum de apenas um ano. (Mendonça Filho)

A seguir, destacamos os posicionamentos dos interlocutores convidados a opinar nas audiências públicas. Os argumentos que vão ao encontro dos arrolados pelos presentes do MEC e estão em consonância com as propostas da MP nº 746 vieram unanimemente dos representantes de outros órgãos de governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino.

Todos os países do mundo que deram saltos expressivos de melhoria da educação, especialmente no ensino médio, passaram,

sim, por um processo de discussão e de reformulação da estrutura. [...] avançaram no sentido de flexibilização do currículo. [...] Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior. (Frederico Amancio, Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED)

A situação esdrúxula que produzimos, que é haver 13 disciplinas, no mínimo, obrigatórias para todos os estudantes. [...] (Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco)

Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais. (Olavo Nogueira Filho, Todos pela Educação)

O que o PISA mede; isso é, mais ou menos, o passaporte que o mundo entende que todo cidadão deve ter para conviver nesse nosso mundo de hoje. (João Batista Araujo e Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto)

A argumentação crítica com relação às propostas da reforma foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou pessoas ligadas à esfera pública da área da educação.

Então, a questão dos itinerários, sinceramente, da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (referindo-se ao fato de que no Brasil existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes). (Daniel Cara, Campanha Nacional pelo Direito à Educação)

A nossa experiência de Ensino Médio integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla. (Adilson Cesar de Araújo, Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais)

A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público. (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE)

Não é possível, não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [,,] em como nós vamos valorizar os profissionais da educação. O que está colocado para nós nessa medida provisória

é desresponsabilizar o Estado. [...] Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização. (Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE)

Quando eu reduzo a formação básica comum à metade do currículo, eu estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica. (Monica Ribeiro da Silva, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio)

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017.

As poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado, como é o caso da proposição do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas. Ainda que a MP nº 746 tivesse também por objetivo regulamentar a oferta do ensino médio em tempo integral de sete horas diárias, essa questão esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público. Assim, cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada sem ampliar investimentos: “Não há nada que diga por que não termos cinco horas por dia. Isso é totalmente razoável, viável de ser financiado e administrado. Isso permitiria aqui o comum, que é universal para todos, se desse 1.800 horas e o específico se desse 1.200 horas” (Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco).

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores.

A constatação de que as mudanças propostas nessas audiências foram advindas de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado, evidenciaram uma correlação de forças que privilegiou o atendimento dos interesses desse grupo em detrimento dos demais. Esses embates caracterizaram um movimento no qual discursos e argumentos foram se instituindo como posições

hegemônicas ou contra-hegemônicas, e a partir das quais se consolidou o processo da reforma no âmbito do legislativo federal.

A MPV nº 746 foi transformada no PL nº 34/2016 com base no Relatório da Comissão Mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Foi, desse modo, incorporada à LDB nº 9.394/1996.

## Para viabilizar a hegemonia da reforma: uma Base Nacional Comum Curricular

Além das medidas tomadas, no plano do executivo e do legislativo, no sentido de promover a reforma do ensino médio por meio da MP nº 746, cabe atentar também para outra ação que as antecedeu — a construção da BNCC —, iniciada em 2015 no governo Dilma e ainda em processo final de elaboração, prevista na Constituição Nacional, na LDB, reafirmada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A razão para tal prende-se a dois aspectos. De um lado, ao fato, afirmado na MP nº 746, de que seu desenvolvimento está condicionado à aprovação final da BNCC pelo CNE, na medida em que os componentes curriculares da MP, seja na sua parte comum a todos os alunos do ensino médio, seja nos percursos formativos flexibilizados, deverão ser estruturados de acordo com a referida BNCC. Na audiência pública em que esteve presente, reitera o Ministro da Educação: “Cada estado, no novo ensino médio, organizará o seu currículo considerando a Base Nacional Comum Curricular, conferindo ênfase ao que está presente na redação da Medida Provisória”.

Por outro lado — e este é o aspecto a ser tematizado na sequência — existem, no nosso entender, relações senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746.

O primeiro elemento que aproxima os dois documentos, sob esse aspecto, é o da preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA por meio das quais se produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à “qualidade da educação”, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à “responsabilização” e à “meritocracia”, como se pode depreender a partir de Freitas (2015). O segundo é o da contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter

neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos, tendo em vista tal adaptação, com apoio no que tem sido denominado de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo (cf. CAMARGO, 2011)<sup>3</sup>.

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. Tal tipo de interesse manifestou-se, tanto no período do governo FHC quanto no dos governos Lula e Dilma<sup>4</sup>, pela disposição e pelo empenho em interferir de forma decisiva no âmbito do ensino médio, contando, para isso, com o apoio não apenas da mídia, mas também de setores do campo acadêmico, como, por exemplo, o econômico. Macedo (2014) fez um apanhado detalhado das ações empresariais no campo educacional tendo por objetivo tornar hegemônica sua concepção do que significa educação de qualidade. Por outro lado, tal interesse e disposição foram alvo, em uma perspectiva crítica, de inúmeras análises, tanto em periódicos acadêmicos da área da educação quanto da Sociologia do Trabalho, além de outras áreas.

No entanto, cabe destacar que tais movimentos se articulam com a configuração do denominado Neoliberalismo de Terceira Via, não apenas no âmbito brasileiro, mas também no internacional, cuja elaboração deve-se a Giddens (2001a). Este se caracteriza, de acordo com Neves (2005), por

negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas [sem tocar] nas relações de exploração. (NEVES, 2005, p. 15)

Entretanto, isso precisa ser entendido nas suas nuances. No caso do ensino médio, quando o documento da BNCC discute as finalidades e dimensões dessa etapa, remete às atuais Diretrizes Curriculares a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto.

Situação semelhante tende a ocorrer quando se trata da questão da formação integrada — identificada, também, como formação integral —, seja envolvendo os componentes curriculares do ensino médio, seja na relação entre este e a formação profissional. De um lado, tal integração está referida às mencionadas diretrizes — e no caso da formação profissional, àquelas relativas ao ensino técnico. Por outro lado, aponta-se para uma forma de integração que se aparta da perspectiva defendida pelas diretrizes, apontando para algo parecido com os temas transversais que estavam presentes no PL nº 6.840/2013, aqui denominados “temas integradores”, entre os quais se encontram, no referente ao ensino médio, “economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas digitais e computação” (BRASIL, 2013, p. 496), e, no tocante à educação profissional, “qualidade de vida e sustentabilidade; infraestrutura, controle, processos e produção industrial” (BRASIL, 2013, p. 497).

Cabe ainda considerar que as propostas de integração presentes na segunda versão da BNCC, quando assentadas na perspectiva delineada pelas atuais DCNEM e para a educação profissional, conflitam com a proposição central da MP nº 746, na medida em que esta flexibiliza o currículo dessa etapa estruturando-o sob a forma de percursos formativos, o que não permite a integração na forma indicada naqueles documentos, embora possam ocorrer pela articulação interna dos componentes de cada um dos percursos, obviamente limitando-a não apenas do ponto de vista dos campos de conhecimento envolvidos, mas também daquele referente à sua concepção.

Por fim, é necessário ponderar a respeito das informações disponibilizadas em evento realizado pelo MEC no dia 26 de janeiro 2017 a respeito da BNCC e sua terceira versão, cuja finalização está prevista para março do mesmo ano. A apresentação de Maria Helena Guimarães de Castro sugere que a BNCC tomará o lugar atualmente ocupado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas dosensinosfundamental e médio. Por outro lado, o informe veiculado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, ligado à Fundação Lemann, referente às mudanças previstas para a terceira versão da BNCC (2017), deixa absolutamente clara a vinculação da proposta com a formação por competências, escalonadas em três níveis: gerais (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), por área e por componentes curriculares, as quais conduzem aos objetivos de aprendizagem, expressos nas unidades curriculares de cada componente e formulados de acordo com um esquema fechado: um verbo que define o processo cognitivo; modificadores que explicitam contexto, nível de complexidade e/ou maior especificação da aprendizagem esperada; e um objeto (conteúdo).

## Considerações finais

Neste artigo pretendeu-se, para além do exame da MP nº 746, hoje Lei nº 13.415/2017 incorporada à LDB, em si mesma, situá-la no contexto de disputa

pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro. Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo.

Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. O mesmo ocorreu, desse ponto de vista, com as proposições a respeito originadas no governo FHC, mas com as características específicas que assumiram naquele momento. Apesar de, em ambos os casos, a referência ser a formação do tipo mais sofisticado de trabalhador, tendo em vista as transformações decorrentes do neoliberalismo nos planos econômico e político-cultural, há de se levar em consideração a diferença entre os dois contextos — como o artigo procurou evidenciar —, ainda que o grupo político que apoiou o golpe parlamentar de 2016 guarde afinidades com o que deu sustentação àquele governo.

Tal disputa histórica ensejou, a partir do governo Lula, como o artigo explicitou, a formulação de um projeto de caráter contra-hegemônico para o ensino médio e a educação profissional. No entanto, o contexto político que permitiu seu surgimento configurou-se, ao mesmo tempo, como o que não lhe conferiu forças para se sustentar. Tal contexto caracterizou-se pela adesão do governo Lula e, posteriormente, do governo Dilma, como já havia ocorrido com o governo FHC, ao Neoliberalismo da Terceira Via, mas, como referido no decorrer da exposição, por caminhos diversos. No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido.

O contexto do golpe de 2016 criou as condições para que a contenção pudesse ser deixada de lado. A MP, assim como o conjunto de políticas não só educacionais, mas também econômicas, culturais e trabalhistas desencadeadas pelo governo Temer, é o resultado do fortalecimento da classe política e social que aparentemente tende a considerar o Neoliberalismo da Terceira Via suave demais



para suas pretensões. Nesse contexto, o forte desgaste sofrido pelos setores populares, assim como pelos partidos de oposição, tem impedido e/ou dificultado ações contra-hegemônicas de caráter efetivo. Por isso, mesmo os movimentos e protestos organizados por tais ações — embora tenham o efeito de tornar públicas as insatisfações com tais políticas — não encontram respaldo nos poderes instituídos, nem mesmo na população em geral, submetida a processos de convencimento midiáticos para reverter, de imediato, o quadro configurado.

Todavia, dado que o processo histórico é dinâmico, cabe aos que rejeitam a atual situação engendrar esforços no sentido de transformá-la, considerando o caráter ampliado de Estado a que Gramsci se refere, assim como suas considerações de que tal processo de transformação requer ações no sentido de promover a construção de um modo próprio e mais elaborado de pensar e agir. O caráter político-cultural dessas ações é fundamental para a contraposição ideológica, implicando, para ser efetiva, na participação consciente da classe trabalhadora por meio da superação de concepções fragmentárias, caóticas, incoerentes e desarticuladas da realidade, ainda que se considere que apenas a elevação do nível cultural das massas e a construção da cultura acima referida, embora necessárias, não são, por si só, condição suficiente para a constituição de um bloco histórico que se contraponha à hegemonia burguesa. Situações de crise profunda, no campo econômico e no plano político-social, são determinantes para que tal situação ocorra.

## Notas

1. O Programa Comunidade Solidária se destinava a alterar a forma de gestão de programas existentes na área social, especialmente os vinculados à atenção à pobreza. No entanto, não ampliava ou criava novos programas ou ações. Na gestão Lula da Silva, o Comunidade Solidária deu origem ao Programa Fome Zero. (SUPLICY; MARGARIDO NETO, 1995).
2. Foram ouvidas nas audiências públicas 35 pessoas, excetuando parlamentares. Oito delas estão ligadas diretamente a órgãos de governo, incluindo o MEC: Rossieli Soares da Silva (Secretaria da Educação Básica – SEB/MEC), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CNE), Celso Augusto Souza de Oliveira (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME), Frederico Amancio (Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco – Seduc PE/CONSED), Walter Pinheiro (Seduc BA), Eduardo Deschamps (Presidente do CNE), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva – MEC) e Mendonça Filho (Ministro da Educação). Sete estão ligadas a fundações ou instituições privadas e/ou empresariais: Ronaldo Mota (Reitor Estácio de Sá), Wilson de Matos Silva (Centro Universitário Maringá – UNICESUMAR), Maria Alice Setubal (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC), Ricardo Henriquez (Instituto Unibanco), Danival Roberto Alves (rede de escolas CENECISTA), Olavo Nogueira Filho (Todos pela Educação) e João Batista Araújo e Oliveira (Instituto Alfa e Beto). Dezessete, ligadas a movimentos sociais e/ou entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou instituições públicas: Antonio Lacerda Souza (Fórum Nacional de Educação – FNE), Monica Ribeiro da Silva (Movimento

Nacional em defesa do Ensino Médio), Iria Brzezinski (ANFOPE), Carina Vitral (União Nacional dos Estudantes – UNE), Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Francisco Jacob Paiva (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES), Thays de Oliveira Soares (União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES), Rodolfo Fiorucci (Instituto Federal do Paraná – IFPR), Rafael Ribas Galvão (IFPR), Ângela Maria Paiva (ANDIFES), Cláudia Schie-deck (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRGS), Remi Castioni (Universidade de Brasília – UNB), Adilson César de Araújo (Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FDE/CONIF), Moaci Alves Carneiro (professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba – UFPB), Marta Vanelli (CNTE), Eduardo Rolim de Oliveira (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e Ensino Básico Técnico e Tecnológico – PROIFES) e Isaac Roitman (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC). E três consultores legislativos: João Monlevade, Mariza Abreu e Ricardo Chaves Martins.

3. De acordo com o autor, “O debate sobre o trabalho imaterial possui como principais referências teóricas André Gorz, Antonio Negri e Maurizio Lazzarato” (p. 40), sendo o trabalho imaterial “o ponto de partida para a noção de capitalismo cognitivo. Em tal capitalismo, na visão destes teóricos, o conhecimento ocupa o papel de principal força produtiva, o que significa lidarmos com uma concepção de sociedade que não adota mais a teoria marxiana do valor-trabalho como núcleo central para a compreensão e crítica da produção capitalista” (p. 41-42).
4. Ainda que o governo Lula tenha criado condições que viabilizaram um encaminhamento diverso e até mesmo antagônico a tais proposições, via Decreto nº 5.154/2004, por meio do qual buscou-se orientar o ensino médio e a educação profissional para uma perspectiva crítica ancorada em Gramsci e na concepção da escola unitária, é forçoso reconhecer que também deu acolhida a investidas empresariais apontadas acima como, por exemplo, estimulando a criação do Movimento Todos pela Educação e sua intensa atuação junto ao MEC — o que teve continuidade no governo Dilma —, ou dando aval a ações de diferentes fundações, como Lemann, Roberto Marinho, Vitor Civita, Instituto Unibanco e Instituto Natura, ou empresas, como a Gerdu.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *D. O. U.*, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *D.O.U.*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *D. O. U.*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 set. 2016a. 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 em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CAMARGO, S. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. *Pensamento Plural*, Pelotas, n. 9, p. 37-56, jul./dez. 2011.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL)/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco; Tarea, 1992.

FREITAS, L.C. Avaliação educacional. *Política educacional e base nacional*. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-base-nacional-ii-2/>>. Acesso em: 1.º fev. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Tradução de M. L. X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A terceira via e seus críticos*. Tradução de R. Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A.S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (MEC/UNESCO). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Base Nacional Comum Curricular: conheça as principais mudanças previstas para a 3ª versão*. 2017. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/3a-versao-mudancas/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

NEVES, L.M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

SUPLICY, E.; MARGARIDO NETO, B. Políticas Sociais: o Programa Comunidade Solidária e o Programa de Garantia de Renda Mínima. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 12, jun./dez. 1995.

---

*Recebido em 04 de março de 2017.*

*Aprovado em 13 de abril de 2017.*