

PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Priscila Pezato

**Reforma do Ensino Médio: comunicação e construção de políticas públicas  
Disputas discursivas sobre educação das juventudes**

Mestrado em Comunicação e Semiótica

São Paulo  
2025

PUC - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Priscila Pezato

**Reforma do Ensino Médio: comunicação e construção de políticas públicas  
Disputas discursivas sobre educação das juventudes**

Mestrado em Comunicação e Semiótica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Comunicação e Semiótica, área de concentração Signo e Significação nos Processos Comunicacionais, sob a orientação do Prof. José Luiz Aidar Prado.

São Paulo  
2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Luiz Aida Prado (PUC-SP)

Profa. Dra. Rosemary Segurado (PUC-SP)

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli (ECA / USP)

---

---

---

## **Agradecimento**

Agradeço ao professor Paulo Roberto Elias de Souza, que tive a sorte de encontrar durante esse processo, pelo incentivo e pelas recomendações de leitura e pelas dicas valiosas para a construção desse trabalho.

Ao meu orientador, professor José Luiz Aidar Prado, pela disponibilidade, paciência e generosidade na condução da orientação.

E ao meu companheiro de vida Bruno Paes Manso pelas conversas provocadoras que ajudaram a organizar meu pensamento e pelo apoio em todos os momentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.883930/2023-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – process number 88887.883930/2023-00.

## SUMÁRIO

Resumo e Palavras-chave .....	7
Introdução .....	9
Breve histórico: o vai e vem da Reforma do Ensino Médio .....	14
<b>Cap. 1: O papel político da comunicação .....</b>	<b>22</b>
O furo e a costura discursiva .....	22
Linguagem e agência .....	26
<b>Cap. 2: Atores e articulações .....</b>	<b>32</b>
Neoliberais progressistas e uma nova governança .....	33
Organizações de classe: onde professores e estudantes se encontram ..	46
O conservacionismo e a extrema direita .....	56
<b>Cap. 3: “Educação de qualidade”: um jogo em movimento .....</b>	<b>67</b>
Conclusão.....	80
Referências bibliográficas.....	82
Anexo 1 .....	89
Anexo 2 .....	95
Anexo 3 .....	103
Anexo 4 .....	110
Anexo 5 .....	113

## Resumo

Esta pesquisa analisa as principais posições discursivas do debate sobre educação para os jovens no Brasil a partir da discussão sobre o Novo Ensino Médio. O estudo observa a publicação da lei a partir de uma voz de poder com legitimidade questionável (Butler, Bourdieu). Um governo estabelecido após processo de impeachment - e numa ritualística de aprovações apressadas. Apresentamos um breve histórico de como se deu o debate, tramitação e mudanças da lei do Novo Ensino Médio e explicitamos o contrato comunicacional da lógica de mercado em que educação é apresentada como uma mercadoria que promete um lugar no mundo capitalista dando visibilidade ao sujeito nesse sistema (McGowan, Laval). Exploramos a partir da teoria do discurso (Laclau e Mouffe) como o termo “educação de qualidade” é tratado no debate como um significante vazio, possibilitando deslocamentos e articulações diversas e contingentes, funcionando como um aglutinador de interesses variados e eventualmente antagônicos. Reconhecemos a demanda não atendida por educação, ilustrada por evasão de estudantes e baixa aprendizagem, e acompanhamos a articulação dos desejos e reivindicações se dando pela lógica equivalencial e antagonista nos discursos dos atores, constituindo suas identidades coletivas a partir da falta (o furo), dada a incapacidade da linguagem em representar o real. Buscamos demonstrar a tentativa de tamponar o furo (costura) e de preencher os significantes vazios em torno de “educação de qualidade” em três linhas discursivas: (1) os neoliberais progressistas, alinhados politicamente mais ao centro, combinando a lógica de produtividade do mercado à políticas de reconhecimento social com viés meritocrático, representados principalmente nas parcerias público-privadas e nas redes do terceiro setor que estabeleceram um modo heterárquico de governança; (2) os professores e os estudantes, herdeiros do pensamento de Paulo Freire, que buscam um ideal de educação emancipadora, crítica ao sistema e mitigadora de desigualdades, organizados em movimentos de classe; (3) os ultraconservadores da extrema direita, atrelados a pautas morais, à militarização das escolas e ao negacionismo da ciência e das instituições democráticas. Observamos como a polarização política provocou deslocamentos na cadeia articulatória a ponto de dividir a sociedade em duas e reorganizar atores, demandas e identidades numa nova articulação em prol do projeto democrático que se viu em xeque. Por fim, evidenciamos os riscos do discurso racional de consenso e reiteramos o papel essencial das paixões e do conflito na dinâmica do político.

Palavras-chave: Teoria do discurso, Identidades coletivas, Políticas públicas, Educação, Novo Ensino Médio.

## Abstract

This research analyzes the main discursive positions in the debate on education for youth in Brazil, focusing on the discussion of the reform of High School. The study observes the publication of the law named New High School, as emanating from a voice of power with questionable legitimacy (Butler, Bourdieu). It examines a government established following an impeachment process and a ritualistic approach to rushed approvals. We provide a brief historical overview of how the debate, processing, and changes to the New High School law unfolded, and we clarify the communicational contract underlying the market logic in which education is presented as a commodity that promises a place in the capitalist world, granting visibility to the individual within this system (McGowan, Laval).

We explore, through discourse theory (Laclau and Mouffe), how the term “quality education” is treated in the debate as an empty signifier, allowing for various and contingent displacements and articulations, functioning as a unifying element for diverse and potentially antagonistic interests. We recognize the unmet demand for education, illustrated by student dropout rates and poor learning outcomes, and we follow the articulation of desires and claims through equivalential and antagonistic logic in the discourses of actors, constituting their collective identities from a position of lack (the gap), given the incapacity of language to represent the real. We aim to demonstrate attempts to patch the gap (stitching) and to fill the empty signifiers surrounding “quality education” across three discursive lines: (1) progressive neoliberals, politically aligned more towards the center, combining market productivity logic with socially recognition policies with a meritocratic bias, primarily represented in public-private partnerships and third-sector networks that established a heterarchical governance mode; (2) teachers and students, inheritors of Paulo Freire's thought, advocating for an emancipatory education that critiques the system and mitigates inequalities, organized in class movements; (3) ultraconservatives from the far right, tied to moral agendas, advocating for the militarization of schools and the denial of science and democratic institutions.

We observe how political polarization has caused displacements in the articulatory chain, dividing society into two and reorganizing actors, demands, and identities in a new articulation in favor of a democratic project that has been called into question. Finally, we highlight the risks of a rational discourse of consensus and reiterate the essential role of passions and conflict in the dynamics of the political.

**Keywords:** Discourse theory, Collective identities, Public policies, Education, High School reform

## **Introdução**

A informatização da sociedade e consequente polarização política e fragmentação da informação têm acirrado disputas de poderes, valores e ideologias. As interações comunicacionais e construções de narrativas presentes nos discursos sobre qual o projeto de educação deve ser ofertado para os jovens brasileiros também têm sido atravessadas pela atividade política contemporânea.

Para conhecer quais forças políticas, afetos e narrativas articulam as posições dos sujeitos na discussão de um modelo de educação para os jovens no país, este estudo parte da questão: quais são as principais posições interacionais envolvidas na discussão sobre a reforma do Ensino Médio? E o que cada ator apresenta como sendo educação de qualidade, consideradas suas interações comunicativas?

A busca pela resposta a essa questão passa pela análise do conjunto de relações dos atores e do entendimento das disputas discursivas que estão em jogo dentro do contrato de comunicação estabelecido. Assim, nossa proposta é investigar as demandas e os argumentos que se apresentam nos discursos e como se dão os antagonismos e as interações dos sujeitos, aglutinando interesses, fortalecendo ou fragilizando suas narrativas.

O estudo pretende ampliar a base de conhecimento comunicacional sobre narrativas que influenciam políticas públicas a partir da análise dos atores, discursos e identidades coletivas presentes no debate sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro. Transitando entre as áreas da educação, da biopolítica e da comunicação, o foco desta investigação são os discursos, entendidos como práticas sociais, que compreendem palavras e ações e organizam as relações sociais. Buscamos analisar as posições estruturais dos múltiplos enunciadores, em constante disputa pela imposição de sentido, que se articulam numa dinâmica instável.

O objeto da pesquisa é, portanto, o conjunto de relações e demandas presentes na discussão sobre o Novo Ensino Médio (NEM), a partir do qual buscaremos conhecer os grupos de influência que disputam o projeto de educação para os jovens do Brasil hoje, seus pontos de convergência, tensões e discordâncias.

A revisão bibliográfica dos autores apresentados na fundamentação teórica, e a análise dos discursos a partir do referencial de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011,2015), deu suporte conceitual essencial para o entendimento da questão, na medida

em que os referenciais teóricos nos garantiram uma base para analisar o debate da educação dos jovens brasileiros.

Para um entendimento do contexto, apresentamos o histórico do debate, desde a Medida Provisória que deu origem à Lei do Novo Ensino Médio, passando por suas atualizações até a versão final da reforma, o que possibilita uma visão ampla do contexto e das idas e vindas da discussão e de seus antagonismos.

A pesquisa se propõe a ser qualitativa e exploratória e utiliza como *corpus* as manifestações dos atores sobre a reforma do Ensino Médio em seus sites oficiais, declarações para imprensa e documentos de posicionamento de suas instituições.

Analisamos as posições de sujeito em seus enunciados expressos em textos dos governantes, em declarações do Ministério da Educação e em publicações das redes de ensino estaduais; posicionamentos de organizações da sociedade civil (como o Movimento Pela Base, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e o Todos Pela Educação), produções encomendadas para instituições de pesquisa como a Fundação Getúlio Vargas (FGV); documentos e declarações das entidades representativas de professores e de estudantes; sites das instituições, além de pesquisas acadêmicas que têm como elemento central o debate sobre o projeto de educação para os jovens do Ensino Médio.

Buscamos avaliar nos enunciados os pontos de concordância, discordância e aproximações nas posições apresentadas sobre o projeto proposto de educação no Ensino Médio. Percebemos como os discursos apresentam a ideia de educação de qualidade, entendendo que essa é uma demanda frustrada, expressa a partir da linguagem, que dá condição para a emergência de discursos mobilizadores de interesses distintos que se articulam enquanto equivalentes ou antagônicos em torno desta falta. Investigamos como se dá a tentativa impossível de preencher o furo da linguagem na perspectiva de vários grupos sociais, possibilitando a articulação das demandas e dos desejos e rearranjos que nunca alcançam a completude. Analisamos a costura discursiva, que, na tentativa de tamponar o furo, organiza as cadeias de equivalências em torno de um nome, que amarra significantes flutuantes, totalizando momentaneamente o discurso. Entendemos que totalizar não significa dar completude; trata-se de organizar o maior número de demandas em lógicas de equivalência a ponto de construir sentidos mais amplos nos discursos, oferecendo uma promessa provisória, por conter em si antagonismos e incompletudes, de tamponamento para o furo. A lógica laclauiana da falta e da busca pela completude na

dimensão simbólica, por meio de significantes vazios que assumem *status* de pontos nodais e articulam demandas, nos é apresentada por Silva e Costa (2021):

O argumento trazido em Blanco e Sanchez (2014) estrutura-se da seguinte forma: o animal humano, aquele que deseja o desejo do outro, experiencia um gozo pré-simbólico, um gozo pleno ao nível do registro do real, mas, uma vez que ingressa na dimensão simbólica, perde a posição que detinha. O interdito simbólico instaura a falta em duas dimensões básicas – falta de um gozo pleno ao nível do sujeito barrado e falta de completude significativa tanto concernente ao sujeito quanto ao Outro da cultura. A falta estabelece uma lógica de funcionamento na estrutura em que o sujeito vai continuamente buscar no campo do grande Outro da cultura o significante que lhe devolveria a “experiência” de completude. No entanto, uma vez que a condição do Outro – enquanto estrutura de relações arbitrárias e contingentes – também é ser faltante, o sujeito estará na contínua busca por representação significativa. Assim, gozo nada mais seria que a lógica e a dinâmica de funcionamento que o sujeito “assume” em sua errância por significação. Nesse processo de significações representativas precárias, se experiencia a ambivalência/ambiguidade da angústia atrelada à satisfação. Tomando tal lógica de funcionamento, Blanco e Sanchez (2014) argumentam que, ao nível das formações identitárias coletivas, o gozo, que em Laclau é tomado em sua dimensão de sinonímia como afeto, investe e recobre um significante vazio, fazendo dele um ponto nodal no interior de uma cadeia de equivalência. Assim, o significante vazio assume status de ponto nodal e articula as diferenças em uma demanda equivalencial sob o efeito de um gozo “afetivo”.(Silva e Costa, 2021, p.7)

No caso deste estudo o tamponamento busca a resolução da falta no contexto educacional, materializada no baixo nível de aprendizagem, e no abandono do sistema escolar, nas carências de estrutura da escola, nas formas de reconhecimento profissional do professor e nas distorções presentes no sistema educacional, especialmente na etapa do Ensino Médio, mas também presente nas paixões e desejos que a demanda não atendida por educação convoca.

Separamos os enunciadores em grupos, conforme seus pontos de convergência e discordância, evidenciando como se estabeleceram as posições de sujeito, as articulações e antagonismos presentes na lógica das equivalências dos discursos em disputa pelo projeto que estabeleceu o Novo Ensino Médio.

Justifica-se a pesquisa no cenário comunicacional atual, fragmentado, em que há uma crescente relevância da comunicação na construção de sentidos norteadores das discussões de dimensões políticas e biopolíticas e de projetos de futuro. A circulação das narrativas apresenta-se espalhada por diversas mídias reverberando causas, buscando visibilidade e reconhecimento e promovendo novas formas de influenciar e pressionar políticas públicas. Esse contexto de articulação e ação social ocorre em paralelo a um cenário mundial de crises ideológicas, seja quanto aos ideais republicanos, quanto às ideias de uma sociedade mais coletiva e economicamente equânime, ao crescimento do

conservadorismo e à polarização política; tudo isso no ambiente conectado da internet que mudou a dinâmica de mobilização social e se mostrou controlador, vigilante e impositivo.

A crise da educação e a descrença na capacidade do processo educativo de gerar mudanças são apresentadas por Christian Laval na introdução do livro “A escola não é uma empresa”, que tem uma abordagem mundial, mas ecoa marcadamente no sistema educacional do Brasil:

A escola passa por uma crise crônica, cujo quadro clínico é regularmente apresentado por uma literatura abundante. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida. Desde as críticas sociológicas e políticas que revelaram a face oculta da escola - seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida - até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade. Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do iluminismo - é vista como uma ideia obsoleta. (Laval, 2019, p. 15)

Na área da educação há enormes desafios para que o Brasil consiga oferecer um ensino público que seja relevante em termos de aprendizagem e que mantenha os jovens frequentando a escola até o final da educação básica. Independentemente de crenças e linhas ideológicas, é consenso que a demanda educacional não é atendida pelo modelo de educação atual. É nesse cenário que se coloca a questão desta pesquisa, ao investigar qual projeto de educação para os jovens é defendido por cada grupo, ou seja, na prática: de que modo cada grupo explicita sua demanda de como deve ser o Ensino Médio? Como se deu o debate público acerca desse projeto do Ensino Médio e que interações gerou?

Em 04 de abril de 2023, o então ministro da Educação do Brasil, Camilo Santana, publicou a Portaria 627, suspendendo o prazo de implementação do Novo Ensino Médio. No site oficial do governo o resumo da portaria estava na aba “Cuidado”, dentro da seção “O Brasil Mudou”, abaixo do slogan que costura esses sentidos (“O Brasil do Cuidado Voltou”), e ao lado de informações sobre programas sociais como Bolsa Família e Mais Médicos. O texto do site informa:

O Governo Federal anunciou a suspensão do cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. A portaria que suspende os processos tem como objetivo ampliar as discussões e debates acerca da aplicação dos novos modelos, reforçando o potencial benefício aos estudantes.

Por isso, foram suspensos os prazos relacionados à implementação dos novos currículos do Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos itinerários formativos; o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o alinhamento das

matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para a etapa; e a atualização da matriz de avaliação do Novo Enem.

A suspensão do cronograma vai durar 60 dias, contados a partir do término da consulta pública promovida pelo MEC para a avaliação e a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. (Brasil, 2023)

É interessante a escolha do significante “cuidado” - com slogan e logotipo publicitário - alinhada à proposta de mudança “Brasil Mudou”, e especialmente de uma mudança que remete ao passado “O Brasil do Cuidado Voltou” na divulgação de ações do governo ligadas às políticas sociais, especialmente no que se refere ao Novo Ensino Médio. O discurso de acomodação do tema no atual governo Lula pareceu exigir “o cuidado” publicizado, pois:

- A medida aborda um tema sensível aos eleitores progressistas e da esquerda, pois a aprovação dessa política educacional ocorreu durante o governo Temer, com o Partido dos Trabalhadores (PT) na oposição, e por medida provisória;

- O governo tenta defender as bases conceituais da reforma que tem fundamentos em uma proposta anterior apoiada pelo PT, e ao mesmo tempo coloca-se numa postura crítica - justifica-se assim a referência ao passado ao tratar do presente;

- Todos os envolvidos no debate reconhecem que a lei tem problemas que dificultam sua implementação e que vários aspectos dela precisam ser mais bem especificados, além de carecerem de recursos;

- A ala progressista do governo, embora não apoie a medida em sua íntegra, convive com o temor de retrocesso da lei vigente, que em caso de revogação poderia abrir uma brecha para o sequestro do debate por narrativas conservadoras, alinhadas às pautas de costumes, defendidas pelo “Movimento Escola sem Partido”, um projeto que cultiva o sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência (Miguel, 2016).

Pelo olhar comunicacional esse imbróglio aponta uma multiplicidade de enunciadores em posições políticas diferentes, mas utilizando-se por vezes do mesmo enunciado, com a perspectiva de causar efeitos diversos. Dependendo do lugar político que ocupa e do contexto, o mesmo enunciador pode assumir discurso antagônico ao que assumiria em outra situação.

Nesse ambiente complexo, não temos a intenção de simplificar o debate com dualidades (contra ou a favor) e nem delimitar as posições dos sujeitos como estanques (governo, oposição). Queremos entender as disputas discursivas em torno do Novo Ensino Médio, ampliando o olhar sobre as nuances do tema por meio de conceitos da

biopolítica e da análise dos discursos, especialmente de como se estabeleceram as articulações e antagonismos e se ocorre (ou não) a lógica das equivalências nos principais atores.

### **Breve histórico: o vai e vem da Reforma do Ensino Médio**

Já em 2008, o então ministro da Educação Fernando Haddad, em sabatina (Folha de S. Paulo, 2008), afirmava que o Ensino Médio era “o elo mais frágil do ciclo educacional”. O tema da educação dos jovens voltou à pauta durante 2012, com o então ministro Aloizio Mercadante, quando foi criada a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que realizou audiências públicas no Congresso Nacional e seminários estaduais para ouvir contribuições à formulação de um Projeto de Lei para alterar o modelo de Ensino Médio. Esse processo deu origem ao PL 6840/2013, apresentado em novembro de 2013 pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), que foi também presidente da Comissão. Esse PL de 2013 foi o texto-base para os principais elementos da MP de 2016, do governo Temer - ele já propunha cinco opções formativas a serem escolhidas pelos estudantes, entre elas formação profissional como uma das trajetórias possíveis.

Retomando o histórico político: durante os anos de 2013 a 2016 a discussão nacional sobre educação avançou timidamente, propondo metas para universalização do acesso à educação básica no Plano Nacional de Educação - que também exigiam mudanças no Ensino Médio - e ampliando as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na direção de uma maior diversificação curricular. A pauta da educação neste período teve menor incidência no debate nacional e nas mídias pois ocorreu em paralelo a um processo político peculiar: a campanha de Dilma Rousseff à presidência da República, sua reeleição e o início de seu mandato, período marcado por crise econômica, denúncias de corrupção, protestos, crescimento de acusações e prisões da operação Lava Jato. Aproveitando-se dos entreveros do governo com o Congresso, a direita forçou o processo de *impeachment* da presidenta, calcado em suposta improbidade administrativa por conta das “pedaladas fiscais”. Embora o *impeachment* tenha se mostrado uma estratégia oportunista da direita e a ação das “pedaladas” ter sido arquivada posteriormente, o processo causou o afastamento da presidenta em agosto de 2016.

As acusações e discursos de ódio, com as respectivas *fake news*, envolvendo o Partido dos Trabalhadores (PT) e em especial o ex-presidente Lula, principal nome para

as eleições presidenciais de 2018, seguiram nos tribunais, noticiários e redes sociais, até que, em julho de 2017, Lula foi condenado pelo juiz Sergio Moro em processo que envolveu reforma de um apartamento triplex. Esse processo levou Lula à prisão em abril de 2018 e o tirou da disputa eleitoral para presidência da República, facilitando a ascensão da extrema direita que conquistou o pleito com Jair Bolsonaro. (Exame, 2018)

É essencial a análise dos afetos e discursos presentes nesse período político para entendermos o processo da lei do Novo Ensino Médio; porém, para não nos afastarmos demasiadamente do foco na educação, sugerimos que esse aprofundamento se dê a partir do livro *Comunicação em rede na década do ódio: afetos e discursos em disputa na política* de Heloisa Prates Pereira, José Luiz Aidar Prado e Vinícius Prates (2022). Com o recorte temporal da década 2010-2020, os autores exploram o processo de disseminação do discurso de ódio da direita, a maneira como foi proclamado o fracasso da Nova República, e a convocação aos ditos “cidadãos de bem”. Foram acionados por esse discurso sujeitos constituídos por uma visão mítica num coro herdado de vozes do Brasil Profundo, para que se posicionassem contrariamente ao arranjo político democrático e ao avanço de reformas que fossem em direção ao bem-estar social e ao reconhecimento das minorias e dos socialmente despossuídos. Esse discurso ampliou a polarização política, já presente nas redes sociais há mais de uma década, alimentou o ódio ao inimigo e confiscou qualquer possibilidade de debate dialógico em políticas públicas.

É nesse cenário polarizado, durante o governo do presidente Temer, chamado de ‘golpista’ pela esquerda e pelo próprio Lula, que foram aprovadas a MP e a Lei do Novo Ensino Médio, às pressas. Embora bebesse da discussão em curso desde 2008, iniciada por políticos da esquerda, a lei da reforma tinha a intenção de deixar a marca de um governo que se opunha ao PT, e que, mesmo num período curto de atuação no governo, foi apoiado pelos parlamentares pró-*impeachment*.

Tendo por origem a Medida Provisória (MPV 746/2016), e após pequenos ajustes e acelerado trâmite no Congresso e no Senado, no dia 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a lei para reformar o Ensino Médio no Brasil (Lei 13.415/17).

No artigo “Reforma do ensino médio - déficit de comunicação e intercorrências políticas”, escrito no calor do momento, o professor Adilson Odair Citelli (2018) resumiu o sentimento de traição de parte da sociedade, especialmente dos educadores alinhados à esquerda; e criticou a forma e o oportunismo da medida, mais até do que seu conteúdo:

A reforma do Ensino Médio sancionada apresenta vício de origem. Foi encaminhada ao Congresso Nacional não como Projeto de Lei (PL), mas sob a forma de Medida Provisória (MP) – o que resulta em prazo de tramitação

restrito a 120 dias, recebendo os possíveis adendos dos deputados e senadores e entrando em vigor a partir da publicação no Diário Oficial. O regime de urgência urgentíssima é pertinente em circunstâncias envolvendo graves crises, tragédias, problemas a serem resolvidos no curto prazo. Algo totalmente inoportuno quando está em pauta assunto complexo como o da educação e, no caso específico, a alteração de um nível de ensino, haja vista as implicações aí ensejadas para milhões de jovens...

... A celeridade indicada para a tramitação da reforma do Ensino Médio sob o peso de uma Medida Provisória esclarece, antes de tudo, as necessidades do governo no sentido de oferecer ao país algo de impacto, posto no terreno do anúncio publicitário, vinheta animadora de auditório, ainda que a promessa traga consigo as marcas de sua própria incompletude (Citelli, 2018, pp. 10 e 11).

Em paralelo, havia outra preocupação que parte da ala política denominada progressista, comprometida com o histórico de debates sobre educação, compartilhava: caso não fosse aprovada de forma urgente a MP do Ensino Médio naquele momento, a discussão sobre uma reforma educacional poderia enveredar por caminhos mais à direita, com viés político conservador radical e tendo como seu eixo estruturante as temáticas das “pautas de costumes”, “ideologia de gênero” e da “doutrinação marxista” defendidas pelo movimento “Escola Sem Partido” (Moura, 2019). Embora o momento da aprovação da MP fosse inconveniente, ele podia representar a única chance de salvar o debate de ser sequestrado por narrativas conservadoras baseadas em falsas premissas e invenções. Nessa situação viu-se uma dança de posições discursivas entre os envolvidos e por vezes a adoção de posições contraditórias nos enunciados de um mesmo enunciador. Como os projetos políticos polarizados estavam em busca de aliados, para conseguir apoio tentaram articular em torno de si o maior número de demandas particulares, heterogêneas e nem sempre alinhadas, gerando disputas internas.

Na justificativa do governo Temer para a aprovação da medida foi citado que os trabalhos da Comissão geraram um “consenso” de que era necessário tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens e que o currículo era ultrapassado, com excesso de conteúdo padronizado e com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhecia as diferenças individuais e geográficas dos alunos.

No modelo proposto pela lei, a carga horária de 2.400 horas deveria passar para 3.000 horas obrigatórias ao longo dos três anos de Ensino Médio. Outra inovação curricular, bastante questionada pelos educadores, foi a divisão de disciplinas dentro dessas horas: 1.800 horas (60%) reservadas para os estudos das áreas de conhecimento tradicionais (da Base Nacional Comum Curricular, BNCC), e 1.200 horas mais flexíveis, dedicadas para um dos itinerários formativos, a ser escolhido pelo estudante no momento

da matrícula. O modelo da lei trouxe cinco opções de itinerários: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional, e incluiu na grade curricular espaço para o tema Projeto de Vida. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram postas como obrigatórias nos três anos; e, na versão inicial da lei, várias matérias deixavam de ser obrigatórias, podendo ter sua oferta condicionada à composição de algum itinerário. A parte flexível do currículo propôs, sem detalhamento, o foco em aprofundamentos da aprendizagem na área do itinerário escolhido e em conteúdos e atividades que tratem de conhecimentos práticos alinhados aos objetivos de vida dos estudantes, trazendo maior conexão do mundo da escola com a futura carreira do aluno, mesmo no ensino regular.

O itinerário específico de formação profissional apresentava um novo modelo de educação profissional em que as matérias técnicas da profissão escolhida fazem parte do próprio currículo do Ensino Médio, convivendo com as disciplinas regulares. Esse modelo é diferente do adotado pelas ETECs, escolas técnicas já existentes na rede pública, onde não existe a lógica de itinerários. As ETECs seguem uma regra própria, têm processo seletivo para ingresso no curso e as matérias profissionalizantes são entendidas de forma separada do currículo regular, embora possam ser cursadas de forma integrada ao Ensino Médio, de modo concomitante ao Ensino Médio (em escolas separadas) ou subsequente a ele (após a conclusão do Ensino Médio).

Para deslocar o debate de educação das dificuldades de recursos locais e da política nacional, foram utilizados exemplos internacionais de que a organização por áreas de conhecimento e maior interdisciplinaridade nos currículos não se restringiam ao Brasil e eram fator de sucesso de países com altos índices de rendimento escolar. Na tentativa de evitar demasiados questionamentos de falhas em seu teor, a lei explicitou que diversos dispositivos ainda precisavam de regulamentação posterior. Vale ressaltar que a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio não estava definida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo assim, não havia diretrizes objetivas para que os Estados desenhassem suas matrizes curriculares com a flexibilidade exigida, faltavam linhas de financiamento, análises e orientação para implementação, assim como uma política de formação e contratação de educadores.

O período de governo seguinte, do presidente Jair Bolsonaro, foi de “descoordenação” na área da educação - não promoveu avanços para tentar completar as lacunas da lei e desviou-se do tema na interlocução com os estados, que seguiram cada um à sua maneira com o entendimento da lei. A situação ficou pior com a pandemia de

Covid-19 em que escolas fechadas tiveram que focar todos os seus esforços para garantir, se não a educação, pelo menos os vínculos com os alunos. O governo central pouco colaborou no período pandêmico, e Bolsonaro seguia trocando ministros da Educação que acumulavam escândalos de corrupção, posturas ideológicas polêmicas e gestão incompetente (UOL, 2022). Os apoiadores do presidente Bolsonaro, os bolsonaristas, demonstravam na área da educação seu posicionamento conservador, negacionista científico e militar autoritário. Se articularam em movimentos como o Escola Sem Partido, preconizando um modelo de educação autodenominado “sem ideologia” e que na prática se mostrava impositor da ideologia da extrema direita, buscando limitar os temas abordados pelos professores na escola, censurando discussões de comportamentos sociais, como por exemplo os de gênero, misturando conceitos religiosos e moralistas aos científicos, cerceando o pensamento crítico e a produção de conhecimento (Katz e Mutz, 2017; Lima e Hypolito, 2020). Esse grupo gerou embates com a maioria dos educadores, principalmente progressistas, defensores de Paulo Freire e seu legado de educação libertária (Haddad, 2019), um dos pilares da formação pedagógica mundial. Também defendiam as escolas militares e a ideia de ensino em casa.

No final do mandato, como parte de sua campanha para reeleição o governo Bolsonaro reviu o cronograma de implementação da lei do Ensino Médio e veiculou de forma massiva na TV uma propaganda do MEC sobre o Novo Ensino Médio, associando a proposta à sua gestão e apresentando a reforma como algo inovador, com a promessa de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e melhorando muito a qualidade do ensino no país. De acordo com a narrativa, a novidade era apoiada por estudantes e professores. Porém, estas categorias saíram, naquele momento, às ruas em protestos contra a reforma e contra o governo, evidenciando o antagonismo dos discursos. (G1, 2023; Brasil de Fato, 2023).

Em março de 2021 o jogo político virou. As condenações de Lula foram anuladas pelo STF ao considerar que a 13ª Vara Federal de Curitiba, responsável pela operação Lava Jato, não tinha competência para julgar os casos que envolviam Lula, assim ele voltou a se tornar elegível. A partir de então seguiu-se uma disputa extremamente polarizada entre Lula e Bolsonaro pela presidência da República que terminou com a vitória apertada do primeiro.

De volta ao governo, Lula iniciou o mandato tentando construir uma frente ampla, costurando acordos e colocando na mesma mesa interesses antagônicos, nem sempre conciliáveis, de modo a formar uma base mínima no Congresso e garantir a

governabilidade. Na composição do grupo técnico que apoiou a transição de governo foi relevante a participação de institutos e fundações empresariais. De acordo com o jornalista e professor Rodrigo Ratier (UOL, 2022), no Grupo de Trabalho (GT) de transição de governo da área de educação, 18 dos 46 nomes participantes eram associados a instituições ligadas a três “players do mercado”: Itaú/Unibanco, Natura e o empresário Jorge Paulo Lemann. Dentre as instituições de ensino superior, a FGV, entidade privada, contava com sete cadeiras no grupo, enquanto a totalidade de universidades e institutos federais ficaram com apenas oito. Essa predominância da influência de institutos e fundações ligados ao setor privado, como apoio técnico, seguiu como regra no MEC durante todo ano de 2023. Em setembro desse ano o Estadão (2023) publicou matéria alertando sobre a influência do grupo do empresário Paulo Lemann no programa de conectividade das escolas, que movimentou R\$ 6,6 bilhões. Essa notícia foi reverberada em portais de notícias mais ligados à esquerda, com forte crítica ao governo, como no artigo de Queiroz (2023) na Carta Capital; o texto da revista sugere desconforto do presidente Lula frente à relação do MEC com a iniciativa privada e evidencia as tensões nas articulações dos discursos ao comentar as ações do presidente. O articulista também questiona a informação da nota oficial da SECOM, em seu texto na mídia que é reconhecida por seu alinhamento político à esquerda:

A “Estratégia Nacional de Educação Conectada” não pareceu ontem (26) motivar o presidente Lula, já que ele simplesmente não discursou no evento. Um fato raro para Lula, ainda mais em se tratando de um evento que visa garantir uma conexão de qualidade para alunos de escolas públicas de todo o país.

...

Por conta da reportagem do Estadão e após o encontro de Lula com o ministro Camilo Santana a Secretaria de Comunicação Social (SECOM) distribuiu nota oficial na qual alegou que a MegaEdu de Lemann “é apenas um convênio de compartilhamento de um estudo já feito pela entidade sobre a relação de conectividade das escolas e a infraestrutura de internet brasileira”.

Não é só um mero “convênio” para entrega de um estudo sobre conectividade nas escolas. A MegaEdu vem desde 2022 atuando claramente em todos os fóruns de discussões sobre educação conectada, eventos em que aparecem membros do governo diretamente ligados ao tema. (Queiroz, 2023)

As parcerias público-privadas são complexas e não são necessariamente um mal. Nas instituições privadas há profissionais técnicos com acúmulo de conhecimento, capazes de colaborar com o debate, porém a sub-representação de professores, estudantes e do próprio setor público nos processos do MEC tem causado, ao longo dos últimos anos, desconforto e gerado pressão sobre o governo e questionamentos sobre as parcerias. Essa

prevalência do setor privado no debate do Novo Ensino Médio foi alvo de protestos e de pedidos de revogação da medida.

O tema traz uma vasta constelação de posições em jogo e um esforço do governo federal para o consenso, que exclui apenas a extrema direita antidemocrática. Lula e seu ministro da Educação, Camilo Santana, buscaram ocupar espaço nas mídias, sejam elas proprietárias (como o site do governo) ou as independentes (jornais, TVs e portais de notícias), propagando um discurso moderado, ordeiro e aglutinador, de ajustes possíveis sem a revogação da lei, tentando articular em torno de si várias dissidências e construir uma narrativa hegemônica para a “educação de qualidade” no Ensino Médio.

Uma tímida e breve consulta pública do Ministério da Educação, lançada em abril de 2023, foi o instrumento capaz de aproximar atores e oferecer ao governo um termômetro das críticas. Mesmo com número reduzido de representantes, participaram da consulta políticos, professores, pesquisadores, instituições e estudantes. O processo de consulta e análise foi acelerado e em agosto de 2023, quatro meses após seu início, o MEC divulgou os principais resultados e uma série de recomendações para ajustes – na Reforma do Ensino Médio, buscou reduzir as zonas de conflito e afastar a pressão por revogação ao mostrar que a direção da reestruturação ocorreria de acordo com os desejos expressados na consulta. Um exemplo da busca de apoio e consenso foi a orientação do governo para ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que, com poucas ressalvas, teve posicionamento favorável de grupos opostos no espectro político, como o Todos Pela Educação (TPE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Em 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base do projeto que altera a lei do Novo Ensino Médio, após ampla e tensa negociação entre o ministro da Educação Camilo Santana e o relator, deputado Mendonça Filho (União Brasil-PE), que era ministro da Educação na gestão de Michel Temer e responsável por formular o texto sancionado em 2017, mediada pelo presidente da Câmara, Arthur Lira (PP-AL). Nessa disputa o governo e sua base aliada cederam em alguns pontos para evitar uma desconfiguração ainda maior do texto enviado ao Legislativo. O principal recuo foi quanto à carga horária do currículo comum (Formação Geral Básica) no itinerário profissionalizante, que prevê o mínimo de 1.800 horas de disciplinas tradicionais - apenas quando o estudante optar pelo itinerário de cursos profissionalizantes -, ficando 1.200 horas para disciplinas técnicas profissionalizantes, totalizando as 3.000 horas obrigatórias no Ensino Médio. Já para os demais itinerários formativos a recomendação do governo de ampliação da carga horária da grade comum, apoiada pela maioria dos movimentos

críticos à lei do Novo Ensino Médio e validada em consulta pública, seguiu no texto-base, com 2.400 horas de Formação Geral Básica e apenas 600 horas para aprofundamento no itinerário escolhido e disciplinas eletivas. O texto-base foi enviado ao Senado, onde sofreu mudanças que foram em sua maioria rejeitadas pelos deputados no retorno à casa. A versão final enviada ao presidente Lula ficou bastante similar ao texto-base.

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), estabelecendo a partir dela a Política Nacional de Ensino Médio. Em 13 de novembro de 2024 o ministro da Educação Camilo Santana homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as diretrizes do Novo Ensino Médio, documento que teve em sua construção uma maior participação das equipes das secretarias estaduais de educação. Vários estados já avançam na implementação do modelo que permite que as mudanças sejam implementadas em 2025 ou no início do ano letivo de 2026, considerando as condições específicas de cada rede de ensino.

## **Cap 1: O papel político da comunicação**

O processo de construção de uma lei, uma política pública ou um modelo de educação coletiva traz em si disputas políticas, relações de poder e diferentes visões de mundo. Acreditamos que a linguagem tem papel central nesse processo. Nesse texto buscamos fazer um exercício analítico sobre a reforma do Ensino Médio que apresente a dimensão política da comunicação e a criação de sentidos pela linguagem, que se estabelece como organizadora de identidades coletivas e mobilizadora de sujeitos.

Para embasar nosso pensamento buscamos a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e sua concepção de articulação de demandas pela linguagem, através de pontos de amarração ancorados em nomes que aglutinam interesses e pontos de vista, convocam atores em suas várias posições de sujeito, expõem os conflitos e disputam o poder. Também utilizaremos dos conceitos de palavra de ordem e da teoria do acontecimento (Deleuze e Guatari, 1995), aliados ao poder simbólico da ritualística, do mundo social (Bourdieu, 1996), também presentes em Judith Butler (1993, 2010 e 2021) que adiciona à visão de Bourdieu a possibilidade de agência ao ver na constituição de identidade um ponto de fuga a partir de uma postura crítica.

### **O furo e a costura discursiva**

Baixo nível de aprendizagem, abandono e evasão são características comuns de toda a rede escolar pública brasileira. Independentemente de crenças e linhas ideológicas, é indiscutível a dificuldade do nosso modelo educacional em garantir aos estudantes o aprendizado do que se propõe a ensinar; também fica aquém das expectativas a manutenção dos jovens frequentando a escola. Essa fragilidade é evidenciada nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022), segundo os quais, de cada 100 crianças que se matriculam numa escola do Brasil, apenas 66 delas chega a concluir o Ensino Médio, ou seja 34% dos jovens não completam o Ensino Médio; pode-se dizer que eles entram na vida adulta sem uma das condições básicas para enfrentar essa etapa da vida. Mesmo os estudantes que conseguem completar os 12 anos de estudo básico numa escola pública e sair dela com o diploma de Ensino Médio, em sua grande maioria, mostram-se despreparados, pois têm dificuldade de aplicar seu aprendizado numa regra de três simples, como mostra o Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2024c) em sua avaliação de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de 2021, em que

registrou que só 5% dos estudantes têm aprendizado adequado em matemática; a imensa maioria, 95%, está abaixo do adequado.

É esse cenário de falta, de promessa não cumprida e de desejo não realizado que propicia a construção de verdades em torno de um devir e a partir do termo “educação de qualidade”. Temos um furo que possibilita uma costura discursiva tentando projetar uma ordem ausente. Para tamponá-lo, as demandas individuais e de grupos se relacionam e se articulam em torno das faltas, mesmo na impossibilidade de um fechamento. Segundo Laclau (1986), essa falta nomeada é um *significante vazio*, ou seja, um termo que abarca tantos interesses que se universaliza a ponto de não poder ser significado de forma exata, pois a partir de equivalências expande demais a agregação de elementos criando espaço para o surgimento de um discurso hegemônico (Alves, 2010).

A ideia de deslocamentos em torno de um *significante vazio*, neste caso a “educação de qualidade”, articula demandas, amarrando-as numa espécie de costura a partir do chamado “ponto nodal” (Laclau e Mouffe, 2015), que é uma posição em que o discurso será totalizado a partir da conjunção de elementos significantes dispersos no campo discursivo. Em algum momento, nas operações de articulação *significante* para criar equivalências a partir da diferença das várias agendas, emerge um conceito capaz de agregar em torno de si diversas demandas. Mesmo que de forma precária e contingente, essa representação é abrangente o suficiente para que os enunciadores dos discursos compartilhem dela, diminuindo suas diferenças e se articulando em torno desses pontos nodais. O conceito de *significante vazio* na formação do discurso hegemônico, apresentado por Laclau (2011) e reiterado em Laclau e Mouffe (2015), será chave para o avanço desta discussão.

(...) a sistematicidade do sistema representado por meio de significantes vazios não é um ser que não tenha efetivamente se realizado, mas que é constitutivamente inacessível, para quaisquer efeitos sistêmicos que factualmente resultem, conforme observamos, do compromisso instável entre equivalência e diferença. Ou seja, estamos diante de uma falta constitutiva, de um objeto impossível que, como em Kant, se mostra por meio da impossibilidade de sua representação adequada. Aqui podemos dar uma resposta completa à nossa pergunta inicial: pode haver significantes vazios dentro do campo da significação porque qualquer sistema de significação está estruturado em torno de um lugar vazio que resulta da impossibilidade de produzir um objeto, contudo, requerido pela sistematicidade do sistema. Assim, não estamos negociando com uma impossibilidade sem lugar próprio, como no caso de uma contradição lógica, mas com uma impossibilidade positiva, com uma realidade, para a qual o *x* do *significante vazio* aponta. (Laclau, 2011, p. 70)

Outro conceito essencial para nossa análise é a *articulação*. O discurso aqui é visto como uma categoria relacional, que abrange palavras e ações, constituindo prática

social, que tem natureza material, e não apenas mental ou ideal. Rejeitamos a distinção entre práticas discursivas e não discursivas, à medida que articulação é prática relacional e está incorporada nas instituições e nos rituais – daí a ideia de prática discursiva –, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas, produtoras de sentidos.

Seguindo esse pensamento, entendemos que toda identidade é formada num sistema relacional, por um conjunto de posições diferenciais e enunciados dispersos, por vezes antagônicos, que se apresentam fragmentados e articulados pelos discursos, os quais serão sempre abertos e incompletos, e conseqüentemente propensos à construção de novas diferenças e equivalências, novas articulações.

No contexto dessa discussão, chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. (...)

(...) Uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido *a la* Husserl, ou pela unidade de uma experiência. O tipo de coerência que atribuímos a uma formação discursiva está – com as diferenças que indicaremos adiante – próximo daquele que caracteriza o conceito de “formação discursiva” formulado por Foucault: regularidade em dispersão. Em *A arqueologia do saber*, Foucault rejeita quatro hipóteses relativas ao princípio unificante de uma formação discursiva – referência ao mesmo objeto, estilo comum na produção de enunciados, constância de conceitos, e referência a um tema comum. Em lugar disso ele faz da própria dispersão o princípio de unidade, na medida em que ela é governada por regras de formação, pelas complexas condições de existência dos enunciados dispersos. (...) a formação discursiva pode também ser vista do ponto de vista da *regularidade* em dispersão, ser pensada, neste sentido, como um conjunto de posições diferenciais. (Laclau e Mouffe, 2015, pp. 178 e 179)

A costura discursiva não é estanque, estando em dinâmica constante de deslocamentos dos significantes e de novas articulações em que as diversas posições de sujeito aparecem dispersas numa formação discursiva, mas que em determinados momentos se assentam numa palavra de ordem, num significante vazio, sem significado fixo, que representa uma organização fluida de interesses, capaz de unir diferenças sob um mesmo nome, por meio de uma lógica equivalencial, costurando ‘por dentro’ o discurso. A esse significante flutuante, que ao mesmo tempo associa e universaliza seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata, chamamos de ponto nodal. Quando as articulações permitem um amplo consenso em torno dele, inicia-se o processo de totalização e universalização do discurso e desse modo o discurso consegue fazer-se contingentemente hegemônico, ao unificar diferenças, mas não o será

para todo o sempre, pois é permeado por relações que têm essencialmente características precárias e momentâneas.

Sintetizam Laclau e Mouffe, em *Hegemonia e Estratégia Socialista* (2015, p. 188):

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial dessa fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela finitude do campo da discursividade.

Um exemplo de ponto nodal foi o termo “diretas já”, utilizado no movimento cívico popular que pedia eleições diretas em 1984, que conseguia reunir o “imaginário popular opositor” ao período político entre 1974 e 1984 e uma ampla gama de movimentos:

A campanha das “diretas já” teve o incontestável mérito de reunir em praça pública, sob o eco de apenas um grito, centenas de milhares de manifestantes que, quando gritavam “diretas já”, bradavam também em prol de suas demandas identitárias: “direitos civis das mulheres já”, “direitos dos trabalhadores já”, “liberdade irrestrita de expressão e associação já”, “legalização dos partidos comunistas já”, “mais verbas para a educação já”, “reforma agrária já”, enfim, incontáveis demandas e grupos sociais que, sob um grito possível de ser bradado, o grito das diretas, queriam, na verdade, muito mais do que isso. “Diretas já” tornou-se a “senha” para reivindicar algo mais profundo: significava lutar por democracia e romper, de uma vez por todas, com um regime que, apesar de dez anos de abertura política, insistia ainda em manter o povo à margem dos rumos do processo político brasileiro. Como vimos, a noção de significante vazio consiste na confluência de múltiplos significados em um discurso, a ponto de tal discurso perder seu sentido específico justamente pelo excesso de significações incorporadas. Um significante vazio é, ainda, um discurso capaz de impor-se num contexto social a ponto de representá-lo de forma hegemônica. (Mendonça, 2019, p. 165)

Outra ilustração de como o antagonismo dos discursos se dá a partir de um ponto nodal é a observação da disputa pela presidência da República de 1994, especialmente nas veiculações do horário eleitoral gratuito, em que o termo “Plano Real” serviu de ponto nodal, estabelecendo as diferenças entre os partidos PSDB e PT e a consequente articulação de demandas de eleitores em torno de dele. (Freitas, 2018).

Nesse sentido, “educação de qualidade” pode agregar diferentes discursos que disputam os sentidos a partir de posições antagônicas, em busca de hegemonia no campo educacional. Embora o conceito de “qualidade” não seja entendido da mesma forma em cada discurso, não encontramos nenhum projeto político que seja contra e não defenda a “educação de qualidade”; o termo serve para reduzir diferenças e articular redes de

equivalência simbólica e, portanto, é um ponto nodal que se estabiliza para totalizar um discurso hegemônico, criando um regime de verdade.

Aqui, reconhecemos a demanda não atendida que abre espaço para a identificação entre os que sofrem o sentimento de exclusão e que possibilita a criação de sentido comum entre desiguais nas articulações discursivas e nas relações. A expressão dessa falta da qualidade da educação é materializada no cenário de evasão escolar dos estudantes, baixa aprendizagem e desvalorização dos profissionais de educação. Essa falta sofre pressão para ser preenchida com a promessa de um futuro melhor para o estudante; neste contexto há uma convocação a partir do significante “educação de qualidade” como possibilidade/promessa de mudança social.

### **Linguagem e agência**

Assim, o caminho trilhado para embasar este estudo passa pela análise do texto da publicação da lei do Novo Ensino Médio e os posicionamentos discursivos gerados a partir dele, com base na análise discursiva, considerando como cada discurso é amarrado pelo significante “educação de qualidade” em posição de ponto nodal, fechando o discurso, e tratando-o como palavra de ordem, sempre passível de legitimação e validação dos atores. Ao determinar qual é a regra que deve ser seguida, tanto a lei como toda a enunciação - na mídia tradicional, redes sociais e até mesmo nas manifestações de rua - serão entendidas como conjunto de palavras de ordem, a partir do conceito deleuziano (Deleuze e Guattari, 1995). Outro apoio da análise será o conceito de performativo e sua força a partir do mundo social, avaliando o contexto das mudanças e o cumprimento ou não de rituais reconhecidos (Butler, 1993; Bourdieu, 1996).

A base teórica e metodológica fundamental deste trabalho é a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015). Entendemos a articulação dos discursos a partir dos interesses particulares em torno de termos encarados como significantes vazios, ou seja, que possibilitam deslocamentos e ajustes em torno de si e funcionam como aglutinadores de interesses variados e eventualmente até antagônicos, que se fecham no ponto nodal.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe nos põe a pensar a partir dos antagonismos presentes na base social e nos interesses dos grupos sociais (Ferreira, 2011), portanto sempre numa sociedade fraturada, dividida. Em consequência disso há a “impossibilidade da sociedade” como sistema fechado. Os sentidos sociais são sempre diferenças aproximadas contingencialmente, num sistema incompleto, em que os

discursos são parciais e giram em torno da tentativa de suturar uma fissura, um furo, uma falta estrutural. A linguagem não é transparente em relação ao mundo, ela não dá conta de representar a fragmentação social, não simboliza o mundo sem restos. Na tentativa de tamponar esse furo, de completar a linguagem que não conseguiu captar a totalidade do mundo, em alguns momentos há discursos que assumem caráter universal em torno de um “nome” que tem efeito de atração sobre demandas diferentes ligadas a uma estrutura simbólica, quando o objeto perdido, da falta, corporifica uma plenitude mítica. Um nome força uma lacuna na coletividade e localiza na multidão algo coletivo, apesar da cisão entre os sujeitos. “O signo é o nome de uma fissura, de uma sutura impossível entre significado e significante” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 188)

Encontramos essa mesma lógica na psicanálise, em Lacan, com o objeto *a* que nomeia algo que é subtraído da realidade e lhe dá consistência, causa o desejo, nomeia uma impossibilidade (Silva e Costa, 2021; Burity, 1998). O *point de capiton* de Lacan, que é o ponto nodal de Laclau, permite uma articulação entre significantes capaz de construir sentidos possíveis a uma fala, a um nome, a um discurso.

A impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver *um* sentido. Se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma *sociedade*, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível. Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro. Chamaremos os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de *pontos nodais* (Lacan insistiu nestas fixações parciais através do seu conceito de *point de capiton*, isto é, de significantes privilegiados que fixam sentido de uma cadeia significante). (Laclau e Mouffe, 2015, p. 187)

Retomando o conceito deleuziano de palavra de ordem, assumimos que a linguagem não se propõe a ser comunicativa e informativa; ela é feita para obedecer e fazer obedecer. Autoridades como governo, polícia, professores, pais e mesmo as mídias jornalísticas definem o que deve ser observado, pensado, esperado e feito, não apenas por comandos explícitos, mas em toda a construção da linguagem, incluindo as perguntas, promessas e obrigações sociais. Toda a linguagem traz em si marcadores de poder. A unidade elementar da linguagem é a palavra de ordem.

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma "obrigação social". Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem. A linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que

percorrem uma língua em um dado momento. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 15).

No caso de uma lei, seu comando vem de um histórico de palavras de ordem que se condensa no texto legal, fica explícito, provoca reações e o surgimento de novos discursos que podem estar em concordância ou não com a proposta da lei, gerando novas palavras de ordem, comandos paralelos do que se deve e não se deve fazer. Retomamos aqui um brevíssimo resumo dos principais eixos da lei do Novo Ensino Médio, que convocaram o debate sobre como deveria ser o ensino oferecido aos jovens, de idade esperada de 15 a 17 anos: ampliação da carga horária, flexibilização curricular e foco no mercado de trabalho (ensino profissional). A proposta posta em cena não traz todas as definições, mas provoca posicionamentos, visto que muda a forma de oferecer educação, fazendo com que escolas mudem seus horários, que matérias sejam acrescentadas à grade curricular e outras eliminadas, modificando a hierarquia dos saberes que devem ser trabalhados, rearranjando funções, alterando relações de trabalho dos educadores e redefinindo o tipo de certificado que cada estudante receberá ao completar a etapa de ensino.

Entendemos que a palavra de ordem deleuziana dialoga com a origem do performativo da teoria dos atos de fala (Austin, 1962), que ao seu modo também critica a linguagem puramente descritiva e passa a entendê-la como agente da ação. Em determinadas circunstâncias a linguagem tem força de lei e “faz fazer”; nesse contexto vemos o ato de realização de uma ação através do enunciado. Por exemplo, quando um juiz declara uma sentença e transforma o réu em culpado ou quando declara o casal “marido e mulher”, apresenta simbolicamente uma ação que ocorre no momento do ato da fala e produz um acontecimento. Seguindo o pensamento de Austin, vemos que o enunciado performativo vetoriza o interlocutor e tem função interpelativa, de convocação do sujeito no momento do dito, ou seja, a força performativa pode ocorrer em toda frase, pergunta ou afirmação e não apenas nos atos da lei formal. Essa ideia também é desenvolvida por Judith Butler (1993), exemplificada na situação de um médico, que, ao declarar um recém-nascido “menino”, não está simplesmente representando uma realidade, mas produzindo um acontecimento e forjando uma identidade. Ao enquadrar um estudante no “itinerário de matemática” declara-se que este aluno aprenderá prioritariamente ciências exatas em sua formação básica, e também se produz uma identidade que o diferencia do estudante enquadrado no “itinerário de linguagens”, o que pode marcar suas trajetórias educacionais de maneira precoce. Ao mesmo tempo, pode

limitar, mesmo que simbolicamente, o leque de opções futuras em sua formação (a escolha da faculdade, por exemplo). Por outro lado, também pode facilitar que estudantes se aprofundem nas áreas que têm interesse e habilidade, livrando-os de aprendizagens maçantes e áridas ao seu perfil e desnecessárias para sua trajetória pessoal.

O sentido se dá na linguagem, mas tem como condição de reprodução a repetição ritualizada da convenção, a reiteração de discursos e práticas num contexto reconhecido. Em concordância com Butler e avançando a ideia inaugural de Austin, situa-se a abordagem de Bourdieu (1996) que reforça a atenção ao poder social, aos rituais que geram reconhecimento por parte daqueles que ouvem o enunciado, e só assim um ato de fala gera efeito de induzir maneiras de ser e fazer. Esse fazer efeito significa, na linguagem de Austin, que o performativo foi feliz. Bourdieu ressalta que é necessário que o enunciador seja autorizado socialmente a proferir sua fala para que ela faça efeito:

A ciência adequada do discurso deve estabelecer as leis que determinam quem pode falar (de fato e de direito), a quem e como (por exemplo, num seminário, a possibilidade de tomar a palavra é infinitamente menor para uma mulher do que para um homem). Entre as censuras mais radicais, mais seguras e melhor escondidas, estão aquelas que excluem certos indivíduos da comunicação (por exemplo, não os convidando para os lugares de onde se fala com autoridade, ou colocando-os em lugares sem palavra). Não falamos a qualquer um; qualquer um não "toma" a palavra. O discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor. (Bourdieu, 1996, p. 161)

Como vimos, a força do performativo não está apenas na linguagem, no que foi dito, mas vem do campo social e da legitimidade do emissor (Bourdieu, 1996), do contexto e ritualística (Butler, 2021), da voz de poder reconhecida como tal (Althusser, 1974). No caso do Novo Ensino Médio, o enunciado se deu sem o devido processo de debate social, teve aprovações apressadas e provocou reações diversas, recusas e enfrentamentos por vacilar em seus princípios de legitimidade e inclusão de atores no debate.

No contexto apressado pós-*impeachment*, em que houve questionamento da legitimidade do poder e da figura de autoridade, quebras na ritualística e incertezas quanto ao teor do enunciado, é de se notar que o performativo provocado pela enunciação do Novo Ensino Médio não se deu pelo *fazer fazer* esperado da declaração, ou seja, pela execução e implementação de seus enunciados. O enunciado abriu uma possibilidade, aos sujeitos, de recusa à posição discursiva hegemônica, mostrou um ponto de fuga ou, para utilizar um termo presente em Butler, vislumbrou a possibilidade de agência, pelo questionamento e insubordinação. Essa possibilidade de enfrentamento já havia sido

experienciada pelos estudantes nas ocupações das escolas secundárias em 2016 (Corti, 2021). Os sujeitos atingidos pela publicação do NEM se constituíram a partir de um posicionamento crítico e, não raro, contrário ao enunciado. Numa dinâmica que evidenciava a impossibilidade de educação melhor ao mesmo tempo que reconhecia o fracasso da situação do momento, os sujeitos se reconheceram na falta, na perda comum.

Essa postura crítica é percebida nos movimentos de estudantes secundaristas que pediam a revogação da lei, mas também ocorreu em outras esferas, inclusive de atores que estavam à frente das decisões de políticas públicas, como fica evidente em artigo de César Callegari (2018), liderança educacional, que até aquele momento era ligado ao discurso hegemônico, mas que muda de posição ao pedir para se afastar da presidência da comissão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, e pedir a revogação da lei: “Essa lei precisa ser revogada, a atual BNCC do ensino médio rejeitada e o tema voltar a ser debatido com a sociedade” (Callegari, 2018).

A nomeação de um sujeito pode ser invasiva, mas é capacitadora; por estar impelido pelo discurso, o sujeito tem a possibilidade de se opor, de agir, conforme apresenta Furlin (2013) ao analisar a noção de sujeito no pensamento de Judith Butler: “o sujeito não só se forma na subordinação, mas esta lhe proporciona a sua condição de possibilidade” (Butler, 2010, p. 19). A condição da potência de ser sujeito, na própria subordinação, abre espaço para o enfrentamento e criação de novos efeitos. A resistência ao poder e o desejo de mudança geram uma rearticulação do poder através da ação do sujeito, que Butler chama de agência. Por agência entendemos a ação que subverte a subordinação a um discurso e desfaz a relação de poder, de obediência e sujeição através do enfrentamento. Assim notamos que a constituição do sujeito pela performatividade da linguagem se dá em dois sentidos: de subordinação e de habilitação - com a possibilidade de agência.

Na discussão do Novo Ensino Médio alguns sujeitos, organizados em grupos, se mostraram contrários ao que estava sendo posto e se opuseram. Entre eles havia a sensação de perda compartilhada, de não terem sido ouvidos ou vistos, uma vulnerabilidade frente ao modelo de educação proposto - que, nas palavras de Judith Butler, poderíamos chamar de uma despossessão. Essa perda comum uniu organizações como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha), a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em transmissões de vídeo ao vivo (*lives*), entrevistas para jornais e podcasts e principalmente nas ruas, esses sujeitos despossuídos apostam na transformação pela tentativa de visibilidade, na ruptura, pois não se reconheceram na norma posta, não fizeram parte da modelagem social, do enquadramento proposto.

Dos sujeitos que se viram despossuídos nesse processo, chama a atenção os estudantes, que no discurso convergente seriam os maiores beneficiados pela “educação de qualidade”, mas ao mesmo tempo foram invisibilizados em meio à discussão de especialistas baseados em evidências internacionais, políticas e das necessidades do mercado. Os estudantes são os maiores afetados pela promessa não concretizada da “educação de qualidade” e os que experimentam a violência advinda do não reconhecimento. Junto aos professores, que também atuam na borda menos poderosa dessa cena, os estudantes foram os ativistas e articuladores dos protestos, representando uma voz dissonante na mídia.

Ao fazer referência a Judith Butler, Prado (2016, p. 18) nos mostra que “a performatividade do discurso nos remete a pensar o ato não como um efeito de um instante, mas como inserido numa cadeia ritual de ressignificações cuja origem e fim não são fixos nem se pode fixar”.

A reavaliação de termos como “queer” sugere que o discurso pode ser “devolvido” ao falante de uma forma diferente, que ele pode ser citado, contra seus propósitos originais e performatizar uma inversão de efeitos. Em termos mais gerais, isso sugere que o poder mutável desses termos marca uma espécie de performatividade discursiva que constitui não uma série de atos de fala isolados, e sim uma cadeia ritual de ressignificações cuja origem e fim não são fixos nem podem ser fixados. Nesse sentido, um “ato” não é um acontecimento momentâneo, mas uma rede de horizontes temporais, a condensação de uma iterabilidade que excede o momento em que ela ocorre. (Butler, 2021, p. 34)

Essa lógica de horizontes temporais nos faz pensar no quanto a discussão sobre modelos de educação já estava presente em momentos anteriores à declaração da lei do Novo Ensino Médio, e que os efeitos produzidos a partir dela excederam o momento e o contexto do ato de fala. Instalou-se ao longo do tempo uma disputa discursiva em torno do projeto político de educação, que se deu a partir de interesses, ressentimentos e demandas frustradas, que questionavam a legitimidade do enunciado, e era fortalecida pelos posicionamentos antagonistas e a polarização política do momento.

## Cap. 2: Atores e articulações

A proposta dessa investigação é focar na análise das demandas e suas articulações. Para facilitar essa tarefa agrupamos os sujeitos em suas posições discursivamente construídas, organizando, assim, blocos de atores que se conectam por suas visões de mundo e compartilham, num dado momento, um discurso hegemônico. Nossa intenção não é focar no sujeito, pois rejeitamos a ideia de sujeito como agente racional, consciente e transparente - também não compartilhamos da suposição de sujeito unificado em que o conjunto de sujeitos seja homogêneo e nem da concepção de que o sujeito seria a origem das relações sociais. A categoria “sujeito” neste trabalho é entendida sempre como “posição de sujeito” numa dinâmica discursiva.

Ao buscar compreender as articulações constituídas a partir das solicitações, expectativas e reivindicações em torno do debate do Novo Ensino Médio tentaremos interpretar como as solicitações individuais se relacionam a partir de desejos, afetos, declarações, práticas e conjunturas, convocando atores a participar da constituição de um discurso coletivo capaz de mobilizar o grupo para uma ação política. É a relação contextual “amarrada” pela linguagem, por meio de uma cadeia de equivalência de sentidos, que entendemos permitir a ampliação das conexões entre as demandas, aglutinando-as em significantes vazios. Quanto mais ampla for a cadeia equivalencial, mais diversos os interesses e insatisfações que, articulados, formam identificações e convocam sujeitos a se posicionarem em torno de um nome que a representam.

Para fins de organização do estudo utilizamos nesta análise três grupos de posições de sujeito: (1) os técnicos neoliberais progressistas, (2) os educadores herdeiros do pensamento libertário de Paulo Freire, organizados em associações de classe, e (3) os negacionistas da extrema direita fundamentalista. Estamos cientes de que não são as únicas posições de sujeito da disputa e de que esses grupos não são estanques. Não há uma unidade estável deles, portanto, divergências dentro do grupo ou mudanças de demandas não serão interpretadas como incoerência e sim como parte da dinâmica de adesões e mobilizações discursivas. (Laclau e Mouffe, 2015)

A seguir buscaremos explicitar as posições de sujeito de cada um desses grupos e a construção de sentidos nos seus discursos sobre o Novo Ensino Médio. Investigamos as declarações explícitas em seus sites, na imprensa e em eventos, assim como buscamos entender as práticas, contextos, históricos e motivações emocionais que colaboraram para a construção da posição desses sujeitos e seus discursos.

## Neoliberais progressistas e uma nova governança

Há uma tendência em curso de transpor o modelo escolar para a concepção neoliberal, desde os anos 1980, em que a instituição escolar opera com lógica empresarial, a serviço das empresas e do mercado, o que tem provocado uma série de transformações: emancipação intelectual do aluno reduzida a capital humano; reprodução de segregações geográficas e sociológicas; normatização de propagandas de empresas privadas no interior das instituições escolares; processos de *neotaylorização* no regime de trabalho dos professores; descentralização do poder público. Além disso, a direção escolar passou a ser vista como gestão.

A partir dos anos 1980, surge uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercadológica da escola. Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam “fordista” e de seu padrão característico de emprego. Após a virada de 180° do governo socialista, o Estado francês deixa que as lógicas de mercado ajam mais abertamente, tenta reduzir seu próprio raio de ação, e adota o modelo de empresa privada. Na administração escolar, a tendência também é de descentralização, diversificação, gerenciamento moderno e “gestão por demanda”. Nesse período, o imperativo de eficiência imposto à escola começa a se tomar preponderante, primeiro para controlar custos, depois por uma questão de concorrência entre países e entre empresas e, por fim, por razões propriamente ideológicas: a escola vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado. A retórica gerencial dos responsáveis pelo mundo político e pela alta administração escolar se torna cada vez mais invasiva. (Laval, 2019, p.37)

Essas questões mercadológicas, avessas ao ideal humanista de uma escola emancipadora, são parte fundamental das disputas discursivas do projeto de Novo Ensino Médio. Laval mostra que a busca por flexibilidade é uma característica do modelo de escola que prepara para o mercado e é propagado por organismos internacionais como o mais eficiente para a sociedade atual:

A Comissão Europeia apresenta essa maior flexibilidade da escola como “questão central”. Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda a educação recebida tenda a levar mais em conta o “destinatário do serviço”, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, seriam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente. A pedagogia “não diretiva” e “estruturada de modo flexível”, o uso de novas tecnologias, o amplo “cardápio” oferecido aos estudantes e o hábito do “controle contínuo” são pensados como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incerteza” que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos (Laval, 2019, p. 37).

A constituição de um “ideal empresarial de si” como dispositivo disciplinar, apresentado pelo neoliberalismo, não apenas como regime econômico, mas como um regime de gestão social e produção de formas de vida (Safatle, 2016) traz uma mudança

na forma de extração de mais-valia, em que os próprios explorados dão aval à sua exploração ao assumir esse “ideal empresarial de si”, a partir da disseminação de valores de mercado que são internalizados nos sujeitos. Safatle pede atenção

para a maneira com que um certo “consentimento moral” a tal expropriação, vindo exatamente daqueles que dela mais sofrem, constitui-se graças ao impacto psíquico da internalização de um “ideal empresarial de si”. Graças à internalização de tal ideal, o risco de insegurança social produzido pela desregulamentação do trabalho foi suplantado pela promessa de plasticidade absoluta das formas de vida produzidas como propriedades de projetos individuais; tal desregulamentação se traduziu em liberação da potencialidade de constituir projetos conscientes de formas de vida, da mesma forma que a intensificação do desempenho e das performances exigida pelo ritmo econômico neoliberal se transformou em um peculiar modo subjetivo de gozo. Assim, o medo do risco provocado pela insegurança social pode aparecer como covardia moral. (Safatle, 2016, p.100)

No campo educacional a ideia propagada do jovem estudante protagonista, que faz as próprias escolhas, adaptável, flexível, dono de seu destino e que tem em suas mãos uma ferramenta de ascensão social pela via da escolarização é uma versão do “ideal empresarial de si”, transformando a escola a partir de regras empresariais ancoradas no discurso do desempenho e maximização da performance. A escola é o dispositivo de controle, avaliação e desempenho, mas a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) fica apoiada no indivíduo que se submete a esse controle psíquico pelo desejo (pulsão libidinal) de se tornar um sujeito visível através da educação. A educação segue a mesma lógica da mercadoria, de investimento para benefício futuro, do consumo que não satisfaz no imediato, mas mantém os sujeitos em estado constante de desejo (McGowan, 2016); trata-se de promessa de um futuro melhor, um lugar entre os que participam, uma possibilidade de saída da invisibilidade.

Um movimento que precede a discussão do Novo Ensino Médio, mas que dá a base para as articulações entre Estado e institutos e fundações privadas sobre essa etapa da educação é a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi nesse momento que se deu uma maior aproximação da iniciativa privada, através de suas instituições filantrópicas e seu corpo técnico, das esferas legislativas e executivas de políticas públicas para educação, e articulou-se o discurso baseado na importância de se ter na educação brasileira melhores notas nos indicadores internacionais de aprendizagem. A ideia de medir a educação por notas (especialmente em língua portuguesa e matemática) simplificava o entendimento do que era uma boa educação e trazia consigo ideias de padronização da educação, rankings de estudantes e escolas,

competitividade, meritocracia. Demandas pela centralidade curricular, pela homogeneidade com a constituição de uma base comum, pela avaliação centralizada, pelo apoio privado a ações públicas, por mudanças na gestão das escolas no sentido dos conceitos de produtividade utilizados em empresas e por uma formação de professores voltada para a busca de resultados em avaliações e para a inserção do estudante no mundo do trabalho foram se articulando em uma ampla cadeia de equivalências que desembocou numa apresentação discursiva que busca soluções no *modus operandi* do mercado privado e competitivo para os problemas públicos da educação. (Araujo e Lopes, 2023; Barbosa et. al., 2022; De Souza, 2021).

Termos como educação de qualidade, estrutura curricular, avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino e carga horária explicitam seus sentidos a partir de conflitos e disputas, portanto na relação entre as posições de sujeito, indo além das palavras. Imprimem em si contextos, sentidos e identidades que vão se construindo nas práticas sociais. Kátia Cunha (2013), ao focar sua análise no uso da avaliação do sistema de ensino como forma oficial de controle da educação, evidencia um antagonismo dos discursos:

Na área de educação sua utilização (*da avaliação do sistema de ensino*) evidencia dois discursos em disputa: um que defende o caráter democrático e participativo objetivando a formação humana, e outro, que parece ter tido uma expressão maior, na década de 1990, vinculado a um movimento internacional associado ao conceito de *accountability*. (Cunha, 2013, p. 260)

Ao oferecer um currículo flexível e que supostamente possa ser escolhido pelos estudantes espera-se do aluno uma postura capaz de autodisciplina e autoaprendizagem para definir o melhor percurso de aulas, além de demonstrar iniciativa e autonomia. Essa visão sugere que os trabalhos escolares sejam projetos similares aos de empresas: qualificados, mas também maleáveis e capazes de aprendizagem para enfrentar o cenário de incerteza da vida profissional estruturada no desemprego ou no empreendedorismo individual. Nesse sentido, embora sob o argumento de protagonismo juvenil, o projeto do NEM repete o discurso gerencialista, que atrela desempenho e escolhas individuais ao sucesso reconhecido no mercado. Educação é vista como mercadoria que promete um lugar no mundo capitalista e dará visibilidade ao sujeito nesse sistema (McGowan, 2016; Laval, 2019).

Nos momentos dedicados ao tema Projeto de Vida, há uma amplitude de possibilidades de trabalho com os alunos, desde questões filosóficas até as estritamente práticas, de como lidar com a “vida futura” do estudante; na análise dos currículos

propostos para essa “disciplina” há um viés para a discussão do empreendedorismo e qualificação profissional que gera críticas quanto ao direcionamento do estudante a buscar competências e habilidades para serem empregadas no trabalho nas empresas.

Os sujeitos que ocupam posições alinhadas às forças econômicas do mercado também se organizaram, localizando-se politicamente mais ao centro, propagando um discurso embasado em evidências e argumentações técnicas, apoiados por seus institutos e fundações que promovem programas de impacto social a partir de gestão eficiente. Essas articulações geraram, de forma cada vez mais acelerada, mudanças no modo de governança exercido por instituições filantrópicas e privadas na educação, organizando redes de produção de conhecimento, financiadas por grupos de grande poder econômico para influenciar e incidir em decisões políticas e orientar a atuação dos professores e diretores.

A visão gerencialista, atrelada à adaptabilidade do estudante para o trabalho, é, em linhas gerais, acolhida no Novo Ensino Médio. Essa lógica de resultados apoia-se tanto no uso de indicadores, gerados pelas avaliações externas como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), como são fortemente influenciadas pela ideia de utilitarismo do processo educacional compartilhada com organizações globais como OCDE e ancoradas nos quatro pilares de educação para vida da Unicef: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes aspectos são ressaltados por Ferretti e Silva (2017) ao compararem a construção da BNCC à Medida Provisória do Novo Ensino Médio:

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”.... 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 Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória... 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. (Ferretti e Silva, 2017, p. 397)

Araujo e Lopes (2021) fazem uma etnografia das redes de apoio à pesquisa em políticas de educação, especialmente quanto à BNCC. As autoras usam como exemplo a Fundação Getulio Vargas (FGV) e sua rede de apoio formada por instituições privadas. O trabalho considera a FGV como uma instituição que ao longo do tempo tem qualificado

peças para a gestão pública, dado que passaram por seus cursos e quadros docentes importantes nomes da gestão pública educacional brasileira; porém o foco do estudo é evidenciar como organizações da sociedade civil, especialmente as reunidas nos movimentos Todos pela Educação (TPE) e Movimento Pela Base (que tem em seu conselho o Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo), investem recursos financeiros e humanos para apoiar a difusão de pesquisas da instituição, produzir materiais e promover eventos e formações que divulgam seu posicionamento e orientam redes de ensino públicas e educadores em como deve ser a implementação das políticas da educação. Atuando através de instituições de ensino e pesquisa como a FGV, a iniciativa privada marca seu espaço na disputa discursiva e tenta criar um consenso de direcionamento das políticas:

Nesse cenário, as redes pró-BNCC mostram-se preocupadas em disponibilizar materiais que possam ser acessados pelos professores, a fim de difundir os padrões capazes de garantir uma “implementação adequada” para fazer valer direitos considerados negados, como: aprendizagem, educação de qualidade, conhecimento, justiça social, respeito à diferença, diversidade, acesso às novas tecnologias. Nesse jogo político, atores sociais disputam significações e sentidos para esses direitos, a partir da articulação de demandas em amplas cadeias de equivalência (im)possibilitadas pelo antagonismo (Laclau, 2011) a tudo e todos que, pelo diagnóstico em jogo, sustentam a ineficiência da educação e impedem a qualidade da educação. É reiterado que instituições, fundações e movimentos oferecem soluções para uma educação que já não responde às necessidades do nosso tempo (Brasil, 2018). Contudo, tais propostas disponibilizadas só serão consideradas eficientes suficientemente, no dizer dessas mesmas redes, se os professores estiverem preparados. Tal entendimento sustenta uma ampla gama de guias, livros e planos lançados em eventos a fim de explicar a BNCC aos professores, buscando criar um consenso sobre a necessidade de apoio à política de centralização curricular. (Araújo e Lopes, 2021, p. 7)

Uma amostra da capacidade de organização dos atores nessa nova governança a partir do meio acadêmico pode ser vista na publicação do livro *Os desafios do ensino médio* (Ferreira e Paim, 2018), que apresenta as discussões ocorridas em seminário homônimo, organizado pelo programa FGV Ensino Médio, da Fundação Getúlio Vargas. O material reúne quinze textos que têm como tema central a reforma do Ensino Médio, com autoria dos participantes do evento, entre eles: especialistas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), membros de algumas secretarias estaduais de Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE), parlamentares, representantes de fundações privadas, professores e dirigentes de escolas públicas e privadas.

Outro exemplo do fôlego da produção da FGV é a série de três relatórios intitulada “Ensino médio brasileiro: reflexões, análises e recomendações” (Nogueira et al., 2023), financiado pelo Movimento Pela Base, entidade que reúne institutos e fundações responsáveis pelo investimento social privado da Natura, Telefônica Vivo, Itaú-Unibanco e Lemann. É um vasto material, com análises de documentos oficiais e legislação nacional e estaduais, histórico de implementação, revisão da literatura recente e pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, comparativo de como o tema se desenvolve em cada estado do país, entrevistas com gestores, mapeamento de argumentos prós e contra, revisão das produções do terceiro setor e recomendações para cada ponto da reforma. Abaixo, para nossa análise, reproduziremos o quadro de levantamento de argumentos pró e contra a Reforma do Ensino Médio, produzido no estudo da FGV (Nogueira et al., 2023), financiado por organizações ligadas a grandes empresas privadas com alto poder econômico. Embora esse quadro (e todo o vasto material produzido no estudo) tenha características de análise técnica, mostrando prós e contras, entendemos que a tabela olha para o tema com lentes neoliberais e acaba por se posicionar de maneira alinhada aos seus financiadores, traduzindo a voz e a visão de mundo de um grupo interessado.

O quadro explicita, na coluna “Argumentos”, que o projeto do Novo Ensino Médio crê que a educação deve ter como um dos principais objetivos atender índices internacionais como o PISA, que avalia português e matemática; ao mesmo tempo que preconiza um modelo que incentiva empreendedorismo e que seja eficiente para aumentar níveis de produtividade e competitividade do Brasil. Também valoriza a escolha do indivíduo e o protagonismo dos estudantes, num discurso similar ao de metas empresariais e sucesso no mercado. A coluna de contra-argumentos deixa evidentes algumas preocupações como precarização do ensino, flexibilização para contratação de professores, estrutura das escolas e ampliação de desigualdades sociais, mas mesmo assim mantém seu posicionamento individualista e pró-mercado.

Caetano (2019) permite aprofundar o mapeamento das instituições e pessoas da iniciativa privada ligados ao debate educacional, mostrando como algumas instituições têm vínculo direto com empresas do grande capital, como instituições bancárias e conglomerados de negócios privados, ao mesmo tempo em que se apoiam em um corpo técnico de pesquisadores, na literatura internacional e, portanto, num discurso científico, de gestão da educação baseada em evidências.

Tabela 1: Reprodução do quadro de levantamento de argumentos pró e contra a Reforma do Ensino Médio.

Argumentos	Expectativas	Contra-argumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não alcance da universalização da Educação traçada na Constituição Federal do Brasil (1988);</li> <li>- Desempenho insatisfatório do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);</li> <li>- Distorção idade/série de conclusão da Educação Básica;</li> <li>- O currículo vigente não atende às expectativas e não incentiva a autonomia dos jovens estudantes;</li> <li>- Baixa carga horária voltada a atividades relacionadas a aprendizagem dos alunos e ao aprofundamento de conhecimentos de interesse individuais;</li> <li>- Necessidade de diversificação da oferta de componentes da matriz curricular do Ensino Médio (projetos, oficinas, atividades práticas e significativas);</li> <li>- Inexistência de abertura da educação pública brasileira para incentivar o empreendedorismo juvenil e alinhar a formação às demandas do mercado de trabalho</li> <li>- Atingir níveis educativos elevados é condição para obtenção de melhorias nos níveis de produtividade e competitividade no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar o percentual de matrículas no Ensino Médio Regular;</li> <li>- Ampliar as matrículas em tempo integral;</li> <li>- Melhorar os resultados do desempenho escolar nas avaliações educacionais em larga escala (interna e externa);</li> <li>- Reduzir as taxas de abandono e evasão escolar;</li> <li>- Modernizar e flexibilizar a estrutura curricular;</li> <li>- Ofertar itinerários formativos;</li> <li>- Permitir a autonomia para construção de Projetos de Vida conforme os interesses e necessidades dos alunos;</li> <li>- Incentivar o protagonismo juvenil;</li> <li>- Ampliar a carga-horária do Ensino Médio;</li> <li>- Adotar contratos de parcerias público-privadas;</li> <li>- Diversificar as formas de contratação docente (profissionais com “notório saber”, tutores etc.);</li> <li>- Inserir cursos profissionalizantes na matriz curricular do ensino médio regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Médio em Tempo Integral desconsidera localidades onde há elevado índice de estudantes que exercem atividade laboral;</li> <li>- O modelo estrutural do Novo Ensino Médio desresponsabiliza o Governo;</li> <li>- Itinerários formativos limitados ao número de estudantes e à infraestrutura disponível nas escolas;</li> <li>- Favorecimento do setor privado em detrimento de investimentos nas instituições públicas de ensino;</li> <li>- Predomínio de princípios corporativos de competitividade e concorrência nos currículos;</li> <li>- O prazo da reforma desconsidera as dificuldades dos Estados para reorganizar os sistemas de ensino;</li> <li>- Cursos aligeirados e precários de capacitação e aperfeiçoamento profissional;</li> <li>- Flexibilização das formas de contratação docente;</li> <li>- Redução da carga horária da Base Comum;</li> <li>- Ampliação das desigualdades entre escolas, sistemas de ensino e regiões.</li> </ul>

Fonte: Nogueira et al., 2023, p. 21

A lógica presente nos posicionamentos institucionais das principais organizações do terceiro setor que atuam na área da educação, financiadas por grandes empresas, e

apoiadoras de estudos sobre educação como o da FGV acima, dialoga com a ideia de neoliberalismo progressista, descrita por Nancy Fraser (2020). Estes atores articulam a proposta econômica neoliberal com políticas de reconhecimento. O discurso neoliberal progressista une um programa econômico pró-negócios, precarização do trabalho, desregulamentação do mercado e incentivo a privatizações com uma ideia meritocrática e de direitos humanos que valoriza a diversidade, multiculturalismo e empoderamento. Organiza esses conceitos ao trazer temas como protagonismo juvenil e empreendedorismo, inserção no mercado de trabalho e projeto de vida ao currículo do Ensino Médio. Há uma busca discursiva em garantir crescimento e estabilidade ao livre mercado sem tentar abolir ou modificar a hierarquia social, porém amenizada pela intenção de ser mais justa e diversificada ao reconhecer e incluir na lógica de mercado os indivíduos de grupos sub-representados, desde que sejam talentosos, merecedores e se enquadrem na lógica vigente. É um pensamento que se posiciona como cosmopolita, lógico, alimentador da atividade econômica para garantia da prosperidade, ao mesmo tempo que promotor da inserção de grupos identitários no mercado de trabalho. Um caminho pragmático de enquadramento e sobrevivência dos jovens na dinâmica econômica vigente, que ocorreu nos Estados Unidos e foi incorporada à discussão brasileira com a participação de órgãos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e organizações do terceiro setor.

Antes de Trump, o bloco hegemônico que dominava a política estadunidense era o neoliberalismo progressista. Isso pode soar como um oxímoro, mas foi uma aliança real e poderosa de dois companheiros improváveis: por um lado as principais correntes liberais dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, ambientalismo e ativistas pelos direitos LGBTQ+); por outro lado, os setores mais dinâmicos, de ponta, “simbólicos” e financeiros da economia dos EUA (Wall Street, Vale do Silício e Hollywood). O que manteve unido esse estranho casal foi uma peculiar combinação de visões sobre distribuição e reconhecimento.

O bloco progressista-neoliberal combinou um programa econômico expropriatório e plutocrático com uma política de reconhecimento liberal-meritocrática. (Fraser, 2020, p.19)

A educação pública brasileira tem assumido ao longo dos anos a ideia neoliberal progressista ao valorizar o mérito com avaliações nacionais, exames vestibulares, rankings e índices de desempenho ao mesmo tempo em que propõe políticas de cotas (especialmente nas universidades) e busca dar maior visibilidade no currículo aos grupos historicamente sub-representados, como com a Lei 10.639, aprovada em janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O viés econômico também está presente na estratégia

de organização das secretarias de educação que promovem programas com princípios gerencialistas e lógica empresarial, através de parcerias com organizações do setor privado que atuam na gestão educacional, formação de professores e outras áreas da educação. O projeto de educação com viés neoliberal progressista traz uma convocação social que ecoa no projeto do Novo Ensino Médio quando trata do protagonismo juvenil, vinculando a educação escolar a uma possibilidade de mudança social, desde que o estudante seja “herói”, tenha mérito, seja flexível e que faça as escolhas mais adequadas ao mercado.

As discussões sobre as estratégias de parcerias público-privadas (PPPs) iniciaram-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB (1995-2002), mas sua concretização na área da educação se deu a partir de 2004, durante o primeiro mandato do governo Lula, com a Lei de Parceria Público-Privada (PPP). Além das PPPs, o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) enquanto esteve à frente da presidência do Brasil com FHC, e mesmo nos governos estaduais de São Paulo e Minas Gerais na década de 90, trouxe para a educação conceitos da área da economia, vinculando a educação ao crescimento econômico pela via da gestão administrativa. É fato que esse período promoveu avanços significativos como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e crescimento das matrículas no Ensino Médio, com uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com o modelo de progressão continuada; garantiu o financiamento da área com a criação de um fundo específico para educação, o Fundef; fortaleceu o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que organizou informações das redes; aprimorou os mecanismos de diagnóstico da situação educacional com a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, voltado para o Ensino Superior, introduziu modificações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); também nesse período foi criado o auxílio financeiro para que famílias de baixa renda mantivessem suas crianças na escola: o Bolsa Escola Federal, precursor do Bolsa Família. O ministro da Educação do período (1995-2002), um dos fundadores do PSDB, Paulo Renato, que também já havia sido secretário de Educação em SP, conta em seu livro *A Revolução Gerenciada (2005)* como coordenou esse processo de mudanças na educação a partir da gestão de dados, avaliação, financiamento e comunicação. Os projetos das administrações do PSDB foram parte da base de expansão da visão gerencialista da educação no Brasil, e do surgimento de uma nova governança na área educacional, de viés neoliberal progressista, fundamentada em

técnicas de gestão, filantropia e parcerias com entidades internacionais e institutos e fundações nacionais privados.

A herança do PSDB de gestão e participação privada na educação pode ser vista em estados como Pernambuco, que tem como secretário da Educação Alexandre Schneider, que em sua trajetória já foi secretário de Educação da cidade de São Paulo por duas vezes em gestões do PSDB, pesquisador da FGV e presidente do Instituto Singularidades, uma escola privada de formação de professores mantida pelo Instituto Península, da família de Abílio Diniz, do grupo Pão de Açúcar. O estado de Pernambuco mantém como pilar da área de educação um programa de modernização da gestão e orgulha-se por ter a maior proporção de estudantes de Ensino Médio matriculados em instituições de tempo integral: 66,8%. O percentual está bem acima da média nacional, que figura em 21,9% - o programa de educação de tempo integral foi concebido e tem sido apoiado desde 2000 pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização criada por um grupo de empresários brasileiros para viabilizar a parceria público-privada em Pernambuco (Araújo, 2020; Centre for Public Impact e Instituto Natura, 2020).

Outro dos estados que utilizou ao longo dos anos parcerias e convênios com instituições privadas para suprir suas necessidades e técnicas e financeiras na educação, compartilhando governança com o setor privado, foi o Espírito Santo. A longevidade das parcerias foi facilitada por ter apenas dois nomes políticos se alternando no governo desde 2003, ou seja, há mais de 20 anos a cadeira de governador é ocupada por Paulo Hartung (atualmente sem partido) ou Renato Casagrande (PSB), ambos alinhados à corrente de pensamento neoliberal progressista. Com isso, programas como o Escola Viva, com foco em escolas de tempo integral, e Jovem de Futuro, que promove modelo de gestão da educação, puderam seguir ao longo dos governos com o apoio de institutos como Sonho Grande (ligado ao empresário Jorge Paulo Lemann), Instituto Natura e Instituto Unibanco, entre outros.

O estado do Ceará é conhecido por estar sempre entre os primeiros lugares dos rankings de educação (como o Ideb), ter suas escolas entre as melhores do Brasil, além de ter uma política de alfabetização de referência. Nos cargos mais importantes da área da educação no terceiro mandato do governo Lula, iniciado em 2023, estão políticos que vieram do estado. O ministro da Educação Camilo Santana (PT) e a ex-secretária executiva Izolda Cela (originariamente PDT, filiou-se ao PSB em 2023), ambos professores, tiveram suas trajetórias alicerçadas no tema da educação e estiveram juntos

no comando do governo do Ceará. É essa dupla que esteve à frente da condução do processo de re-desenho e formalização da reforma do Ensino Médio nos anos de 2023 e 2024.

A boa reputação da educação do Ceará é alimentada por seu desempenho em avaliações e propaganda pelo governo, como na notícia publicada no site oficial da Secretaria de Educação do Ceará (2024), sob o título “Avanço na educação: Ceará lidera Iob e tem 31 municípios entre os 50 melhores do ranking”:

O Ceará segue como destaque quando o assunto é a oferta de uma educação de qualidade. O estado apresenta o melhor resultado do Brasil, ao lado de São Paulo, no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Iob) 2023, com nota 5,5. Além disso, 31 municípios cearenses estão entre os 50 melhores do país conforme o indicador. (...)

A educação cearense também foi destaque no último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que apresentou dados de 2021. A rede pública cearense permaneceu com o melhor resultado do país nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e conquistou o 2º e 3º lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e do Ensino Médio, respectivamente.

De acordo com o Ideb 2021, 87 escolas cearenses estão entre os 100 melhores resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos 10 municípios mais bem colocados no Brasil nos anos iniciais, os seis primeiros são cearenses, com destaque para Ararendá, que ficou em 1º lugar, com o Ideb 9,5.

Já nos anos finais, 70 escolas estão no ranking dos 100 melhores resultados do país. Dos 10 melhores municípios, os cinco primeiros são cearenses. Ararendá também ficou em 1º lugar neste indicador, com o Ideb 8,1. Entre as 10 melhores escolas, oito são do Ceará.

No Ensino Médio, são 23 escolas da rede estadual entre as 100 melhores do Brasil no Ideb. Nesta etapa da educação básica, o Ceará divide a primeira posição da região Nordeste com Pernambuco. (SEDUC-CE, 2024)

Além da continuidade de políticas públicas por uma sequência de governos cearenses, garantida pela permanência no poder de um mesmo grupo, e da boa articulação entre estado e municípios por meio do regime de colaboração, um outro fator determinante para o sucesso dos índices educacionais foram as parcerias com organizações privadas do terceiro setor como Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Aliança - organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que surgiu a partir da aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) (Souza et al., 2023). Essas alianças que buscam impacto positivo nos indicadores educacionais trazem consigo modelos de gestão empresariais e currículo com viés de inserção do jovem no mercado de trabalho.

Em 9 de julho de 2024, quando o texto da reforma do Ensino Médio foi aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado para a sanção presidencial com poucas mudanças do texto que veio do Senado, entre elas a retirada das restrições ao ensino à

distância, o ministro Camilo Santana publicou em sua conta na plataforma X que o Novo Ensino Médio é o resultado de um diálogo que envolveu vários setores e entidades e que “a construção de um ensino médio de qualidade, que contribua para um país de mais oportunidades, é interesse de toda a sociedade<sup>1</sup>.”

Considerando o contexto apresentado, a explanação do pensamento neoliberal progressista e a governança estabelecida entre governos e instituições privadas na área da educação, nosso desafio é buscar como se dá a costura discursiva e quais ideias e interesses se articulam em torno do significante “ensino médio de qualidade” para esses atores. Trataremos “educação de qualidade” como o ponto nodal que totaliza o discurso e permite uma “costura interna” do discurso, conforme nosso referencial teórico, caracterizando um ponto nodal que possibilita unificar diferenças e estabelecer relações, mesmo que de forma contingente.

Quais significados estão sob o significante “educação de qualidade”, a partir da trajetória do enunciador, considerando os grupos que estiveram majoritariamente presentes na construção dessa política pública, bem como os documentos associados a este grupo e as declarações em jornais e sites?

Na postagem citada, do ministro da Educação, é explícito o objetivo da educação no Ensino Médio: “A construção de um ensino médio de qualidade, que contribua para um país de mais oportunidades, é interesse de toda a sociedade.”, pois há uma associação direta entre “educação de qualidade” e “país de mais oportunidades”. Verificamos que o estudo da FGV (Nogueira et al., 2023) também traz ideias associadas a esse significante, em que “oportunidades” são associadas à inserção no mercado de trabalho. O amplo estudo em questão e o pessoal técnico em torno dele apoiaram o Legislativo e o governo (inclusive o ministro da Educação) na elaboração da Lei e da Política de Ensino Médio, e, portanto, o consideramos como instrumento de *advocacy* e expressão da voz das organizações que o patrocinam e que têm participado ativamente da governança das políticas públicas de educação estaduais e nacionais. Dado o escopo desta dissertação, utilizaremos a tabela de Nogueira et al. (2023) como resumo e ilustração das principais ideias contidas no estudo, embora seja importante se fazer a leitura do documento completo.

Na tabela, ressaltamos textos das colunas “argumentos” e “expectativas”, considerando que “argumentos” serão tratados como as razões pelas quais a lei deve

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://x.com/CamiloSantanaCE/status/1810831121636049072>. Acessado em 12 set. 2024

existir, e que trazem qual problema ou furo a lei deve resolver, enquanto “expectativas” serão tratadas como o que se espera de uma educação de qualidade, ou seja, o que a lei deve promover em termos de educação, o ideal visado pelo discurso. Destacamos da tabela alguns textos, que têm relação direta com o posicionamento neoliberal progressista, e portanto relevância para análise da articulação dessa vertente de pensamento com o significativo “educação de qualidade”. Reproduzimos abaixo com grifos nossos.

Na coluna “argumentos”:

- O currículo vigente não atende às expectativas e não incentiva a autonomia dos jovens estudantes;
- Baixa carga horária voltada a atividades relacionadas a aprendizagem dos alunos e ao aprofundamento de conhecimentos de interesse individuais;
- Necessidade de diversificação da oferta de componentes da matriz curricular do Ensino Médio (projetos, oficinas, atividades práticas e significativas);
- Inexistência de abertura da educação pública brasileira para incentivar o empreendedorismo juvenil e alinhar a formação às demandas do mercado de trabalho;
- Atingir níveis educativos elevados é condição para obtenção de melhorias nos níveis de produtividade e competitividade no Brasil. (Nogueira et al., 2023, p.21)

Na coluna “expectativas”

- Permitir a autonomia para construção de Projetos de Vida conforme os interesses e necessidades dos alunos;
- Incentivar o protagonismo juvenil;
- Adotar contratos de parcerias público-privadas;
- Diversificar as formas de contratação docente (profissionais com “notório saber”, tutores, etc.);
- Inserir  cursos profissionalizantes na matriz curricular do ensino médio regular. (Nogueira et al., 2023, p.21)

Para esse grupo, “educação de qualidade” está articulada com palavras de ordem como “oportunidades”, que por sua vez se articulam com “autonomia dos jovens”, “protagonismo juvenil”, “autonomia para construção de projeto de vida”, “interesses individuais”, “atividades práticas”, “empreendedorismo juvenil”, “demandas do mercado de trabalho”, “produtividade e competitividade do Brasil”, “notório saber”, “cursos profissionalizantes”. Entendemos a complexidade de interesses associados, que vai além de nossos destaques, porém, para efeito de análise, optamos por ressaltar as articulações alinhadas ao pensamento neoliberal progressista e conceitos a ele relacionados como o empreendedorismo de si, a valorização do individualismo e a educação como ferramenta de geração de mão de obra para o mercado de trabalho competitivo e precarizado.

Ressaltamos que as articulações primárias de “educação de qualidade” que tornam este significativo um ponto nodal hegemônico são com “melhor desempenho em

notas/ avaliações”, “maior taxa de matrículas”, “maior carga horária de aulas” e “menor abandono e evasão”.

Uma das principais organizações da sociedade civil que tem apoio de institutos, fundações e empresários de grandes grupos econômicos é o Todos Pela Educação. No site oficial da organização a relação de “educação de qualidade” com “oportunidade” também é direta:

O que fazemos

Trabalhamos para melhorar a formulação e implementação de políticas educacionais estruturantes. Por meio de uma série de ações, propomos e reivindicamos políticas públicas educacionais que garantam aprendizagem e igualdade de oportunidades para as crianças e jovens brasileiros.  
(Todos Pela Educação, 2024)

O site não aprofunda em sua declaração inicial o que entende por “igualdade de oportunidades”, mas sua vasta produção de materiais encontrados na sua biblioteca, como relatórios, notas técnicas para imprensa, análises de dados públicos e pesquisas encomendadas, corrobora o pensamento neoliberal progressista propondo um modelo de Ensino Médio inclusivo, antirracista, que valoriza a diversidade de pessoas e pensamentos ao mesmo tempo que promove inclusão social e produtiva dos jovens.

O site da organização explicita sua atuação focada em “*advocacy* pela educação”, e em uma representação gráfica define que *advocacy* é “incidir na formulação e implementação de políticas educacionais” para “mobilizar o poder público”, atuando em quatro eixos: “produzir conhecimento e elaborar propostas”, “colocar a pauta da educação na sociedade”, “monitorar sistemática e publicamente” e “articular com o poder público e atores-chave”. O Todos Pela Educação é a materialização da nova governança, que compartilha a formulação e gestão das políticas públicas educacionais do Brasil entre o setor público (Legislativo e Executivo) e organizações filantrópicas lideradas e financiadas por empresas e empresários de grandes conglomerados econômicos.

### **Organizações de classe: onde professores e estudantes se encontram**

No processo de discussão da reforma do Ensino Médio os professores e os estudantes foram atores que apontaram conflitos e antagonismos, mesmo dentro de seus grupos. Seus discursos são enquadrados por suas associações de classe, movimentos sociais, e construídos sob o legado do educador e filósofo Paulo Freire, que propunha, através de um método de alfabetização de adultos, um modelo de educação baseada no

diálogo entre educador e educando, na problematização e no desenvolvimento do pensamento crítico, ao ensinar a partir do contexto da vida cotidiana dos alunos, para que estes tivessem conhecimento da realidade que viviam e pudessem participar de discussões como agentes de mudança.

Com um viés de pensamento crítico e visão de grupo, seja na luta por direitos sociais em prol de minorias ou populações sub representadas, como na defesa de interesses específicos da categoria (em que o corporativismo articulou consensos), as entidades de classe de professores e estudantes fazem oposição ao pensamento neoliberal, aos interesses individuais e no limite à ordem econômica vigente.

As organizações que representam educadores se manifestaram no debate do Ensino Médio como interessadas na promoção de uma mudança da ordem social tradicional, com críticas às dinâmicas de mercado e, ainda, às mudanças curriculares em geral, especialmente aquelas que poderiam desorganizar sua rotina, *status* ou sua exclusividade de atuação.

A principal queixa dos professores foi a falta de participação dos docentes no processo de formulação da reforma. A crítica era de que a prática de sala de aula e o conhecimento do dia a dia da escola estavam ausentes das discussões técnicas, conduzidas por especialistas acadêmicos e políticos. A pouca participação no debate foi fundamental para unir esse grupo num posicionamento contrário à reforma - vale destacar, tivemos dificuldade em delimitar com clareza qual seria a proposta deste grupo. Qual o projeto de educação para os jovens capaz de unir os professores?

Educadores corroboram a ideia de que a escola está se transformando em uma empresa - isso os deixa desconfortáveis e inseguros, pois vai contra seus ideais políticos, já que estes não se percebem como trabalhadores integrados à lógica de acumulação de capital e competitividade de mercado. O grupo docente organizado conhece de perto as dificuldades da educação atual, os baixos índices de aprendizagem e a alta taxa de evasão de estudantes especialmente no Ensino Médio, acreditando nos benefícios de um currículo mais flexível e conectado aos interesses do aluno; quer mudanças, mas não na direção da perspectiva neoliberal proposta na estrutura da reforma do Ensino Médio.

Ferretti e Silva, em pesquisa de 2017, que acompanhou as audiências públicas sobre a Medida Provisória do Novo Ensino Médio, evidenciaram a disputa e o desconforto em torno da transformação da escola em um modelo empresarial:

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. (Ferretti e Silva, 2017, p.396)

As críticas dos professores incidem especialmente na redução das horas para as disciplinas tradicionais e aumento de horas para disciplinas eletivas, consideradas por eles “esquisitas” ou muito voltadas ao mercado nas trajetórias de aprofundamento. Questionam o argumento segundo o qual o aluno não precisaria mais aprender conteúdos formais - somente aprender a aprender -, o que coloca a escola apenas como mais um dentre muitos outros lugares de aprendizagem e formação na vida do indivíduo para a adequação ao mercado de trabalho, sem a especificidade de transmitir e elaborar conhecimentos socialmente acumulados, ou mesmo sem incentivar aprofundamentos científicos e posicionamentos críticos.

Parte dos professores e especialmente os ligados às associações têm também críticas à reforma relacionadas às perdas em sua categoria trabalhista, focando no prejuízo que terão na posição de professor, visto que a visão de produtividade escolar desvaloriza seu papel em sala de aula, que passa a ser visto como um operário com atuação limitada a reproduzir processos preestabelecidos, precarizando o trabalho docente e limitando sua autonomia.

Com a diversidade de opções de matérias nas trajetórias formativas, a reforma abre a possibilidade de contratação de profissionais para ministrar as aulas por notório saber, ou seja, contratação de pessoas para ministrar as aulas cujos temas conhecem e por vezes têm profissões relacionadas a eles, mas não dispõem de formação docente e nem vivência de sala de aula. Ao criticar a contratação de profissionais especialistas nos temas do currículo flexível, os professores de carreira, focados em suas disciplinas, não oferecem alternativas docentes para as novas matérias, pois defendem que eles próprios não devem assumir aulas do currículo flexível, com o argumento de que estariam sendo explorados quando convocados a dar aulas que vão além de suas áreas de conhecimento específico, e que não teriam condições de assumir a condução de projetos que se inter-relacionam em atividades multidisciplinares, sem um novo modelo de remuneração e de formação docente específica. Criticam a flexibilização curricular por exigir deles uma ampliação de escopo e declaram que a mudança não é bem-vinda por acarretar a eles mais horas de dedicação sem contrapartidas financeiras, de estrutura ou de qualificação.

Há temor, entre os educadores, de desvalorização da carreira docente, da equiparação de sua função com a de pessoas de notório saber que não fazem parte da categoria, da precarização do ensino e da necessidade de adaptar-se a novas tecnologias com turmas enormes por conta da possibilidade de aulas a distância. Consideram também as dificuldades de formação e atualização profissional que exigirão, além de recursos e políticas adequadas por parte do Estado, esforços pessoais para se adequar aos currículos diversificados, grades horárias fragmentadas nos percursos formativos e aprimoramento constante dos conteúdos pautados em atualidades e interesses dos estudantes.

Os efeitos na identidade docente causados pelas mudanças nas disciplinas e a organização curricular em itinerários foram apresentados em artigo na revista *Retratos da Escola*:

Nesse embate, não parecem ser consideradas a concepção de disciplina escolar e as implicações de mudanças na organização curricular. Disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas.

Goodson (1983), em trabalho antigo ainda hoje emblemático, discute como as disciplinas escolares orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente, mecanismos que são sustentados e ao mesmo tempo sustentam as comunidades disciplinares. As disciplinas escolares, nesse sentido, não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si. São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes. (Lopes, 2019, p. 63)

Assim, organizações de classe de professores agregam educadores em torno de uma posição coletiva contrária à reforma proposta, pois, mesmo com algum grau de divergência entre eles nos detalhes do projeto, compartilham a ideia de que a reforma traz perdas para a categoria. Têm em comum um posicionamento político mais à esquerda, evidenciado nas críticas aos movimentos privatistas da educação, e no temor da ampliação das desigualdades entre estudantes num modelo de escola que prepara o estudante para o trabalho em idade precoce, em detrimento de uma formação para acesso à universidade, e que terá dificuldades de ofertar opções de itinerários em todas as escolas da rede pública.

O CNTE (Conselho Nacional dos Trabalhadores de Educação) foi explícito em seu posicionamento antirreforma e antimercado, ao longo dos anos, como podemos ver em sua publicação *Cadernos de Educação* de maio 2018, assinada por 50 entidades afiliadas:

A reforma do ensino médio é mais um instrumento do golpe político, jurídico e midiático instalado no Brasil desde 2016, que tem por objetivo implementar amplo processo de privatização na última etapa da educação básica. A orientação neoliberal imposta ao ensino médio, sob a égide da Emenda Constitucional 95/2016 (Ajuste Fiscal), vem acompanhada de outros objetivos (alguns ocultos), a exemplo da segregação socioeducacional que se pretende instalar no País para desafogar a demanda no ensino superior público e para atender os meios de produção capitalista com larga oferta de mão de obra barata. Outros objetivos explícitos visam reduzir direitos consagrados na Constituição Federal e, por essa razão, a antirreforma educacional deve ser combatida com ampla campanha social por sua revogação...

Além dos estudantes das escolas públicas, que sofrerão os efeitos da antirreforma golpista com menos conteúdos para sua formação humanística e cidadã – comprometendo a oportunidade de acesso à universidade –, também os profissionais da educação serão vítimas (caso a reforma avance) de demissões e de precarização da profissão que vinha ganhando, a duras penas, espaço nas agendas institucionais do País

...

O déficit de conteúdos a que milhares de estudantes estarão submetidos, seja pela limitação de aplicação da BNCC, seja pela não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos na rede pública (em razão das contingências financeiras), seja em função da flexibilização curricular que admite computar atividades a distância e carga horária de cursos técnicos diversos e de trabalho voluntário ao currículo do ensino médio regular, ou ainda pela terceirização dos itinerários formativos (especialmente da Formação Técnica e Profissional) sem vínculo com os conteúdos exigidos em processos de seleção para o ensino superior, tendem a inviabilizar o acesso dos estudantes das escolas públicas que desejarem ingressar nas universidades públicas

...

A restrição de direitos, a privatização da educação pública e a segregação social dispostos nos objetivos ocultos da antirreforma, precisam ser disseminados para que a narrativa correta sobre a reforma do Ensino Médio seja estabelecida na sociedade e para que mais uma tentativa de crime de lesa pátria promovida pelos agentes do golpe institucional seja interrompida. (CNTE, 2018, pp. 7-8)

Os mesmos elementos seguem no discurso do CNTE ao longo dos anos de debate e estão também no texto publicado em seu site em abril de 2023, antes da consulta pública sobre a reforma:

A luta pela revogação da antirreforma do Novo Ensino Médio – NEM se iniciou antes mesmo que a Lei 13.415 fosse sancionada pelo ex-presidente golpista Michel Temer. Durante a tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, todas as entidades comprometidas com o direito à educação de qualidade – e equidade – se manifestaram contrárias ao apartheid socioeducacional que a legislação propunha e que agora se comprovou nos estados da federação.

...

É preciso mostrar com clareza os efeitos deletérios da Lei 13.415 nos índices de evasão escolar e de exclusão da juventude, a (des)organização das redes públicas de ensino com fechamento de turmas diurnas e de escolas noturnas, o aumento de jovens que não estudam e nem trabalham em cada região, o intenso processo de privatização da oferta pública escolar, a desprofissionalização da carreira docente para ministrar os “novos” conteúdos curriculares, a fragilização dos currículos nas escolas públicas e as consequências para a formação dos/as filhos/as da classe trabalhadora, inclusive para acessar as universidades públicas, entre outros. (CNTE, 2023)

O posicionamento das entidades de professores, contrário à reforma, foi mantido após a consulta pública sobre o Novo Ensino Médio, feita pelo MEC em agosto de 2023

- num contexto de início do governo Lula e frente ampla, que buscava afastar posições extremistas e alinhar consensos. A classe de professores foi firme ao declarar que não bastavam apenas ajustes no texto e continuou demandando a revogação da reforma do Ensino Médio.

Entidades representantes dos professores e dos estudantes têm se organizado no movimento Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, desde 2020. Esse movimento, em coro com a CNTE, foi voz contrária a qualquer mudança na lei do Ensino Médio e posicionou-se radicalmente pela revogação da lei mesmo após a consulta pública. Enquanto isso, o governo e lideranças educacionais buscavam ajustes na reforma ao invés de revogação; essa escolha pelo “caminho do meio” por parte dos gestores educacionais foi apoiada no temor da discussão retroceder ao zero e criar espaço para que a extrema direita se aproveitasse para inserir no texto demandas moralistas e anticidência que já haviam sido descartadas no processo. Neste momento desarticulam-se os discursos da “Campanha” e dos gestores da educação nos estados e municípios, representados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede). Evidencia-se as tensões entre os professores e os gestores da política educacional manifestadas no texto como “estranheza”, “desconforto” e “desapontamento” com o posicionamento dos gestores “cujo teor difere substancialmente dessa manifestação conjunta”:

Considerando a participação social, a escuta democrática e o longo diálogo estabelecidos, as entidades aqui representadas manifestam estranheza, desconforto e desapontamento diante da manifestação conjunta assinada pelo CNE, Consed e Foncede em relação à Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio...

A estranheza ocorre também porque o FNE, do qual essas entidades participam, apreciou o resultado da Consulta Pública, emitindo parecer, aprovado por unanimidade, cujo teor difere substancialmente dessa manifestação conjunta.

...

Em suma, os resultados da Consulta Pública sinalizam para a construção de Política Nacional para o Ensino Médio, que precisaria partir da REVOGAÇÃO DA LEI 13.415/2017, objetivando maior organicidade numa perspectiva histórico-crítica e emancipatória.

(CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2023)

A nota acima exigia a revogação da lei e não reconhecia os avanços nas mudanças propostas pelo MEC a partir da consulta pública, como a definição da carga horária de 2.400 da formação geral básica, demanda crucial dos professores. Desde a publicação da nota acima até a sanção da Lei do Ensino Médio pelo presidente Lula se passou um ano

de aproximações sucessivas entre as entidades docentes e o governo federal a partir de articulações em torno de temas específicos, e a tensão se afrouxou.

O texto final da reforma, sancionado pelo presidente Lula em julho de 2024, validou a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, permitindo a permanência no currículo-base das disciplinas tradicionais como história, biologia, sociologia e educação física. Também orientou a regulamentação das disciplinas dos itinerários formativos com a intenção de minimizar a pulverização excessiva das matérias. Essas alterações atenderam em parte às entidades docentes. Além disso, ao renovar parte do CNE (Conselho Nacional de Educação) por conta do fim de mandato de alguns dos seus membros, o presidente Lula nomeou 13 novos nomes para fazer parte do CNE (Conselho Nacional de Educação), num movimento de articulação de aliados. Um dos nomeados foi Heleno Araújo, presidente do CNTE.

Abrandaram-se as tensões entre governo e organizações de classe de professores na intenção mútua de evitar retrocessos e de facilitar a implementação da reforma com a garantia de maior participação dos professores na continuidade do desenho dos itinerários formativos, porém a crítica das entidades de classe aos conceitos privatistas e ao modelo de contratação de professores por notório saber se manteve, assim como o receio de ampliação de desigualdades.

Além dos posicionamentos expressos nos documentos intermediados pelas entidades de classe, percebemos a voz dos professores de forma mais direta em pesquisas e matérias de jornais que interrogaram os docentes. Em abril de 2023, ainda com a reforma em disputa, e sofrendo dificuldades na ponta pela tentativa de implementação do modelo em cheque, foi divulgada uma pesquisa feita pela Unesco em parceria com o MEC (Unesco, 2024), feita majoritariamente de forma presencial, em todas as regiões do Brasil, com três populações como foco: profissionais que trabalhavam nas secretarias de educação e na gestão das escolas de Ensino Médio, chamados de gestores educacionais (amostra de 409); professores do Ensino Médio (amostra de 818) e estudantes do primeiro ano do Ensino Médio em 2022 (amostra de 1.227). A pesquisa corroborou na identificação da insatisfação dos professores com o texto da reforma vigente naquele momento, especialmente seu desconforto quanto ao desconhecimento dos detalhes da reforma, à pouca formação oferecida ao docente, às dificuldades na estrutura das escolas para implementação do currículo proposto e à necessidade de ministrar aulas fora de seu domínio acadêmico, porém, evidencia os aspectos que os professores acham positivos na reforma

... é muito significativo o percentual de docentes respondentes na pesquisa (76%) que declararam sua insatisfação com as mudanças decorrentes do NEM. Entre as regiões brasileiras temos na Região Centro-Oeste 85% de docentes respondentes insatisfeitos; na Região Norte, 84%; na Região Nordeste, 81%; na Região Sudeste, 74% e na Região Sul, 69%. Em âmbito nacional, considerando-se o vínculo trabalhista dos docentes, o grau de insatisfação é maior entre os concursados efetivos (86%). Embora haja um significativo percentual de docentes insatisfeitos, a pesquisa também mostra que os docentes consideram aspectos positivos das mudanças decorrentes do NEM, tais como: fortalecimento do protagonismo juvenil e desenvolvimento do Projeto de Vida (69%); possibilidade de integração com a Formação Técnica e Profissional (61%); possibilidade do(a) estudante escolher parte das disciplinas, as eletivas/optativas, dos itinerários formativos ofertados pela escola e a área de conhecimento na qual pretende aprofundar seus estudos (48%); e aumento da carga horária (43%). (UNESCO, 2024)

Dentro do grupo de professores é possível identificar que não há um discurso único e sim várias articulações que agregam demandas de subgrupos por vezes contraditórias, como o aumento da carga horária da formação básica (fixa) e o desejo de maior flexibilidade curricular ou a valorização das disciplinas tradicionais e a maior conexão das disciplinas com o interesse dos estudantes. Essa diversidade de opiniões e demandas em determinados temas, quando articuladas, convivem entre si e não anulam o discurso conjunto, que se sobrepõe às diferenças individuais, tornando-se hegemônico no grupo. Identificamos na pesquisa, em maior ou menor grau, diferentes visões entre os professores ao se posicionarem em temas como protagonismo juvenil, modernização do sistema de ensino, carga horária de trabalho docente, formação e contratação para o cargo de professor, ideal de educação humanista versus utilitarista. Em cada tema, em cada escolha, há uma articulação, por vezes enquadrada por um veículo de mídia, uma entidade de pesquisa ou instituição de classe, em torno de termos que possibilitam deslocamentos e ajustes em torno de si e funcionam como aglutinadores de interesses: os chamados significantes vazios (Laclau e Mouffe, 2015).

Ao avaliarmos as manifestações dos professores mediadas pelas entidades de classe e também as relatadas em pesquisa, percebemos que “educação de qualidade”, para este grupo, está articulada com “oportunidade de mudança social”, “aprendizado de disciplinas tradicionais como português, matemática, história, geografia e ciências”, “valorização do professor”, “maior carga horária”, “redução de desigualdades”, “acesso à universidade” e “protagonismo juvenil”. Estas articulações estão sempre associadas a uma postura crítica ao sistema econômico e para os professores o termo “protagonismo juvenil” está mais associado à atividade política dos jovens do que ao empreendedorismo.

Associações estudantis como UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e UNE (União Nacional dos Estudantes) tiveram comportamento similar às entidades de professores, com um discurso de negação do modelo neoliberal de educação e de manutenção de maior carga horária para as disciplinas tradicionais, com ênfase na manutenção de história, sociologia e filosofia na grade básica - por serem matérias que desenvolvem o pensamento crítico, essas entidades tiveram posição contrária à reforma do Ensino Médio e pediram sua revogação, inclusive com manifestações nas ruas, durante todo o debate.

Após consulta pública, em nota, a UBES (2023a) evidencia seu descontentamento com o Novo Ensino Médio, pede revogação da lei e deixa explícita que seu entendimento de educação de qualidade reduz desigualdades e prepara o estudante para ingressar no ensino superior:

É urgente que a Lei que prevê o NEM seja revogada, com a construção de uma nova, esta associada a um Plano Nacional de Assistência Estudantil e construída através de um amplo debate com a comunidade educacional toda, através também da Conferência Nacional de Educação.  
Não há caminho possível para o Brasil com um modelo que amplia desigualdades, sucateia a formação, não prepara o estudante da escola pública para ingressar no ensino superior, e os itinerários conduzem os estudantes, sobretudo, para o trabalho precarizado. (UBES, 2023a)

Após a consulta pública e promulgação da lei final, as entidades estudantis atenuaram suas críticas e direcionaram esforços para a exigência de infraestrutura nas escolas, visando a garantia de que os estudantes tenham acesso aos conteúdos solicitados no ENEM que dá acesso ao SISU, principal porta de entrada nas universidades públicas, e solicitando auxílio financeiro para os estudantes permanecerem na escola. O programa Pé-de-Meia, lançado pelo MEC no final de 2023, buscou atender em parte a solicitação dos estudantes por auxílio em dinheiro e aproximar as entidades estudantis do governo, oferecendo um incentivo na modalidade de poupança para estudantes matriculados no Ensino Médio beneficiários do CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal).

Em carta dos estudantes brasileiros entregue em março de 2023 ao Ministério da Educação e publicada no site da UBES, além das demandas de infraestrutura nas escolas, de currículo direcionado ao acesso à universidade e de formação técnica não precarizada, os estudantes, assim como os professores, resgatam a proposta de Paulo Freire de uma educação emancipatória e democrática; se posicionam contra os projetos neoliberais e meritocráticos e pedem diversidade e recursos financeiros para as escolas.

Lutamos por uma Educação que resgate o legado de Paulo Freire, uma Educação emancipatória, que abrigue nossa diversidade e não permita que a Escola seja um espaço de insegurança, mas sim, de acolhimento. A luta por Paz nas Escolas é a luta pelas nossas vidas, dentro e fora de sala de aula, as escolas precisam ser territórios antifascistas e de fortalecimento da democracia participativa, através dos Grêmios Estudantis e da Gestão democrática.

Nossos sonhos e metas não serão alcançados com a perpetuação da propaganda neoliberal e meritocrática do atual “Projeto de Vida”. Precisamos, sim, que a Escola nos auxilie a traçar nossa trajetória, mas reconhecendo nossa condição de classe, raça, gênero e donos nossos corpos, nos garantindo saúde mental e serviço social para podermos desenvolver inteligência emocional, cumprindo de fato a Lei 13.395/19.

A escola dos nossos sonhos é uma escola livre de racismo, machismo, lgbtfobia e capacitismo e perpassa pelo financiamento digno desta. A retomada das obras paradas, o investimento na infraestrutura, a preservação do Novo Fundeb e do orçamento da educação fora do arcabouço fiscal é fundamental para a reconstrução do nosso país. (UBES, 2023b)

Além dos documentos das entidades, encontramos mais informação sobre o posicionamento deste grupo na pesquisa da Unesco (2024), que avaliou a percepção dos estudantes sobre o tema. A pesquisa foi realizada em 2022, quando a reforma tinha dificuldades de implementação, estava sob questionamento pelos professores e avançava pouco e de forma precária em diversos estados. Neste momento ainda não haviam sido propostos os ajustes após a consulta pública que geraram a lei final. Na pesquisa avaliou-se o grau de conhecimento dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio, em que 42% dos estudantes diziam-se muito bem informados ou bem informados sobre a reforma e 55% mal informados ou muito mal informados. A maioria dos estudantes não tinha o conhecimento adequado sobre a reforma em andamento, o que causa espanto visto que um dos pilares das mudanças curriculares era que estudantes fizessem escolhas de suas trajetórias acadêmicas. A maioria dos estudantes (55%) afirmou estar insatisfeita com as mudanças decorrentes do Novo Ensino Médio. Quando perguntados se acreditavam que o NEM contribui para o fortalecimento do protagonismo juvenil, 50% afirmaram que sim e 46% disseram que não.

A análise dos posicionamentos dos estudantes nos informa que “educação de qualidade”, para este grupo, está articulada com “mobilidade social”, “acesso à universidade” e “ensino técnico de qualidade” - os estudantes também valorizam “protagonismo juvenil”, mas este termo nos parece ser entendido como uma maior participação nas decisões da escola e na possibilidade de influência política, o que vai além de escolher o itinerário formativo.

## **O conservacionismo e a extrema direita**

Nos últimos anos o mundo viu ascender movimentos da extrema direita dentro e fora dos partidos políticos. Apoiados em estratégias de atração da atenção, de engajamento e de segmentação de pessoas com interesses semelhantes, produzindo ‘bolhas’ de informação nas redes sociais, alguns grupos organizados conseguiram mobilizar aspirações e medos dos eleitores (Silveira in Velasco e Cruz, Kaysel e Cudas, 2015). Utilizando-se de teorias conspiratórias, essa dinâmica radicalizou posições políticas, evidenciando enunciados da extrema direita e conseguiu influenciar e eleger governos, defendendo uma pauta antissistema, colocando em xeque o modelo político-partidário convencional e as bases da democracia moderna. A divulgação de posicionamentos polêmicos e extremistas para atrair a atenção engajou pessoas que se viram convocadas a participar desse grupo e passaram a compartilhar os mesmos valores; com isso conseguiram promover lideranças populistas pouco experientes e tiveram o apoio de ideólogos conservadores e de estatísticos especializados nos algoritmos das redes sociais (Teitelbaum, 2020). Esse modelo se replicou em vários países, como por exemplo nos Estados Unidos na campanha de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos em 2016; no Reino Unido com o movimento de saída deste da União Européia, conhecida como Brexit; e na Itália com o crescimento da popularidade de políticos da Liga Norte. Nestes exemplos, notamos sempre que havia um ideólogo liderando e sustentando os discursos apresentados, respectivamente: Steven Bannon, Dominic Cummings e Gianroberto Casaleggio.

No Brasil, a extrema direita também teve o seu ideólogo: Olavo de Carvalho, escritor, influenciador digital, astrólogo e autodeclarado filósofo, ele difundia suas ideias em livros, mas principalmente na sua comunidade no Orkut e em seu Curso Online de Filosofia. Ganhou fama na arena digital, e manteve-se longe da grande mídia, que ele considerava “corrupta”, “socialista” e “globalista”. Utilizava um vocabulário cheio de palavrões para chamar atenção e propagar teorias da conspiração, ideias negacionistas, combate ao “politicamente correto” e guerra ao “marxismo cultural”. Sua teoria incitava seus seguidores a combater a “ameaça” do comunismo que estaria sendo implantado pela esquerda brasileira através do domínio das áreas da cultura, da intelectualidade, da ciência, da comunicação e da educação e pregava que a direita deveria dominar essas áreas.

Na área da educação, Olavo de Carvalho teve grande influência durante o governo de Jair Bolsonaro, para o qual sugeriu os nomes de ministros da Educação de Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub (um de seus alunos). Mas em 2004, muito antes da eleição de Bolsonaro, suas ideias reacionárias e antidemocráticas serviram de alicerce para a criação do movimento Escola Sem Partido (ESP), fundado pelo advogado Miguel Nagib, que havia tido contato com as teorias do filósofo da extrema direita.

O movimento Escola Sem Partido tem raízes em ideais ultraliberais e numa interpretação peculiar da obra de Antônio Gramsci, propagada por Olavo de Carvalho, que promove a ideia de “guerra cultural”, da “ameaça da doutrinação marxista”, colocando a escola como um local que fazia uma espécie de “lavagem cerebral” nos alunos e os “recrutava” para a visão de mundo da esquerda e do comunismo; como sintetiza Luis Felipe Miguel (2016):

O mito de origem, que o próprio movimento divulga, diz que ele é fruto da indignação de seu chefe, um advogado paulista, quando sua filha contou que o professor de História havia comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis (Bedinelli, 2016). Quando surgiu, seu foco era a pretensa “doutrinação marxista” nas escolas, um tema que reaparece ciclicamente desde o final da ditadura militar. Foi assim que o MESP [o autor usa a sigla MESP para Movimento Escola sem Partido] ganhou espaço, inicialmente, junto ao Instituto Millenium, o já citado think thank ultraliberal. As bandeiras prioritárias do Millenium são ligadas ao programa econômico da direita (o Estado mínimo, a desregulamentação, a flexibilização da legislação trabalhista), não à moral sexual, à família ou aos costumes. O criador do MESP publicou, no site do Instituto, em 2009, texto intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”, em que seu alinhamento com o ideário ultraliberal ficava patente. Os problemas da educação brasileira, segundo o artigo, seriam a falta de deferência pela propriedade privada, pela meritocracia e pelo princípio da responsabilidade individual. A preocupação com gênero e valores familiares estava inteiramente ausente. A ameaça da “doutrinação marxista” nas escolas é alimentada por uma leitura fantasiosa da obra do revolucionário sardo Antonio Gramsci. Entendendo que a luta pela transformação social, nas sociedades capitalistas ocidentais, não pode ser restrita à conquista do Estado, Gramsci formulou a ideia de um combate pela hegemonia que inclui a disputa por projetos e visões de mundo, em diferentes espaços da sociedade civil (Gramsci, 2000 [1932-4]). Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). (Miguel, 2016, pp. 500-600)

O movimento teve pouca relevância por dez anos, mas a partir de 2014 ganhou espaço nas mídias e principalmente na esfera jurídica quando o deputado estadual Flávio Bolsonaro pediu ajuda ao fundador do ESP para a redação de um projeto de lei contra a “doutrinação nas escolas” que levou o nome de “Programa Escola Sem Partido”; a iniciativa foi replicada por seu irmão Carlos Bolsonaro em nível municipal, na Câmara

de Vereadores do Rio de Janeiro, e multiplicou-se com o apoio do Movimento Brasil Livre (MBL), que cresceu no cenário político da direita brasileira, especialmente por meio dos atos *pró-impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. A estratégia política da extrema direita de produção de projetos de lei espalhou-se por todo Brasil, promovendo a censura a conteúdos escolares, além da perseguição e denúncias contra professores:

Em 2016, o ESP [a autora utiliza a sigla ESP para se referir a Escola Sem Partido] decidiu influir mais abertamente nas eleições e divulgou, na página da internet onde listava seus anteprojetos de lei, santinhos de candidatos que assinassem o termo de compromisso com o movimento. Assim, com representantes eleitos, o ESP pôde se espalhar ainda mais por todo o país. No dia 15 de agosto de 2017, o Movimento Brasil Livre (MBL) criou um dia nacional de mobilização pelo Escola Sem Partido, que foi responsável por dobrar o número de projetos de lei (PL) sobre o tema naquele ano. (Moura, 2019).

O antagonismo que ocorria nas disputas discursivas entre o movimento Escola Sem Partido e os professores tornou-se evidente, em que a negação do outro pelos professores foi pautada pela defesa de uma educação com base em discurso democrático e pela constituição da própria identidade do sujeito professor que estava sendo colocada em xeque. Nessa dinâmica de antagonismos vimos surgir várias manifestações de professores que se posicionaram contrários ao movimento ESP; exemplos deles são o Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es (ONVE), que tem uma página dentro do site dos Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP), na qual seu objetivo é definido como “...um local de produção de conhecimento e resistência contra os avanços da censura sobre as liberdades de aprender e de ensinar” (Professores Contra o Escola Sem Partido, 2022). O PCESP promoveu alianças e articulações locais de professores como a Frente Nacional Escola sem Mordaza (já em 2016), o Movimento Educação Democrática (em 2017) e a Articulação contra o ultraconservadorismo na educação (em 2019), além de criar o Observatório ONVE em 2023. A estratégia desses grupos articulados era a produção de materiais técnicos e de análises sobre o ESP - estratégia similar aos institutos e fundações neoliberais progressistas, porém com investimentos e alcance menores. Também produziram um podcast, organizaram e disponibilizaram a legislação de apoio aos professores, publicaram os argumentos para serem utilizados em contextos jurídicos e burocráticos e alguns manuais com orientações de como os professores deveriam se defender da censura e perseguição, como o “Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas”. Apoiado por diversas associações de professores e sindicatos, em sua edição de 2022, se apresentava como uma resposta ao “perverso fenômeno ultraconservador na educação”:

A nova edição do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas vem atualizar e fortalecer este instrumento, lançado pela primeira vez ao final de 2018 por um conjunto de organizações da sociedade civil, em resposta ao perverso fenômeno ultraconservador na educação, em especial, aos ataques aos princípios constitucionais da liberdade de ensino e do pluralismo de concepções pedagógicas e às normas educacionais, bem como à interdição do debate sobre igualdade de gênero, raça e sexualidade nas escolas. Agressões sofridas por professoras, professores, estudantes, familiares e demais profissionais de educação. (Professores contra o Escola Sem Partido, 2022)

Na sua origem, o movimento ESP perseguia professores, com estratégias similares à censura da época de governos militares. Ao declarar que considerava que o modelo de educação deveria ser baseado na “neutralidade política”, se colocava contra qualquer postura crítica dos professores que, segundo o ESP, tinham a intenção de “doutrinar” os estudantes, ao criticar o capitalismo, a propriedade privada, a instituição da família. A defesa de uma “escola sem partido” faz parte de um discurso reacionário fortemente político que se apresenta como antipolítico. Esse discurso põe em xeque a identidade do professor que se considera um construtor de conhecimento através do diálogo, pois o diálogo é negado, e o professor nesse caso passaria a ser um burocrata transmissor de conhecimento. O discurso do ESP nega que a educação possa ser aberta ao diálogo e ao debate.

A ideia do professor ser criminalizado por “assédio ideológico” aparece na construção dos Projetos de Lei (PL) fomentados pelo ESP. Como exemplo do início dessa estratégia temos o PL 1411/2015 do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), um conservador ligado à extrema direita:

O projeto (o autor refere-se ao PL 1411/2015) define assédio ideológico como “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente”(art. 2º), prevendo pena de três meses a um ano de detenção e multa, com acréscimos caso o agente do “assédio” seja professor ou outro educador e caso dele resulte “reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima” (art. 3º). A lei guarda notáveis semelhanças com o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, pelo qual o regime militar buscou sufocar a discussão política nas instituições de ensino. Na justificativa apresentada pelo deputado, após uma referência ao “totalitarismo”, vinculado à “hegemonia decantada por Antônio Gramsci” (p. 2), chega-se à preocupação central: o Partido dos Trabalhadores (PT), então no poder, estaria manipulando a educação brasileira para arrematar novos militantes. (Miguel, 2016, p 609)

O discurso ultraconservador do ESP apoia-se em expressões como “assédio ideológico”, “marxismo cultural” e “doutrinação nas escolas”, que funcionam como significantes vazios, capazes de mobilizar frustrações, demandas não atendidas e desejos

e aglutinar grupos a partir da lógica equivalencial de seus interesses, preenchendo-o cada um à sua maneira. No decorrer da trajetória do ESP, junta-se ao discurso mais um elemento: o caráter moral e religioso. O grupo conservador religioso, posicionado à direita e alinhado ao anticomunismo, agrega ao conceito de “doutrinação” do ESP a chamada “pauta de costumes” que resvala para o obscurantismo fundamentalista ao ir além do espectro político da “guerra ao comunismo” e trazer para o discurso pautas morais, religiosas e anticiência. Na composição desse discurso um dos principais significantes vazios utilizados é a “ideologia de gênero”, que retroalimenta o discurso conservador de “doutrinação” e amplia articulações com os discursos da igreja evangélica e com os setores mais conservadores da igreja católica. A força política das organizações religiosas tem se ampliado consideravelmente, nos cargos políticos, com o crescimento de bancada no Congresso (a Frente Parlamentar Evangélica), mas também se faz cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, em igrejas e templos espalhados pelos bairros, ocupando espaços nas mídias tradicionais, nos conteúdos de influenciadores digitais nas redes sociais e em grupos de mensagens privados.

A principal sustentação do discurso da “ideologia de gênero” é a autonomia da família (tradicional) na educação, ao defender que cabe aos pais decidirem o que seus filhos devem aprender ou não e que os estudantes não devem ter acesso na escola a quaisquer tipos de conteúdo que não estejam de acordo com as convicções da família. O discurso do ESP faz uma leitura equivocada do artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ao justificar a denúncia de professores que contextualizam no cenário político o conteúdo de suas matérias e a proibição de qualquer assunto que envolva recorte de gênero por esse artigo defendendo a autoridade absoluta e inquestionável da família. Essa leitura foi questionada por diversos juristas (G1, 2016)., como Deborah Duprat, procuradora do Ministério Público Federal (MPF), que declarou que um ensino neutro não existe no mundo real e portanto o Programa "Escola sem Partido", fere a Constituição "em várias perspectivas". Nessa mesma linha se posicionaram a Advocacia-Geral da União (AGU) e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC).

As propostas do ESP acabam por proibir o direito do estudante de conhecer visões que vão além do ambiente doméstico, além de simplificar a ideia de família, adotando como regra a família ultraconservadora religiosa fundamentalista. Ao promover a ideia de “ideologia de gênero” o ESP e seus apoiadores fazem oposição a compreensões inclusivas da entidade familiar e buscam proibir políticas de combate ao preconceito, à violência contra a mulher e à homofobia na escola. Ao supervalorizar o papel da família

e do indivíduo no processo educacional, propõe o modelo de educação domiciliar (o *homeschooling*) e amplia o espectro de possibilidades de criminalização da atividade docente. As ameaças aos professores são explícitas - o site do ESP cria um modelo de notificação extrajudicial de professores e ensina estudantes e pais como produzir evidências, filmando professores em sala de aula como no artigo de Miguel Nagib (2015), presidente do ESP, que além de intimidar os professores sugere que eles devem agir diferentemente das orientações do Ministério da Educação (MEC):

Ao cair nessa conversa e tratar seus alunos como cobaias da teoria de gênero, esses professores estão correndo um altíssimo risco. Refiro-me à possibilidade de os pais dos seus alunos entenderem que essa prática pedagógica implica algum tipo de dano aos seus filhos ou ao seu direito de dar a eles a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções - direito previsto no artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Se isso acontecer, os professores poderão vir a ser processados por danos morais pelos pais dos seus alunos. Ser réu numa única ação judicial já é motivo de dor de cabeça. Imagine figurar como réu em dezenas de processos ajuizados por dezenas de pais de alunos! [...] O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes de seguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado (Nagib, 2015).

O movimento Escola Sem Partido comunicou o encerramento de suas atividades em 2019, após o Supremo Tribunal Federal (STF) declarar inconstitucionais as leis baseadas nas ideias do movimento; seu fundador justificou o fim do movimento com ressentimento, alegando que a causa do término foi a falta de apoio dos políticos da direita e especialmente de Jair Bolsonaro, que o ESP ajudou a eleger e que depois de assumir o governo federal abandonou o movimento. Apesar do fim oficial do movimento, os temas da “doutrinação nas escolas” e dos “valores da família” continuam presentes no discurso de políticos da direita. Em outubro de 2023 foi lançada no Congresso Nacional a “Frente Parlamentar em Defesa da Educação Sem Doutrinação nas Escolas”, liderada por Gustavo Gayer (PL-GO) e Nikolas Ferreira (PL-MG), ambos apoiados por Bolsonaro. Em março de 2024 Nikolas Ferreira foi eleito presidente da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Na Bienal do Livro de São Paulo, em setembro de 2024, Ferreira lançou junto com seus pais o livro “Criando filhos para o amanhã”, um guia de educação conservadora, baseado na fé e em ensinamentos bíblicos. A disputa política e discursiva continua, mas as pautas ultraconservadoras não têm avançado no executivo federal (MEC do governo Lula) e nem no Legislativo, e não estão presentes na versão final da política do Novo Ensino Médio as questões de “doutrinação ideológica” e nem “de gênero”.

Além da vertente ultraliberal e anticomunista que luta contra a “doutrinação comunista” e da linha de pensamento moralista e religiosa fundamentalista que tem como alvo de combate a discussão sobre gênero e sexualidade; um terceiro elemento, que não aparece de forma explícita no ESP, mas orbita em torno dele, compôs as articulações do discurso conservador: o militarismo.

Durante a campanha eleitoral à Presidência da República, no ano de 2018, o candidato Jair Bolsonaro, adepto das ideias do movimento ESP e apoiado por setores religiosos conservadores e ideias econômicas ultraliberais, também teve o apoio em massa das bases das Forças Armadas e das polícias militar, civil e federal. Na área da educação, o ex-capitão valorizava o modelo de educação militar e prometeu a criação de uma Escola Militar em cada capital até o ano de 2020. Após eleito, Bolsonaro criou no MEC o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que ampliou o número de escolas militares de educação básica em todos os estados. Após o fim de seu mandato, com a eleição de Lula, o programa Pecim perdeu o apoio federal.

Mesmo sem apoio do MEC, vários estados continuaram com a expansão do modelo militarizado de ensino, como São Paulo sob o governo de Tarcísio de Freitas (Republicanos); Goiás que teve a maior ampliação de escolas desse modelo e o Distrito Federal. As justificativas dos estados para o incentivo às escolas militarizadas são a possibilidade de redução de violências nas escolas e o fato de que as escolas cívico-militares apresentam melhores índices de aprendizagem - esses argumentos são refutados por educadores e pesquisas (Folha de S. Paulo, 2019), uma vez que as escolas militarizadas têm processos seletivos para entrada e que podem se tornar mais violentas com os alunos - com a presença de policiais controlando a disciplina dos estudantes como se fossem seus subordinados hierárquicos.

Os dois argumentos principais para a ampliação desse modelo de gestão são o aumento da espiral de violência nas escolas brasileiras e os bons índices de aprendizado conquistados pelas escolas militares. Somente uma gestão rígida seria capaz de colocar as escolas novamente nos trilhos da disciplina. A ampliação do modelo, baseada nos bons resultados já conquistados em escolas militarizadas, não leva em consideração as condições de acesso, seleções rigorosas para ingresso dos melhores estudantes e infraestrutura diferenciada das demais escolas públicas. Reportagem da Folha de São Paulo já em fevereiro de 2019, quando o projeto do Governo Federal estava em gestação, já desmoralizava os argumentos sobre a qualidade do ensino nas escolas militarizadas, demonstrando que escolas civis com as mesmas condições tinham os mesmos ou melhores resultados que as escolas militarizadas (ESCOLAS MILITARES, 2019). Da mesma maneira, utilizar a espetacularização da violência como pretexto para militarizar escolas é uma injustiça para com as instituições educativas, que não são as responsáveis pela violência que grassa na sociedade. Evidentemente que disponibilizar, como em alguns estados, 20 a 25 policiais militares fardados e armados para interferir na gestão da escola,

circulando nos seus ambientes, dando ordens a todos os segmentos da comunidade escolar há de exercer controle sobre todo tipo de violência ou indisciplina que poderia, eventualmente, ocorrer em seu interior. (Mendonça, 2019, p. 629)

Vale ressaltar que existem escolas tipicamente de formação militar que não são reguladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que podem ter hierarquias mais rígidas, exigindo comportamentos sociais restritos, como por exemplo corte de cabelo; aqui estamos falando de escolas cívico-militares, também chamadas de escolas militarizadas, ou seja, de escolas públicas regulares das redes estaduais, municipais ou distrital, que têm a gestão administrativa e educacional exercida por profissionais militares e bombeiros militares, por vezes até da reserva, que recebem remuneração adicional por estarem nessas funções, muitas vezes recebendo bem mais do que professores e gestores educacionais de carreira, com formação e vivência no campo pedagógico.

A influência da cultura militar nas discussões de políticas públicas educacionais e a presença de militares sendo incentivada na gestão educacional trazem consigo a noção de educação baseada em disciplina, obediência, respeito à hierarquia, uso de violência como instrumento pedagógico e nacionalismo, conceitos pouco aceitos pela pedagogia moderna para promover o aprendizado (Lima e Hypolito, 2020). Além disso, por ser avessa a contestações, articula-se com a ideia de “educação neutra” do ESP, pois a proposta de ensino militarizado inviabiliza a construção de conhecimento no diálogo e não dá espaço para críticas quanto às injustiças da ordem social vigente. Com isso privilegia conteúdos descritivos, que devem ser decorados e reproduzidos, além de incorporar a forma de pensar militar no projeto educacional. Há uma similaridade da “neutralidade do conteúdo” presente no discurso do ESP com a visão de educação em tempos de ditadura militar:

Esta ideia (de neutralidade) se baseia na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente. Percepções críticas sobre o mundo social, que apontam suas injustiças e contradições, certamente não passam pelo crivo da neutralidade. Mas a visão que se quer apenas descritiva tampouco é neutra: ela é ativa colaboradora do esforço de invisibilização das contradições e de naturalização da ordem vigente, que é crucial para sua reprodução. Disciplinas das ciências humanas, como história, filosofia, sociologia, geografia ou literatura, ficam inviabilizadas, a não ser que recuem a práticas vigentes – por exemplo – no regime militar, quando o ensino de história nos colégios era quase que limitado a listas de nomes de personalidades e datas de eventos. Por não assumir expressamente juízos de valor, tal ensino pode parecer neutro. Porém, ao negar ao aluno as condições de situar os processos históricos e de compreender os interesses em conflito, cumpre um inegável papel conservador. (Miguel, 2016, p. 608)

A proposta conservadora de educação baseada na transmissão de “conhecimento neutro”, no que tange às esferas política e moral, tem como premissa a manutenção da ordem e dos costumes e a limitação do pluralismo de ideias e comportamentos. É antagonista ao discurso dos professores que propõe uma educação libertadora através do conhecimento, sintetizada no pensamento de Paulo Freire (Freire, 1989). Os conservadores desdenham do caráter democrático e do processo de produção de conhecimento científico, um posicionamento discursivo que conseguiu aglutinar e articular as demandas e desejos de religiosos, ultraliberais e militares que, mesmo com suas diferenças, se aproximaram frente a uma diferença maior, posicionando os educadores como seus inimigos. Como estratégia, tentaram excluir ou precarizar determinados ramos do conhecimento humano no currículo (como as áreas de humanas) e minimizar o papel dos professores, desqualificando processos de aprendizagem, perseguindo-os e ameaçando-os.

No debate sobre o Novo Ensino Médio o posicionamento conservador é explícito na proposta deste grupo de um currículo “puramente” instrumental – em que a “pureza” não existe, dada a concepção de mundo conservadora incorporada. Pregavam a obrigatoriedade apenas das matérias Matemática e Língua Portuguesa e flexibilidade para que todas as demais matérias fossem definidas nos itinerários formativos de cada estado, e ser ou não escolhidas pelos estudantes. Todas as matérias denominadas “de humanas” foram atacadas pelos conservadores e incentivado que estivessem fora dos currículos, mas principalmente Filosofia e Sociologia (que na revisão da lei acabaram sendo incorporadas como obrigatórias) por temerem o pensamento crítico e o questionamento desenvolvido nessas disciplinas.

A possibilidade de estudantes do Ensino Médio realizarem trabalhos voluntários extraescolares que contam como horas de aula foi outra proposição do grupo conservador religioso no projeto de lei do Novo Ensino Médio. A inclusão desse ponto na lei permitiria que estudantes fossem desobrigados a assistir algumas aulas, como Filosofia e Sociologia, se fizessem trabalho voluntário em uma ação da igreja. Essa proposta também é encampada pelos conservadores que defendem o *homeschooling* (educação domiciliar), pois seria um mecanismo de tirar seus filhos do ambiente escolar e mantê-los em ambientes com valores mais aderentes ao da família e com menor diversidade de ideias. (Callegari, 2024b). Na versão final da lei essa proposta não se manteve.

A corrente discursiva conservadora, durante o debate sobre o Novo Ensino Médio, foi defensora do conceito de “notório saber” para que pessoas com conhecimento

adquirido por meio da experiência e que não tenham necessariamente validação desse conhecimento no sistema de ensino formal pudessem exercer o papel de professores, mesmo sem formação para isso. Numa perspectiva ampla, o notório saber pode ser visto como democrático e inclusivo, considerando a formação como algo transversal, articulada à vida, numa concepção freireana de educação vinculada ao contexto. Porém, no desenvolvimento das discussões da lei do Novo Ensino Médio, a defesa da possibilidade de educadores com “notório saber” foi apropriada pelos conservadores como forma de deslegitimar e desqualificar a posição de professor ao mesmo tempo que abre espaço para que profissionais de outras profissões possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou à sua experiência - como não há delimitações explícitas de como seria avaliado o notório saber, o espaço do professor poderia, em tese, ser ocupado por religiosos na filosofia ou empresários e *coachings* em diversas matérias do currículo flexível que abordam empreendedorismo.

Outro ponto que, mesmo após a definição da lei, segue sendo alvo de disputas de regulamentação e de formas de implementação na estrutura do Ensino Médio é o Projeto de Vida. Já tratamos de como os neoliberais progressistas posicionam o Projeto de Vida como instrumento para fortalecer o empreendedorismo de si nos estudantes e conformá-los ao cenário de trabalho capitalista meritocrático. Para os conservadores, além do liberalismo econômico, o Projeto de Vida teria a função de balizar condutas morais e emocionais ao propor ao estudante traçar um plano com “boas” escolhas e disciplina para alcançar os objetivos desenhados (Lopes, 2024). A ideia do plano e da disciplina reforça a centralidade da responsabilidade de sucesso no indivíduo e na aceitação da ordem vigente e adequação a ela, uma visão conservadora, pouco crítica e que desconsidera questões como desemprego e desigualdades, além de idealizar um futuro harmônico e sem conflitos, desde que o estudante cumpra seu plano e comporte-se de maneira disciplinada e moralmente adequada para alcançá-lo. Alice Casimiro Lopes (2024) explora como o tema Projeto de Vida articulou demandas dos neoliberais e ultraconservadores religiosos com foco no indivíduo e na busca pela felicidade e a semelhança do uso do termo nas correntes religiosas que apoiaram Jair Bolsonaro:

O que parece ser mais recente é a capilarização desses discursos nas políticas de currículo para o ensino médio no Brasil visando a uma dada arquitetura curricular, um espaço-tempo específico para a construção de uma vida com propósito, voltada para o bem-estar pessoal e coletivo, via uma educação moral sedimentada no componente curricular projeto de vida. (...) De todo modo, defendo que tal sedimentação se sustenta por buscar produzir tanto o porvir ajustado à racionalidade neoliberal quanto o porvir que responde a demandas conservadoras.

(...)

Em decorrência dessa arquitetura curricular, livros didáticos são produzidos, orientações pedagógicas são elaboradas, nos sistemas público e privado,

multiplicando seus efeitos de forma imprevista e encontrando um terreno fértil para sua disseminação, especialmente a partir de 2018, com o avanço dos movimentos ultraconservadores que aceleraram as mudanças no ensino médio por meio da Medida Provisória que instituiu a reforma. Não causa espanto, por exemplo, que seja possível identificar a referência ao projeto de vida, voltado para as metas de ter felicidade na vida profissional e na vida pessoal, em correntes religiosas, tais como a Canção Nova, comunidade carismática católica, fundada pelo padre Jonas Abib, que apoiou a candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República. (Lopes, 2024, pp. 14-15)

Notamos que no discurso conservador articulam-se discursos do anticomunismo, do militarismo, da defesa da liberdade do indivíduo, do mercado e da superioridade dos valores da família em relação a qualquer projeto coletivo. É ampla a gama de articulações, predominantemente definidas pelo que são contra, ou seja, pelos seus antagonismos. Assim, esse discurso elege inimigos: a esquerda, o comunismo, o pensamento crítico, os professores e os gays e assim reforça seu posicionamento pela oposição. Notamos que “educação de qualidade”, para este grupo, está articulada com “meritocracia”, “tradição”, “ordem”, “disciplina”, “conteúdo técnico instrumental” e “melhor desempenho em avaliações”. Essas articulações estão sempre associadas a uma postura de manutenção e adequação ao sistema social e de mercado, mas vão muito além disso, em articulações mais profundas, ao estabelecerem um posicionamento anticientífico, antidemocrático e baseado em fundamentalismo moral.

### Cap. 3 – “Educação de qualidade”: um jogo em movimento

De forma bastante simplificada, dos pontos de vista que perpassam a discussão de educação, destacam-se três diferentes concepções, como apresentam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

- *Propedêutica*, que pretende dar ao estudante a base necessária de conhecimento formal para que ele continue os estudos no Ensino Superior, tratando o Ensino Médio como uma etapa de transição e a iniciação do estudante na investigação científica;

- *Técnica*, cujo intuito é preparar a mão de obra para o mercado de trabalho;

- *Humanística/progressista*, que entende a formação escolar em um sentido amplo, para o desenvolvimento dos estudantes de uma maneira holística.

Destaca-se no conceito humanístico seu caráter democrático e participativo e nota-se o viés gerencialista que atinge a concepção técnica e por vezes a propedêutica, de um modelo de educação que busca resultados para prestação de contas, com olhar em macroindicadores, com lógica de mercado ou de ciência aplicada ao ganho.

O campo discursivo dos conservadores da extrema direita nos apresentou uma outra concepção: a educação dogmática fundamentada em crenças inquestionáveis, valores moralmente conservadores e fortemente influenciada por grupos religiosos e militares que pregam uma “educação neutra”. A ideia de neutralidade na educação é refutada pelos estudiosos da área e se contrapõe ao cerne da pedagogia, e ao legado do educador e filósofo Paulo Freire, que no conjunto de sua obra ressalta como tema central que não há fazer humano neutro, que toda educação esconde ou revela uma dimensão política que atravessa e constitui o fazer pedagógico. Seu pensamento é resumido numa frase muito difundida nos eventos e materiais da área educacional: "Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida", registrada em entrevista de 1977 e aprofundada em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987). Dada a impossibilidade da neutralidade na educação, não nos parece tolerável enquadrar a proposta ultraconservadora de educação dentro dos limites de uma educação técnica; considerando a carga política e moral que essa suposta “neutralidade” carrega, a proposta foge do foco que tem a formação técnica ou a profissionalizante.

Na composição dos discursos de “educação de qualidade” acreditamos em uma complexidade maior do que as concepções apresentadas acima. São diversos elementos discursivos em jogo, nem sempre em harmonia. Quando discute o que é uma escola justa, François Dubet (2004) nos apresenta alguns desejos e demandas que coexistem ao se

nomear uma educação de qualidade, tomando-se aqui a liberdade de assumir que uma escola justa oferece uma educação de qualidade:

A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Cada um de nós acredita que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, que ela deve responder a todas essas concepções de justiça. O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras. (Dubet, 2004, p. 540)

Percebemos com Dubet que o termo “escola justa” - ou a “educação de qualidade” - pode ser defendido por diversos ângulos e correntes políticas, mesmo que antagonistas, gerando sentidos no devir, na possibilidade. Esses termos permitem uma construção imaginária fluida que organiza interesses e une diferenças sob um mesmo nome. A articulação de discursos a partir da lógica equivalencial busca suturar o furo estrutural da impossibilidade da linguagem em descrever a totalidade a partir de um desejo mítico comum. Busca-se em cada discurso uma ordem perdida, nunca encontrada na política educacional ao aproximá-la de um ideal.

A crise educacional posta (evasão, baixo aprendizado) também é um obstáculo ao alcance da “educação de qualidade”, com isso a prática corrobora a negação da completude do discurso - que estruturalmente já é incompleto na linguagem. Essa falha é tamponada por discursos que reconhecem a educação como um horizonte infinito, capaz de ampliar conhecimento, reduzir desigualdades e promover ascensão social. É sob a sombra dessa falta, e dessa possibilidade em aberto, que se dá a discussão do Novo Ensino Médio e, claro, nos tempos atuais, sob o contrato comunicacional da lógica de mercado, em que o jovem é convocado a ter sucesso financeiro para sobrevivência e ascensão na vida adulta.

Os sujeitos dessas disputas, pelo projeto hegemônico de educação, marcam suas posições ao declararem o que consideram a “boa educação” para os jovens e também ao exporem seus descontentamentos frente às outras posições e em relação ao projeto do Novo Ensino Médio.

Numa análise geral é possível notar que a multiplicidade de críticas feitas ao projeto pode ser organizada em determinadas frentes, encampadas pelos enunciadores dependendo da posição que se articula em cada momento. As principais críticas, declaradas e articuladas entre as posições de sujeito, podem ser qualificadas como:

- política: o autoritarismo da implementação, o caráter pouco democrático do debate e o questionamento da legitimidade do governo que promulgou a lei;
- mercadológica: utilitarismo e gerencialismo embutidos no projeto, interesses do grande capital, foco em habilidades e competências que têm eco nas demandas do mercado em detrimento do conteúdo formal;
- social: aprofundamento das desigualdades, pois, como há maior autonomia de oferta de cursos, há probabilidade de que escolas com maiores dificuldades ofereçam aulas mais “fracas”. Com a oferta heterogênea de oportunidades de estudo, dependendo do território do estudante, pode-se ter escolas com ofertas limitadas ou de nível inferior, justamente nos locais mais vulneráveis, fazendo com que a própria estrutura reforce desigualdades e não ofereça as mesmas chances de aprendizado para todos;
- de implementação: falta avaliação da capacidade das redes, investimento, infraestrutura física para que a proposta de fato seja implementada;
- de comunicação: modelo não alinhado entre os estados, e que pais, professores e estudantes não sabem o que é e como funcionará;
- de arquitetura/currículo: há discordâncias sobre disciplinas, assimetria de conteúdos ofertados nos currículos estaduais e pontualmente nota-se inclusive a oferta de disciplinas esdrúxulas como “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” (Exame, 2023);
- dos estudantes: pouca participação no processo, escuta frágil dos estudantes, impossibilidade de escolha real, responsabilização do estudante por sua trajetória, insegurança sobre a formação para avaliações como ENEM e vestibulares;

- dos professores: pouca participação no processo, perda de identidade docente, precarização do trabalho do professor, necessidade de lecionar temas diversos, carga horária estendida, contratações por notório saber, falta de formação e remuneração.

As visões diversas e nem sempre convergentes de “educação de qualidade” permeiam as relações entre os sujeitos que enunciam sua posição num determinado contexto e tentam pautar a definição do projeto formativo dos jovens, o Ensino Médio, na busca impossível de uma escola ao mesmo tempo emancipadora, meritocrática, compensatória de desigualdades, garantidora de conhecimentos, integradora do jovem na sociedade e promotora de talentos individuais e consciência social. Essa impossibilidade se apresenta frente à lógica de articulações, equivalências e antagonismos. É na variedade de conceitos, desejos e demandas que estão articulados ao significante vazio “educação de qualidade” e nos conflitos existentes, no conjunto de relações entre eles, que se forma uma ideia hegemônica, porém precária e contingente, de “educação de qualidade”.

A tradução de uma ideia no porvir, numa estrutura simbólica a partir da linguagem, é o espaço discursivo onde demandas e desejos aproximam-se e articulam-se a partir de uma lógica de equivalências ao mesmo tempo que se distanciam em suas diferenças, ou seja, a constituição dos discursos se dá na relação entre as demandas, mas também ocorre na relação de oposição, na negação, no antagonismo, em que se revela o limite de sua constituição. A linguagem não dá conta de traduzir toda realidade carregada de afetos, racionalidades e antagonismos, assim, o termo “educação de qualidade” atende a partes da realidade de cada discurso e de suas relações e tem sentido definido em cada contexto e segundo cada enunciador que busca tornar seu discurso hegemônico pela ampliação das equivalências. A disputa discursiva é constante e relacional e a linguagem incompleta. (Laclau e Mouffe, 2015)

Ao buscar entender as bases de sustentação discursiva do projeto de educação para o Ensino Médio e a história recente da política educacional brasileira encontramos no discurso dominante cadeias de articulações costuradas pela argumentação da técnica e de resultados mensuráveis. O discurso hegemônico dos especialistas em educação, distribuídos em redes de organizações da sociedade civil nacionais que ecoam nas esferas governamentais e nas políticas públicas, apresenta a educação como ferramenta para uma atuação pragmática com vistas à ascensão social do indivíduo e do país (especialmente nos rankings internacionais), promovendo enquadramento dos estudantes à dinâmica do mercado privado e competitivo, minimizando tensões e ampliando a cadeia à medida que

também propõe políticas de reconhecimento, diversidade e empoderamento com a intenção de redução de desigualdades pela via meritocrática. Numa tentativa de atender às demandas econômicas e sociais e ampliar as possibilidades de equivalência na cadeia de articulação há uma busca discursiva em garantir crescimento e estabilidade ao livre mercado sem tentar abolir ou modificar a hierarquia social, mas incluindo em sua lógica indivíduos de grupos sub-representados, através da educação.

Percebemos que a defesa da qualidade da educação propagada pelos institutos e fundações privadas organizados em rede acontece de modo complexo e não centralizado, modificando a governança e a maneira de operar das políticas públicas, à medida que a interação das várias organizações do terceiro setor se dá em relações diretas com cada esfera pública: o governo central, estados, municípios e escolas; e interagindo com atores do corpo técnico das secretarias de educação, diretores, professor e por vezes estudantes no seu dia a dia; apoiando ações, fornecendo orientações, recursos humanos e pesquisas e destacando os projetos de sucesso. As redes de interação e as parcerias público-privadas na educação, apoiadas em estudos desenvolvidos com a colaboração do meio acadêmico e dos técnicos do terceiro setor, e em investimentos da filantropia em projetos de intervenção na escola, nos mostram uma forma de rede de relações e interesses interligados e uma governança com fronteira porosa entre o público e o privado que foge da racionalidade hierárquica. Essas relações também ampliam a dimensão econômica do neoliberalismo ao atuar na convocação de sujeitos, articulando demandas de reconhecimento e participação juntamente das demandas de ganho financeiro.

As ações e proposições quanto a construção de currículo, organização escolar, trabalho docente e participação dos estudantes dessa linha discursiva, durante o debate sobre o projeto do Novo Ensino Médio, aglutinaram-se em torno da defesa da educação significada como melhores resultados em avaliações e sucesso individual medido pela adequação do jovem à lógica empresarial de produtividade. Nesse contexto o significativo vazio “educação de qualidade” é preenchido pelas demandas articuladas de significantes flutuantes como “oportunidades”, que por sua vez articulam-se a ideais de empreendedorismo de si, dando corpo a significantes como “autonomia dos jovens”, “protagonismo juvenil”, “autonomia para construção de projeto de vida”, “atividades práticas”, “empreendedorismo juvenil”, “demandas do mercado de trabalho”, “produtividade e competitividade do Brasil”, “trajetórias profissionalizantes”, além de incorporar em si medidas objetivas de sucesso como “melhor desempenho em notas/

avaliações”, “maior taxa de matrículas”, “maior carga horária de aulas” e “menor abandono e evasão”.

Nota-se também que as “oportunidades” aqui se apresentam com caráter inclusivo, universal, oferecendo possibilidade de participação de todos os jovens no sistema educacional, sem exclusão, e prometendo redução de desigualdades e um lugar no mercado de trabalho, desde que o jovem se enquadre no sistema educacional mostrando resultados concretos e merecimento. Nesse contexto essas articulações tornam “educação de qualidade” um ponto nodal hegemônico no constante movimento de construção discursiva que se apoia na vertente neoliberal progressista, e que, contingencialmente, se articula com as demandas democráticas.

É a partir de demandas democráticas e sociais que professores e estudantes articulam seus discursos, utilizando-se em grande medida dos mesmos significantes vazios dos neoliberais progressistas, mas ocupando seus espaços linguísticos com uma postura crítica ao sistema econômico e à própria reforma do Ensino Médio, portanto posicionando-se de forma antagônica ao posicionamento do grupo de técnicos pragmáticos dos institutos e dos formuladores dessa política pública. A principal oposição dos educadores ao discurso técnico é que, ao se reduzir a educação ao ensino e aprendizagem medidos em testes padronizados, limita-se a formação do estudante a um enquadramento, a um padrão do mercado. Destacam que o modelo de educação baseado em sucesso nas avaliações e projetos com viés mercadológico não deve ser visto como inclusivo ou minimizador de desigualdades, na medida em que é restritivo ao excluir do processo educativo finalidades que consideram a essência da educação, como a capacidade de repensar, o questionamento, a postura crítica e a busca por mudanças.

Além de crítico, o discurso dos educadores e estudantes traz marcadamente um viés de pensamento coletivo. Não à toa, embora o grupo não seja coeso, como qualquer outro grupo, o discurso dos professores e dos estudantes tem uma maior organização do coletivo nas representações de suas entidades de classe. Seus atos públicos, documentos e sites convocam os atores a engajarem-se contra a precarização da profissão docente, numa defesa da identidade coletiva, e expõem a fragilização do currículo que propõe hiperespecialização do currículo e uma prática docente para o atendimento de interesses individuais dos estudantes. A centralidade do caráter coletivo e participativo presente no discurso dos professores e estudantes é explícita quando percebemos que sua principal crítica ao projeto do Novo Ensino Médio é menos quanto à forma final do projeto e sim focada no processo de construção que pouco ouviu as demandas de professores e

estudantes e não promoveu espaços de discussão e participação, assim como, depois de definida, também falhou na comunicação do modelo com pais, professores e estudantes.

Nas manifestações dos professores, o significante vazio “educação de qualidade” também está articulado ao significante “oportunidades” adjetivado com a possibilidade de mudança do *status quo*; dessa articulação, “educação de qualidade” é significada por “oportunidade de mudança social”, que por sua vez articula-se com “redução de desigualdades”, de modo diferente do grupo neoliberal progressista, pois a redução das desigualdades não compartilha apenas da noção de enquadramento ao mundo do trabalho e sucesso profissional, mas principalmente se posiciona pela possibilidade de modificar as relações com atuação política.

A ação política também tenta ocupar outro significante presente nos discursos de professores e estudantes: o “protagonismo juvenil”. Aqui ele também é associado à participação em decisões e à influência para promoção de mudanças seja no âmbito da escola como das políticas públicas e dos comportamentos, e tem menor aderência à ideia de empreendedorismo de si. Além da ação política, o “acesso à universidade”, a possibilidade de participar de descobertas científicas e de inovações no conhecimento garantem maior sinergia ao “protagonismo juvenil” do discurso dos professores do que a perspectiva de inserção no mercado de trabalho, muitas vezes de forma precarizada.

Percebemos que o significante “oportunidades” é preenchido por demandas diferentes no discurso dos estudantes e no discurso dos neoliberais progressistas. A mesma dinâmica se dá com “protagonismo”. Na tentativa de totalizar o discurso, cada cadeia de articulações discursivas “amarra” as demandas de forma contingencial a partir das relações de demandas específicas, do contexto e dos atores envolvidos, tentando totalizar o discurso para um grupo de sujeitos. Queremos exemplificar aqui que o mesmo nome (“oportunidades”, “protagonismo”, por exemplo) é o ponto nodal que “amarra” demandas de forma contingencial e precária, portanto localizada num momento e num grupo de sujeitos. “Educação de qualidade” também representa diferentes possibilidades em cada discurso, tendo uma cadeia de articulações ampla.

Analisar a rede de relações de discursos que se antagonizam (o discurso dos professores e estudantes e o dos técnicos neoliberais progressistas) e colocar em evidência significantes vazios comuns, conflitos e articulações não nos permite encontrar uma verdade no discurso de cada posição, mas principalmente perceber que fazem parte de um jogo em movimento, que nunca se mostra completamente.

Novos discursos e posicionamentos que se apresentam no jogo vão promover movimentações e novas identificações a partir de outros antagonismos ou de uma nova ameaça política. Notamos essa movimentação quando o discurso da extrema direita fundamentalista aparece no jogo político da educação e provoca, por oposição, o desencadeamento do processo articulatório de sentidos a partir de demandas democráticas. A disputa pela hegemonia discursiva aproxima o discurso de governos, pesquisadores, professores, estudantes, institutos e fundações, numa lógica antagonista ao discurso da extrema direita, pois a ausência da ciência e especialmente da democracia no discurso ultraconservador nega a constituição discursiva e a identidade de todos esses atores previamente presentes no tabuleiro político, e promove deslocamentos equivalenciais, mesclando suas fronteiras discursivas ao redesenhar limites frente ao antagonista. Aqui vemos a rearticulação de sentidos em defesa das características do estado democrático como ordem hegemônica quando se apresenta um discurso que ameaça essa ordem.

Assim, pensar uma determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva, se por um lado é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões. Dessa forma, por exemplo, um estado democrático apresenta uma série de características constituidoras (sufrágio universal, direitos individuais etc.), ao mesmo tempo em que pressupõe as suas próprias exclusões (discursos xenófobos, racismo etc.). É claro que não estamos tratando de discursos plenamente constituídos (essencialistas), uma vez que estes são sempre passíveis de ressignificações e tais ressignificações refletem a própria validade da noção de hegemonia (para haver hegemonia deve necessariamente haver contra-hegemonia). Assim, um discurso democrático está sempre sendo ameaçado por práticas não democráticas, e a própria ideia de democracia é algo em constante negociação e objeto de incessantes lutas. Dessa maneira, a lógica discursiva proposta por Laclau (1986) é o resultado de práticas articulatórias que fixam sentidos parciais por meio de pontos nodais que articulam elementos/momentos. (Mendonça, 2012, p. 214)

Quando analisamos os discursos dos professores e dos estudantes, com alinhamento político declarado à esquerda; e o dos técnicos dos governos e dos institutos da sociedade civil, que se apoiam em referências de mercado e produtividade, e estão mais alinhados à centro-direita; são nítidos os pontos de antagonismo entre eles, as negações ao outro que lhes constituem como sujeitos políticos e as articulações de demandas internas a cada grupo. Esses atores reconhecem a multiplicidade e mantêm em aberto o conflito, essencial na democracia para sustentar o debate, a pluralidade e a diversidade das manifestações identitárias; se entendem como opositores, porém não se veem como inimigos que devem ser aniquilados. Já o discurso ultraconservador

estabelece uma relação antagônica radical com os demais, que fratura o corpo social dividindo-o em dois projetos distintos, tendo a democracia e o fundamentalismo em seus limites.

Os ultraconservadores utilizaram-se do termo “educação neutra” como um significante vazio que se mostra um ponto nodal poderoso, pois, como vimos anteriormente, não há possibilidade de uma educação neutra na prática, pois a educação implica uma mudança no nível de conhecimento de algo, o aprender/saber traz a possibilidade de uma visão diferente das coisas, ou seja, de mudança, de nova perspectiva sobre um problema, de desenvolvimento de ferramentas cognitivas para ação, e não de neutralidade. Temos também a impossibilidade da linguagem, que não dá conta de descrever o que seria a neutralidade e que tem seu sentido preenchido pelas demandas articuladas em torno do termo “neutra”. As articulações entre os conservadores se dão a partir do desejo de manutenção do sistema de valores desse grupo, em oposição a qualquer pensamento político divergente e na tentativa de criminalização do “outro”, de quem não é “neutro”. São movidos pela tentativa de manutenção de uma ordem desejada (mítica) através da força e não do diálogo democrático, manifestando-se em políticas de militarização da escola e processos judiciais contra professores. Juntam-se às bases de articulação do discurso ultraconservador os significantes vazios que trazem a noção de perigo, de guerra, da perda da ordem. Funcionam como ponto de amarração e articulação desse discurso os significantes “assédio ideológico”, “marxismo cultural”, “doutrinação nas escolas” e “guerra ao comunismo”

Também compõe as articulações em torno da “educação neutra”, ponto nodal hegemônico neste grupo, a fantasia de que um modelo de família com conceitos morais religiosos e restritivos teria condições de definir o modelo de educação coletivo. Assim, traz para o debate o modelo de educação dos filhos fora da escola e orientado pelos pais, o *homeschooling*, além de utilizar-se do termo “ideologia de gênero” para articular e retroalimentar a ideia de “doutrinação”, que além da política passa a envolver a moral, e amplia articulações com a igreja. Ao supervalorizar o papel da família e adotar como modelo a família ultraconservadora religiosa fundamentalista, o discurso (doutrinador) contra a “doutrinação” restringe o direito do estudante de adquirir conhecimentos que vão além do ambiente doméstico. As manifestações que se dão a partir da “ideologia de gênero” buscam proibir atividades na escola que incidem na interpretação de eventos históricos, questionam teorias científicas dando a elas versões religiosas e eliminam atividades de inclusão social e de combate à homofobia, à violência contra mulher, e ao

preconceito (racial, sexual, étnico, entre outros). As articulações que buscam completar o significante “educação de qualidade” para esse grupo ultraconservador ocorrem a partir da ordem militar, do moralismo religioso, da supervalorização do indivíduo e da família, num posicionamento anticientífico e antidemocrático, radicalmente contrário a um projeto coletivo de educação, havendo ênfase em termos morais, incentivados por uma campanha populista da direita.

A ameaça política do discurso ultrarreacionário antidemocrático provoca um novo processo articulatório de sentidos com deslocamentos na cadeia que tendem a aproximar as demandas por “democracia” dos movimentos de professores e dos estudantes aos profissionais técnicos do governo e institutos, assim como aos acadêmicos da área de educação. Deslocam-se demandas por “democracia”, “conhecimento científico”, “inclusão”, “oportunidades” e “protagonismo juvenil” numa nova articulação antagonista ao projeto político da extrema direita. Nossa linha de pensamento entende que não devemos considerar identidades políticas como elementos estáveis e preestabelecidos, pois são constituídas na própria relação antagonista. Quando uma nova força questiona os sentidos e desejos articulados, ela dá condição de possibilidade para a formação de novas identidades políticas, especialmente por entendermos que o discurso se estabelece pelas relações de poder antagonistas e pela articulação precária de sentidos em disputa.

Contextos de polarização política são capazes de constituir discursos hegemônicos a ponto de dividirem a sociedade em duas e causarem uma situação de “desordem generalizada”. Após um período de “disputas ideológicas”, crise e descaso na política educacional, a eleição presidencial de 2022 ilustrou a polarização política, mostrando as bases discursivas dos “Brasis em disputa” (CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DO SESC, 2023). A vitória apertada de Lula não garantia a manutenção do discurso hegemônico que ele representava e convivia com o risco de retrocessos que forçaram a necessidade de posicionamento contra o movimento conservador pró-Bolsonaro - isso reorganizou a dinâmica discursiva, estabelecendo o “nós” contra “eles”. Nesse caso, a diferença nós/eles não é apenas uma diferença entre tantas, mas sim algo que se contrapõe a todas as demais identidades e diferenças dentro do sistema discursivo e sobrepõe-se às diversas identidades, provocando a articulação e a construção de uma nova forma de identificação coletiva em defesa da democracia. Alice Casimiro Lopes, pesquisadora que tem acompanhado as articulações das demandas de educação, nos mostra como se dá essa dinâmica na relação dos educadores com os bolsonaristas:

Tais representações deles (bolsonaristas) contra nós não são apenas um antagonismo a ser situado em um exterior. São também constitutivos. Na medida em que estamos inseridos nessa luta, também estamos constituindo o outro e estamos sendo constituídos de uma dada maneira. Se todos os processos de significação são relacionais, tais cadeias discursivas antagônicas engendram novas e precárias significações de quem sejam eles e de quem somos nós. Se uns (eles) se tornam anti-PT, anti-Paulo Freire, anti-socialismo, os outros (nós) se tornam PT, Pró-Paulo Freire e socialistas, ainda que sequer se mobilizassem nesta direção ou pudessem ser identificados como tais antes da política ora em foco. Tais cadeias antagônicas se sustentam nos discursos fantasmáticos e tendem a ser estabilizadas pelo apagamento das dinâmicas políticas contingentes que as constituem. (Lopes, 2019, pp. 5-6)

Notamos aproximações nos discursos das entidades de classe de educadores e estudantes, das organizações do terceiro setor e dos governos estaduais e federal após a tomada de posse do presidente Lula, num movimento de articulação de demandas de aliados, antagonista à extrema direita, na busca de atender a demanda de sustentação das políticas do governo eleito. Na prática discursiva do governo ações como a consulta pública sobre o Novo Ensino Médio e a alteração na composição do CNE (Conselho Nacional de Educação) ampliaram a participação dos grupos na construção do texto final e ajudaram a aparar arestas, sinalizando a intenção do governo de reorganizar as demandas num discurso hegemônico que acomodava as principais demandas e apoiava a viabilização das mudanças do Ensino Médio em defesa da manutenção da democracia.

A mudança na articulação do discurso e na posição dos atores que se deu, na direção de apoio ao governo e de adequação da reforma do Novo Ensino Médio a um público mais amplo, pode ser ilustrada nas manifestações de César Callegari ao longo do tempo. Callegari, que é sociólogo com uma longa trajetória em políticas públicas, com passagens pelo MEC e CNE, transita com desenvoltura tanto nas esferas da escola como nos institutos e fundações. Ácido crítico da proposta do Novo Ensino Médio aprovada no governo Temer e defensor da valorização do pensamento crítico como base curricular do Ensino Médio e da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, em 2018, ele publicou um artigo no jornal Folha de S. Paulo pedindo a revogação da reforma, no mesmo momento que deixou o posto que ocupava há anos como membro do CNE por discordâncias no encaminhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Seis anos depois, em fevereiro de 2024, após vivenciar o descaso com a área da educação do governo Bolsonaro e as dificuldades de avanço nas políticas públicas enfrentadas pelo governo Lula no seu primeiro ano, Callegari (2024a), em entrevista à *Revista Educação*, ao ser perguntado se a proposta do atual MEC para o Novo

Ensino Médio deveria ser aprovada, responde que sim, e justifica a importância de fortalecer a liderança democrática:

[Revista Educação:] E a nova proposta do atual MEC para o novo ensino médio? Merece ser aprovada?

[César Callegari:] Merece, ainda que eu defenda alguns ajustes. O mais importante é que o governo se empodere da condição de liderança necessária ‘para que os governos estaduais, que são os principais responsáveis pelo ensino médio, possam implementar essas mudanças com responsabilidade. Tem de ter força democrática. (Callegari, 2024a)

Em agosto de 2024 César Callegari volta a ser membro do CNE junto de outros 12 nomes e em agosto do mesmo ano assume a presidência da instituição. Na cerimônia de posse dos novos membros do CNE, o ministro da Educação Camilo Santana reforçou em sua fala o momento de “reconstrução do país” e “reafirmação de princípios”:

“Vocês chegam em um momento crucial, em que o nosso país precisa de reconstrução, da reafirmação de princípios e de um olhar atento às necessidades educacionais. Estou confiante que, com competência e dedicação dos novos conselheiros, conseguiremos avançar nessas frentes, promovendo uma educação que seja de fato um direito de todos os brasileiros” (BRASIL 247, 2023)

A convergência de demandas e políticas na direção do consenso democrático facilitou a conexão dos atores ao mesmo tempo que fragilizou antagonismos, ampliando as relações de equivalência das demandas a ponto de, no limite, apresentar a ideia de que todos tinham as mesmas necessidades, minimizando as diferentes agências e os conflitos.

Avaliamos, apoiados em nosso referencial teórico, que a busca da manutenção do projeto democrático por meio do amplo consenso ancorado em pontos nodais, num processo de totalização do discurso capaz de unir neoliberais progressistas a ativistas de movimentos de classe, é uma organização discursiva que se faz hegemônica, com uma cadeia de equivalências mais longa, porém, como as demais, precária e contingente. Assim, não será hegemônica para sempre, durará enquanto unir as diferenças, de forma precária, pois os discursos continuam em disputa. A complexidade da articulação de demandas diferenciais se dá porque elas não são necessariamente específicas ou pragmáticas, como o aumento de salário dos professores ou da carga horária das aulas de língua portuguesa - são demandas da ordem das paixões, do que se almeja e não se consegue definir, do desejo mítico que cria a identificação coletiva. Nesse ponto, nossa análise aponta os riscos da manutenção do discurso hegemônico de consenso ao centro baseado na racionalidade, na governabilidade e nas instituições democráticas; e alerta para o cenário de ascensão do discurso populista da ultradireita que, embora sob controle

no campo da educação, tem suas bases em identificações coletivas em torno “do povo”, “da família”, “da religião” contra o “*establishment*” e a “política tradicional”.

Se juntarmos isso [a oposição das identidades coletivas nós/eles] à importância da dimensão afetiva na política e à necessidade de mobilizar as paixões por meio dos canais democráticos, poderemos compreender por que o modelo racionalista de política democrática, com sua ênfase no diálogo e na decisão racional, é particularmente vulnerável quando confrontado com uma proposta política populista que oferece identificações coletivas que têm um elevado conteúdo afetivo como “povo”. Num contexto em que o discurso dominante declara que não existe alternativa à atual forma neoliberal de globalização e que devemos aceitar seus ditames, não surpreende que um número crescente de pessoas esteja dando ouvidos àqueles que proclamam que as alternativas existem, sim, e que eles devolverão ao povo o poder de decidir. Quando a política democrática perde a capacidade de mobilizar as pessoas em torno de projetos políticos distintos, e quando se limita a garantir as condições necessárias para o bom funcionamento do mercado, estão dadas as condições para que demagogos políticos articulem a frustração popular. (Mouffe, 2015, p. 69)

## Conclusão

O objetivo desta dissertação é conhecer quais forças, contextos, relações, afetos e narrativas articulam as demandas e frustrações na construção de significados dos discursos e orientam a posição dos sujeitos na discussão sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil. Procuramos evidenciar ao longo do texto como a construção dos discursos se dá a partir da incapacidade da linguagem em representar o real, os desejos e as insatisfações e a maneira como nomes (significantes vazios) são preenchidos com demandas míticas e autênticas atuando como aglutinadores de interesses e identidades coletivas. Salientamos a constituição do discurso sempre na falta, na incompletude (o furo) e na tentativa de tamponar esse furo pelo preenchimento de significados na linguagem (costura), sempre de forma parcial e momentânea.

Descrevemos os processos de articulação e equivalência nas cadeias discursivas, a essencialidade do antagonismo como constituinte da identidade dos atores e do próprio discurso, as interações dos sujeitos em suas posições circunstanciais e a relevância do contexto. Buscamos demonstrar neste trabalho o fluxo de sentidos que tentam preencher os significantes vazios e os deslizamentos que ocorrem em torno da defesa da "educação de qualidade" em três linhas discursivas principais: (1) os neoliberais progressistas, alinhados politicamente mais ao centro, combinando a lógica de produtividade do mercado a políticas de reconhecimento social com viés meritocrático, representados principalmente nas parcerias público-privadas e nas redes do terceiro setor que estabeleceram um modo heterárquico de governança; (2) os professores e os estudantes, herdeiros do pensamento de Paulo Freire, que buscam um ideal de educação emancipadora, crítica ao sistema e mitigadora de desigualdades, organizados em movimentos de classe; (3) os ultraconservadores da extrema direita, atrelados a pautas morais, à militarização das escolas, ao negacionismo da ciência e das instituições democráticas.

Vimos como as frustrações e demandas contextuais se diferenciam em articulações que ora se aproximam e ora se distanciam, e como a polarização política extrema provocou um deslocamento na cadeia articulatória a ponto de dividir a sociedade e deslocar atores e demandas numa nova articulação em prol do projeto democrático que se viu em xeque, frente ao movimento reacionário da extrema direita, reorganizando a construção do discurso hegemônico diante de um possível retrocesso no projeto de reforma do Ensino Médio em curso.

Assim, esse estudo amplia a capacidade de entendimento das políticas públicas de educação, apresentando um ponto de vista da análise do discurso que traz a complexidade da organização das insatisfações e das demandas a partir de sua nomeação contingente.

Com essa abordagem pretendemos estimular as interpretações da política pública com mais nuances, reafirmando o papel político da comunicação e a centralidade do político não apenas nas atividades tipicamente designadas como “políticas”, mas essencialmente presentes na linguagem, ao organizar discursos e tentar produzir uma ordem das coisas, mesmo que precária, num horizonte de sentidos.

Esperamos também fomentar nas futuras análises a ideia de mobilidade das posições de sujeito, reconhecendo as particularidades dos subgrupos e os pontos nodais intermediários na cadeia de construção de sentidos dos discursos hegemônicos; portanto, explicitamos nossa crítica à ideia de grupos sociais fixos e dicotômicos que limitam a capacidade de entendimento da complexidade das relações sociais.

Concluimos evidenciando a fragilidade de um discurso hegemônico de consenso baseado apenas na racionalidade, e reiteramos o papel essencial das diferenças e das paixões na dinâmica do político. Alertamos para que a política democrática busque oferecer formas de identificação coletiva que tenham ascendência real sobre os desejos e fantasias das pessoas, operando na mobilização das paixões de maneira que o conflito não destrua o ente político, mas que se busque o “agonismo”, uma relação nós/eles em que as partes conflitantes consigam costurar diferenças pela racionalidade e pelo sensível, e reconheçam a legitimidade de seus oponentes, num espaço democrático. (Mouffe, 2015, p.19 e 27).

## Referências bibliográficas

- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 71-96, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ARAUJO, Hellen Gregol e LOPES, Alice Casimiro. **Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas**. *Práxis Educativa*, v. 16, 2021.
- ARAUJO, Hellen Gregol e LOPES, Alice Casimiro. **Redes políticas na educação brasileira: O caso da Base Nacional Comum Curricular**. *Education Policy Analysis Archives*, v. 31, 2023.
- ARAÚJO, Micilane Pereira de. O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal de Pernambuco**, 2020.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford University Press, 1962.
- BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Monica Ribeiro da; e MOTTA, Lucas Gabriel. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, v. 116, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 13 fev. 2017. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 mai. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. **Medida Provisória (MP) nº 746**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 14 mai. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embraixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf). Acesso em: 14 mai. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio é suspenso**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvotou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Consulta Pública)**. Publicado em 24 abr. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC leva ao Planalto projetos prioritários para 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-leva-ao-planalto-projetos-prioritarios-para-2024><https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/mec-leva-ao-planalto-projetos-prioritarios-para-2024>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei No 14.945, de 31 de julho de 2024. 2024a. Edição: 147, Seção: 1, Página: 5, órgão Atos do poder legislativo. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional do Ensino Médio. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/politica-nacional-ensino-medio>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 1: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. 2024c.

BRASIL 247. **Camilo Santana diz que Novo Ensino Médio não deve ser revogado**. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/camilo-santana-diz-que-novo-ensino-medio-nao-deve-ser-revogado-voltar-ao-passado-nao-e-o-caminho>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL DE FATO. **Entenda o que é o Novo Ensino Médio, alvo de protestos por revogação e tema polêmico no MEC**. 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2023/03/23/entenda-o-que-e-o-novo-ensino-medio-alvo-de-protestos-por-revogacao-e-tema-polemico-no-mec#:~:text=Criado%20por%20meio%20de%20Medida,rumos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BURITY, Joanildo A. *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. Trabalhos para discussão Tpd*, n. 82, p. 01-25, 1998.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. New York: Routledge, 1993

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción**. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Editora Unesp, 2021.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CALLEGARI, César. Revogar a lei do ensino médio. Norma pode agravar desigualdades educacionais. **Folha de S. Paulo**, 3 jul. 2018. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2018/07/cesar-callegari-revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CALLEGARI, César. Perigo. Uma granada foi colocada no bolso do Novo Ensino Médio. **Revista Educação**, 2024a. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2024/03/28/novo-ensino-medio-cesar-callegari/>. Acesso em: 11 out. 2024.

CALLEGARI, César. Por que tentam excluir filosofia e sociologia do currículo escolar? **Revista Educação**, 2024b. Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2024/02/27/tentam-excluir-filosofia-e-sociologia-do-curriculo-escolar/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota pública em defesa de uma política nacional para o ensino médio respeitando os resultados da consulta pública sobre o novo ensino médio**. 23 ago. 2023. Disponível em:

<https://campanha.org.br/acervo/nota-publica-em-defesa-de-uma-politica-nacional-para-o-ensino-medio-respeitando-os-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CENTRE FOR PUBLIC IMPACT e INSTITUTO NATURA. **A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco**. Estudo de caso. 2020.

Acessado em 17/11/2024. <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/A-poli%CC%81tica-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Tempo-Integral-no-Estado-brasileiro-de-Pernambuco..pdf>.

CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DO SESC. **Brasis em Disputa:**

**Comunicação política e discursos políticos na atualidade**. Disponível em:

<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/brasis-em-disputa-comunicacao-politica-e-discursos-politicos-na-atualidade>. Acesso em: 30 ago. 2023

CITELLI, Adilson Odair. Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018.

CNTE. **Cadernos de Educação**, Brasília/DF, ano XXII, n. 30, jan./jun. 2018.

CNTE. **Revogar a reforma do Ensino Médio é o único caminho para restabelecer o direito a educação para todos/as no Brasil**. Publicado em 10 abr. 2023. Disponível em:

<https://cnte.org.br/noticias/revogar-a-antirreforma-do-ensino-medio-e-o-unico-caminho-para-restabelecer-o-direito-a-educacao-para-todosas-no-brasil-58a7> . Acesso em 16 de ago. 2024.

CORTI, Ana Paula et al. **O caráter performativo das ocupações estudantis**.

**Educação**, p. e29/1-28, 2021.

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ). Rio de Janeiro v. 4, n. 7, p. 257-276, 2013.

DE SOUZA, Fernanda Ribeiro. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021004-e21021004, 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ESTADÃO. **Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação**. Publicado em 25 set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>. Acesso em: 29 set. 2023.

EXAME. **De Dilma a Bolsonaro, a cronologia de um Brasil conturbado**. 29 dez. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/de-dilma-a-bolsonaro-a-cronologia-de-um-brasil-conturbado/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

EXAME. **Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'**. Publicado em: 13 fev. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 8 out. 2023.

FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, 11 (127), 12-18, 2011.

FERREIRA, Marieta De Moraes e PAIM, José Henrique (Org.). **Os desafios do ensino médio**. Editora FGV, 2018.

FERRETTI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FOLHA DE S. PAULO. **Sabatina Fernando Haddad**. 26 mar. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2603200823.htm>. Acesso em: 23 out. 2022.

FOLHA DE S. PAULO. **Escolas militares e colégios civis com o mesmo perfil têm desempenho similar**. Publicado em: 18 fev. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>. Acesso em: 11 out. 2024.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. Autonomia Literária, 2020.

FREIRE, Paulo. **“Não há educação neutra”**. O Jornal, Lisboa, 2, Entrevista concedida a autor desconhecido. Série Obra Paulo Freire, 1977. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/525793bf-cfb0-4d4f-b171-c7e2db475706> . Acesso em: 20 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Felipe Corral de. O primeiro grande antagonismo entre PSDB e PT. **Opinião Pública**, v. 24, p. 547-595, 2018.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2013.

- G1. **'Não há ensino neutro', diz procuradora sobre 'Escola sem Partido'**. 23 jul. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/nao-ha-ensino-neutro-diz-procuradora-sobre-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- G1. **Protesto contra o Novo Ensino Médio bloqueia a avenida Paulista**. 22 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/22/protesto-contra-o-novo-ensino-medio-bloqueia-avenida-paulista.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- HADDAD, Sérgio, **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.
- JORNAL NEXO. A trajetória do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/A-trajet%C3%B3ria-do-Novo-Ensino-M%C3%A9dio>. Acesso em: 14 mai. 2023.
- KATZ, Elvis Patrik e MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, p. 184–205, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647835. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835>. Acesso em: 29 set. 2024.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011
- LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.
- LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012
- LIMA, Iana Gomes de; e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis educativa**, v. 15, 2020.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Articulations of educational demands made (im)possible by antagonism to “cultural Marxism”. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 27, n. 109, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, n. 1, p. 25, 2024.
- McGOWAN, Todd. **Capitalism and desire. The psychic cost of free markets**. New York: Columbia University Press, 2016.
- MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 205-228, 2012.

- MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2019.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- MOURA, Fernanda Pereira de. Escola Sem Partido: origens e ideologias. **Ciência hoje**, v. 6, 2019. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: 2 out. 2024
- NAGIB, Miguel. A ideologia de gênero no banco dos réus. **Gazeta do Povo**, 2015.
- NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes et al. **Ensino médio brasileiro: reflexões, análises e recomendações** - Relatórios 1, 2 e 3. FGV DGPE, 2023.
- PEREIRA, Heloisa Prates; PRADO, José Luiz Aidar; e PRATES, Vinícius. **Comunicação em rede na década do ódio: afetos e discursos em disputa na política**. Estação das Letras, 2022.
- PRADO, José Luiz Aidar. **A política do performativo em Butler**. In: Greiner, Christine. (Org.). *Leituras de Judith Butler*. São Paulo: Annablume, p. 15-35, 2016.
- PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Manual de defesa contra a censura nas escolas** - edição atualizada, 2022. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/wp-content/uploads/2022/04/manual-de-defesa-contr-a-censura-nas-escolas-2022.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.
- PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es** - Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/observatorio-nacional-da-violencia-contr-a-educadoras-es/>. Acesso em: 9 out. 2024.
- QUEIROZ, Luiz. Lemann, Abílio Diniz, Moreira Salles, Pedro Passos, Luiza Trajano e fundos norte-americanos influenciam MEC na conexão de escolas. **Carta Capital**, 27 de setembro de 2023. Disponível em: <https://capitaldigital.com.br/lemann-abilio-diniz-moreira-salles-pedro-passos-luiza-trajano-e-fundos-norte-americanos-influenciam-mec-na-conexao-de-escolas/>. Acesso em 28 set. 2023.
- RATIER, Rodrigo. Na educação, barco da transição de Lula deriva para a direita. **UOL**, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/11/09/na-educacao-barco-da-transicao-de-lula-deriva-para-a-direita-empresarial.htm> Acesso em: 20 jun. 2023.
- SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Autêntica, 2016.
- SEDUC-CE, Secretaria da Educação do Ceará, **Avanço na educação: Ceará lidera Ioeb e tem 31 municípios entre os 50 melhores do ranking**. 2 abr. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/04/02/avanco-na-educacao-ceara-lidera-ioeb-e->

tem-31-municipios-entre-os-50-melhores-do-ranking/#:~:text=O%20Cear%C3%A1%20segue%20como%20destaque,%2C%20com%20nota%205%2C5. Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, Deivson Filipe Barros da e COSTA, Frederico Alves. Teoria lacrauniana e psicanálise: articulações teóricas no interior de um campo dialógico. **Revista Subjetividades**, Fortaleza. v. 21, n. 1, p. 1-14, abr. 2021.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Direita nas redes sociais online. In: VELASCO e CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; e CODAS, Gustavo. (orgs.). **Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 213-230

SOUZA, Allan Solano.; MOREIRA, Hilcélia Aparecida Gomes; SILVA, Maria Margaret da; e TERTO, Daniela Cunha. Alianças público-privadas na educação pública: um estudo em dois estados nordestinos. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e11024, 2023 Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11024>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. (No Title), 2005.

TEITELBAUM, Benjamin R. **War for eternity: The return of traditionalism and the rise of the populist right**. Penguin UK, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Trabalhamos para melhorar a formulação e implementação de políticas educacionais estruturantes**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2024.

UBES – União Nacional dos Estudantes. **Nota Pela Revogação do Novo Ensino Médio, estudantes em luta por uma nova Lei!** 2023a. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/nota-da-ubes-consulta-publica-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 9 out. 2023.

UBES – União Nacional dos Estudantes. **Carta dos estudantes brasileiros ao Ministério da Educação**. 2023b. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1eDlsSPRH60bnHKmzqUKeI18p2X6\\_Hj0hEI2hnxC5uVc/edit](https://docs.google.com/document/d/1eDlsSPRH60bnHKmzqUKeI18p2X6_Hj0hEI2hnxC5uVc/edit). Acesso em: 30 ago. 2024.

UNESCO. **Pesquisa Nacional sobre a Implementação da Reforma do Ensino Médio Lei 13.415 de 2017: percepções dos gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil**. 2024.

UNICEF. **Competências para vida, trilhando caminhos de cidadania**. 2019. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-02/br\\_competencias\\_para\\_a\\_vida.pdf](https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-02/br_competencias_para_a_vida.pdf). Acesso em: 8 out. 2023.

UOL. **Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro**. 26 jun. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

Recorte da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. da Seção IV, do Ensino Médio, e Seção IV A, Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Publicada pelo presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm), acesso em 24/11/2024.

#### **Seção IV**

##### **Do Ensino Médio**

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 1º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos

itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 3º § 3º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará: (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino. (Incluído Lei nº 14.945, de 2024)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 11. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 12. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

#### **Seção IV-A**

##### **Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Redação dada pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º As formas referidas nos incisos I e II do **caput** deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento: (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

## Anexo 2

**Lei do Novo Ensino Médio**, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que transforma a MP 746/2016 em lei publicada pelo presidente em exercício Michel Temer e o ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho.

### **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.**

Altera as Leis n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1<sup>o</sup> de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1<sup>o</sup> O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24. ....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

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

§ 2<sup>o</sup> Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4<sup>o</sup> .” (NR)

Art. 2<sup>o</sup> O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26. ....

.....  
§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....  
§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....  
§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....  
§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44. ....

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61. ....

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10. ....

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16. ....

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput .

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do **caput** deste artigo poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), das escolas públicas participantes da Política de Fomento. (Redação dada pela Lei nº 14.640, de 2023)

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único - O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro. (Redação dada pela Lei nº 14.640, de 2023)

§ 2º Ficam os Estados e o Distrito Federal autorizados a realizar a execução descentralizada dos recursos financeiros recebidos em decorrência do disposto nesta Lei, por meio de repasse às unidades escolares. (Incluído pela Lei nº 14.640, de 2023)

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

*José Mendonça Bezerra Filho*

### Anexo 3

**Lei do Novo Ensino Médio** (Final), Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Publicada pelo presidente em Luís Inácio Lula da Silva e pelos ministros Silvío Luiz de Almeida (ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania), Camilo Sobreira de Santana (ministro da Educação), Anielle Francisco da Silva (ministra da Igualdade Racial) e Luiz Henrique Eloy Amado (Secretário Executivo do Ministério dos Povos Indígenas)

#### **LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24 .....

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....  
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

....."(NR)

"Art. 26. ....

.....  
§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o *caput* deste artigo.

....."(NR)

"Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:

I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;

II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;

III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e

IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

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

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

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis."

"Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida."

"Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino."

"Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

.....  
V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º (Revogado).

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo.

.....  
§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo.

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.

§ 3º (Revogado).

.....  
§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará:

.....  
II - (revogado).

.....  
§ 8º (Revogado).

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino.

.....  
§ 10. (Revogado).

§ 11. (Revogado).

§ 12. (Revogado).

....."(NR)

"Art. 44. ....

.....  
§ 3º (VETADO)."(NR)

Art. 2º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral, serão observados critérios de equidade, de modo a assegurar a inclusão, nas diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação, dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência.

Art. 3º Na perspectiva da garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio para todos os estudantes, os sistemas de ensino, em obediência às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada uma das modalidades da educação básica, garantirão que a oferta curricular do ensino médio reconheça:

I - as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; e

II - as condições necessárias à estruturação da oferta e do atendimento escolar em período noturno.

Art. 4º As secretarias estaduais e distrital de educação elaborarão planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas por esta Lei.

§ 1º O Ministério da Educação prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal e estabelecerá, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estratégias de assistência e formação das equipes técnicas das secretarias de educação, com foco na elaboração dos planos de ação a que se refere o *caput* deste artigo.

§ 2º Na implementação do currículo do ensino médio a que se refere o inciso II do *caput* do art. 5º desta Lei, é admitida a transição para a nova configuração do ensino médio dos estudantes que cursam essa etapa da educação básica na data de publicação desta Lei.

§ 3º Os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes de ensino médio que incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica.

Art. 5º A implementação das disposições previstas nesta Lei ocorrerá da seguinte forma:

I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. 35-B, 35-C, 35-D e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Art. 6º A União, os Estados e o Distrito Federal, a fim de estimular a oferta de educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio, implementarão, na forma de regulamento, estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, por meio da promoção de cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sem prejuízo de outras formas de cooperação, e de articulação das políticas e programas constantes das Leis nºs 14.640, de 31 de julho de 2023, e Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023.

Art. 7º O art. 1º da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º .....

§ 1º São elegíveis ao incentivo de que trata esta Lei os estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas e das escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em todas as modalidades, e pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda *per capita* mensal até o limite estabelecido no inciso II do *caput* do art. 5º da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.

.....

§ 3º .....

IV - à matrícula em ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica, de forma integrada ou concomitante."(NR)

Art. 8º O *caput* do art. 1º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

....."(NR)

Art. 9º O inciso I do *caput* do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea f:

"Art. 2º .....

I - .....

f) o ensino médio completo em escola comunitária que atue no âmbito da educação do campo conveniada com o poder público, referida na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020;

....."(NR)

Art. 10. O art. 3º da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º .....

§ 3º .....

IV - priorizará os estabelecimentos de ensino que ofertem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante.

§ 4º As matrículas de ensino médio em tempo integral articuladas com a educação profissional e tecnológica, fomentadas e criadas conforme disposto nesta Lei, serão priorizadas no âmbito da ação prevista no inciso I do *caput* do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011."(NR)

Art. 11. Ficam revogados os seguintes dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - art. 35-A;

II - § 1º do art. 36;

III - § 3º do art. 36;

IV - inciso II do § 6º do art. 36;

V - § 8º do art. 36;

VI - § 10 do art. 36;

VII - § 11 do art. 36; e

VIII - § 12 do art. 36.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Parágrafo único. (VETADO).

Brasília, 31 de julho de 2024; 203º da Independência e 136º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Silvio Luiz de Almeida*

*Camilo Sobreira de Santana*

*Anielle Francisco da Silva*

*Luiz Henrique Eloy Amado*

Presidente da República Federativa do Brasil

## Anexo 4

Publicação da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, publicada em seu site em 10 de julho de 2024, que exemplifica o discurso dos professores posicionados contrário às mudanças do Novo Ensino Médio.

<https://cnte.cut.org.br/noticias/mais-uma-vez-os-privatistas-impoem-gravissima-derrota-a-educacao-publica-e37b>

### **Mais uma vez, os privatistas impõem gravíssima derrota à educação pública**

Resistiremos!

As pessoas que defendem a educação pública de qualidade, a democracia, a integração regional com os países de língua espanhola e que apostavam nas correções que o Senado Federal havia feito no primeiro substitutivo da Câmara dos Deputados ao PL nº 5.230/2023, que trata da reformulação do Ensino Médio, viveram ontem um misto de horror, raiva e decepção com a certeza de que o País está longe de encontrar a rota definitiva para a inclusão social de seu povo, com dignidade.

Em meio a atropelos regimentais nos processos de votação, propositalmente conduzidos pelo presidente da Casa, dep. Arthur Lira (PP/AL), a Câmara dos Deputados aprovou ontem o parecer do relator Mendonça Filho (União/PE) – ex-ministro da Educação e coautor da medida provisória nº 746/2016, que deu origem a nefasta reforma do Novo Ensino Médio (NEM) no governo do golpista Michel Temer. Orientou favoravelmente à aprovação do Parecer, o líder do Governo na Casa, dep. José Guimarães (PT/CE), que disse ter defendido o acordo entre o Governo, o relator e a oposição, firmado durante a primeira tramitação da matéria na Câmara, em março último.

Ocorre, no entanto, que o segundo momento de debates e ajustes no texto da reformulação do NEM se deu no Senado, onde a sociedade civil teve acesso ao diálogo e conseguiu corrigir parte das incoerências aprovadas no substitutivo da Câmara. E mesmo mantendo princípios da Lei nº 13.415/2017, o texto do Senado revertia uma parte importante dos prejuízos remanescentes no NEM, especialmente nos itinerários formativos e em particular na formação técnica-profissional.

As alterações no substitutivo original da Câmara, feitas pelo Senado, contaram com a participação do Ministério da Educação, à luz do processo democrático que rege os acordos políticos no Poder Legislativo. Neste sentido, esperava-se do Governo maior empenho para concretizar esses acordos, mesmo com as contingências que, sabidamente, ele possui para aprovar matérias de seu interesse na Câmara dos Deputados. Mas não foi o que aconteceu!

Dias após a aprovação do projeto no Senado, o Líder do Governo na Câmara fez coro às ameaças do relator Mendonça Filho para rejeitar o substitutivo oriundo da Casa revisora, o que acabou se concretizando na votação de ontem. Em 24 de junho, a CNTE emitiu nota sobre a postura incoerente de rejeição sumária dos avanços obtidos no Senado e solicitou a intervenção do Governo para ajustar os acordos feitos nas duas Casas legislativas.

Por algum motivo, seja por falta de sintonia entre as lideranças do Governo no parlamento, seja por complacência trágica do próprio Executivo, isso não aconteceu e a votação desastrosa do PL 5.230/23 passou feito um trator sobre os sonhos da juventude por uma escola pública de qualidade.

Apesar das limitações no Congresso Nacional, não há como eximir o Governo de mais esse triste episódio para a educação brasileira. Não se trata apenas do silêncio do MEC durante todo o dia de ontem, ou da manifestação desarrazoada do ministro Camilo Santana comemorando o texto da Câmara nas redes sociais, sem qualquer menção aos avanços que ajudou a produzir no Senado. O Centrão e o setor privado derrotaram a educação pública, sem oposição do Governo, e com o MEC negociando com o relator a derrota do texto do Senado (total incoerência!).

O parecer final de Mendonça Filho, que vai a sanção presidencial, contemplou apenas emendas de redação do Senado. O núcleo da reforma de 2017 está mantido, com alguns avanços, entre os quais, destacam-se:

- (i) a recomposição da carga horária de 2.400 horas para a formação geral básica – FGB (exceto no itinerário da formação técnica-profissional);
- (ii) a reintrodução curricular das demais disciplinas da BNCC na FGB (acabando com a obrigatoriedade apenas de Português e Matemática);
- (iii) a regulamentação nacional dos itinerários através de diretrizes do Conselho Nacional de Educação;
- (iv) a oferta de ao menos dois itinerários por escola, os quais também devem observar os conteúdos da BNCC; e
- (v) a vinculação do itinerário técnico profissional ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e às diretrizes curriculares do CNE. Outras questões de relevância foram ignoradas e, mais preocupante, o eixo privatista do NEM se mantém inabalável e aderente às perspectivas do Novo Arcabouço Fiscal, que tem ameaçado a vinculação constitucional de recursos para a educação e a saúde e da qual a sociedade não abrirá mão!

O substitutivo do Senado, por sua vez, apesar de manter o viés privatista do itinerário da formação técnica profissional, apontava avanços, entre eles:

1. a limitação em 30% da carga horária para os itinerários formativos nas escolas de tempo integral;
2. a isonomia da oferta da FGB em 2.400h, mesmo para quem optasse pelo itinerário técnico profissional (o texto da Câmara mantém a carga horária da FGB em 1.800h nos cursos técnicos, podendo chegar a 2.100h se houver convergência de conteúdos entre o itinerário e a BNCC);
3. a regulamentação das contratações por Notório Saber para atuar na Educação Técnica e Profissional por meio de diretrizes nacionais;
4. a inclusão da língua espanhola no currículo obrigatório (pelo texto da Câmara, a oferta do Espanhol ou de outras línguas estrangeiras fica condicionada aos sistemas de ensino);
5. a oferta presencial e a utilização de Educação a Distância (EaD) no Ensino Médio apenas em situações de emergência temporária (o texto da Câmara não proíbe a EaD e condiciona sua oferta a regulamento dos sistemas de ensino);

6. a limitação de conteúdos extraescolares para compor o currículo dos estudantes nos itinerários formativos; (o texto da Câmara absorve cursos de curta duração e desconexos do currículo escolar (ex-Pronatec) e estimula o trabalho precoce de baixa remuneração); e
7. a obrigatoriedade de oferta noturna e presencial do Ensino Médio em municípios que apresentarem demanda manifesta (único ponto acatado pelo relator numa emenda de plenário).

Não obstante os prejuízos acima elencados, também o FUNDEB corre riscos de flexibilização, tal como aconteceu recentemente quando as matrículas das Escolas do Sistema S passaram a integrar o Fundo público. O apetite do setor privado sobre o FUNDEB não cessará e a disposição dos governos em se desvencilhar do compromisso da oferta pública escolar poderá precipitar novas alterações na Lei nº 14.113/2020.

Atualmente, outras rubricas orçamentárias são destinadas para as parcerias educacionais com o setor privado, e a expansão do itinerário técnico-profissional do Ensino Médio tende a acelerar o processo de privatização da escola pública, com todas as consequências já conhecidas.

A CNTE e seus sindicatos filiados continuarão lutando contra o desmonte da escola pública, forjado na reforma educacional de 2017, a qual, infelizmente, nem o processo de consulta pública do MEC sobre o NEM, tampouco a tímida ação governamental na votação de ontem na Câmara dos Deputados conseguiram reverter neste momento.

**Brasília, 10 de julho de 2024**

**Diretoria da CNTE**

## Anexo 5

Introdução de Nota de Posicionamento do movimento TODOS PELA EDUCAÇÃO, publicada em julho de 2024

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/07/novo-ensino-medio-analise-do-todos-pela-educacao.pdf>

### **Mudanças aprovadas pelo Congresso trazem perspectivas promissoras para o Ensino Médio brasileiro**

A Câmara dos Deputados aprovou nesta terça-feira, 9 de julho, o Projeto de Lei (PL) nº 5230/2023, que faz mudanças no chamado Novo Ensino Médio. Agora, o projeto vai à sanção presidencial. As mudanças se referem ao que havia sido introduzido pela Lei nº 13.415/2017, reforma importante que começou a ser implementada em escala em 2022, mas que apresentou diversos problemas, conforme já destacado pelo Todos Pela Educação.

Na avaliação do Todos Pela Educação, o texto aprovado com mudanças no Novo Ensino Médio significa um grande avanço para o país. Ele preserva princípios da reforma efetivada em 2017 e, mais importante, corrige erros e traz múltiplas melhorias frente ao seu desenho original, atualmente em vigor. As mudanças aprovadas trazem perspectivas promissoras para o Ensino Médio brasileiro, como será apresentado adiante.

Vale destacar que esta aprovação foi fruto de amplo debate promovido entre diversos atores do poder público e da sociedade brasileira ao longo dos últimos 16 meses. Entre março e julho de 2023, o MEC conduziu uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio, incluindo um processo de escuta com estudantes, professores, gestores e especialistas, com a colaboração oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Em outubro do mesmo ano, o MEC apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5.230/2023.

Na Câmara, o Projeto foi relatado pelo Deputado Mendonça Filho (União-PE) e seu Substitutivo foi aprovado em março de 2024. Seguindo para o Senado, foi relatado pela Senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), com Substitutivo aprovado em junho de 2024. O texto do Senado Federal trouxe importantes contribuições à Câmara dos Deputados, parcialmente acatadas pela versão final aprovada. Apesar de haver diferenças entre os textos das duas casas, o ponto de destaque da tramitação no Congresso foi a convergência técnico-política conquistada em torno de sua versão final. Além disso, está em linha com os pontos mais relevantes destacados pelos secretários de Educação dos estados e do Distrito Federal em nota recente. Essa convergência é de extrema importância, uma vez que, para garantir um processo efetivo de implementação e sustentação ao longo do tempo, reformas educacionais exigem a combinação de solidez técnica com força política.

Durante todo processo até aqui, o Todos Pela Educação contribuiu com as discussões em andamento, sempre de forma técnica e independente.

*[o texto segue apresentando os posicionamentos anteriores do movimento TPE, o resumo da lei e propondo os próximos passos]*