



Comunicação oral: Eixo 3 - Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

PRIMEIROS CONTATOS COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: RELATOS DE GESTORES E DOCENTES

André Randazzo Ortega¹

Joana D'arc Germano Hollberbach²

Rafael Oliveira Veiga Santos³

Resumo: A investigação que será apresentada nas próximas páginas tem como objetivo compreender, através do relato de gestores e docentes de duas escolas da rede pública do estado de São Paulo, como se deram os primeiros contatos com a Lei nº 13.415/2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de duas escolas públicas pertencentes à rede estadual de São Paulo. Através do estudo, conclui-se que o autoritarismo foi uma marca indelével da Lei nº 13.415/2017, desde a sua origem e primeira formulação como MP nº 746/2016, que foi publicizada no contexto de emergência de um governo golpista e com o recurso a uma medida provisória que alijou os sujeitos da educação dos debates, até a sua chegada à rede paulista anos depois, a ponta final do processo.

Palavras-chave: Lei nº 13.415/2017. Entrevistas. Educação Básica.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) é a mais recente política educacional em larga escala para a Educação Básica no Brasil. São duas as suas principais determinações: a reorganização do currículo e o progressivo aumento da carga horária do Ensino Médio, incluindo a instauração de uma política de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A reorganização curricular é tratada nos primeiros artigos do texto legal. Em linhas gerais, estabeleceu-se uma divisão da carga horária entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo válido para todo território nacional, e uma parte diversificada, que toma forma a partir dos itinerários formativos. Já no que diz respeito ao aumento da carga horária, a lei estipula a ampliação gradativa das

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Membro do HISTEDBR – UFSCar-So. Professor de Educação Básica na rede privada de ensino. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8112540527434808>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1198-9742>.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5888935341011338>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3931-7836>.

³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Vereador do município de Nepomuceno, MG. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5035050574667865>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6428-7693>.



horas-aula/ano para até 1.400 horas, com um prazo de cinco anos, a contar de março de 2017, para que os sistemas de ensino cheguem a pelo menos 1.000 horas/ano. Em se tratando do EMTI, a pretensão era de impulsionar a criação e oferta de vagas nessa modalidade de ensino mediante o compromisso entre instituições escolares, os estados e o Ministério da Educação (MEC).

Uma vez promulgada, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) deu início a um processo de mobilização nos estados no sentido a adaptação das suas respectivas redes com objetivo a implementar a nova política. Esse movimento tem recebido atenção de pesquisadores em todo Brasil, interessados em compreender como a Reforma do Ensino Médio chegou aos sistemas estaduais de ensino, o que se reflete em uma significativa produção bibliográfica recentemente publicizada.

A relevância desses estudos se justifica pelo protagonismo dos estados na oferta do Ensino Médio público, em meio ao desenho do sistema federativo de cooperação desenhado na Constituição de 1988 e detalhado por Cury (2008). Com efeito, segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2022, 84,2% do total de 7,9 milhões matrículas no Ensino Médio brasileiro foram registradas em escolas públicas estaduais (Brasil, 2023).

Tendo em vista essas considerações, a investigação que será apresentada nas próximas páginas tem como objetivo compreender, através do relato de gestores e docentes de duas escolas da rede pública do estado de São Paulo, como se deram os primeiros contatos com a Lei nº 13.415/2017.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de duas escolas públicas pertencentes à rede estadual de São Paulo. A validade do uso de entrevistas como técnica de trabalho nas ciências sociais é assegurada por Lüdke e André (1986) nos termos seguintes: “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado pode permitir que o tema seja abordado de maneira mais autêntica e notável, tendo como base as informações e percepções que este último possui (Lüdke; André, 1986).



A Reforma do Ensino Médio: o autoritarismo na origem de uma política educacional

As polêmicas e contradições envolvendo a Reforma do Ensino Médio datam de seu anúncio, feito em 22 de setembro de 2016 através da edição da Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), notadamente devido ao conturbado cenário político, econômico e social pelo qual o Brasil passava. Para compreendermos esse contexto, obrigatório para desvelar as determinações primeiras da reforma, devemos recuperar um breve panorama das principais questões que marcaram a segunda metade da década de 2010.

O ano de 2016 marca o ápice da mais grave crise política e institucional brasileira desde o processo de redemocratização ocorrido após os 21 anos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e finalizado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No dia 17 do mês de abril, em sessão transmitida pela grande mídia, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Dilma fora eleita em 2014 para um segundo mandato como presidente do Brasil derrotando Aécio Neves, ex-governador de Minas Gerais e candidato do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), em um acirrado segundo turno por uma margem de votos que, até aquele momento, era a menor da história recente da república (51,64% x 48,36% considerando os votos válidos). A vitória, ainda que apertada, de Dilma ampliou a hegemonia do PT nas eleições presidenciais, com o partido engatando sua quarta vitória seguida (com Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e 2006 e com a própria Dilma em 2011). Não obstante, a vitória nas urnas desencadeou reações de setores conservadores da sociedade civil e da política contra o PT. Primeiramente, o PSDB, enquanto partido derrotado, não aceitou o resultado das urnas e protocolou pedido de auditoria junto ao Tribunal Superior Eleitoral. Em segundo lugar, a entidade passou a estimular a oposição a travar os trabalhos legislativos para minar o governo e, assim, forçar a abertura do impeachment. Por fim, aliou-se ao vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em seu movimento de cisão com Dilma, com quem fora vitorioso nas eleições tanto em 2011 quanto em 2014, para caçar o mandato da presidente e encerrar um governo legitimamente eleito por mais de 54 milhões de cidadãos (Saviani, 2018).

Como pano de fundo para essa articulação política, estavam os primeiros sinais de uma crise econômica que apenas em 2015 custou uma queda de 3,5% do Produto Interno Bruto nacional, um aumento de 38% no índice de desemprego que atingiu aproximadamente 10 milhões de brasileiros, além de um forte sentimento de aversão ao PT estimulado pela grande



mídia, com reiteradas acusações de corrupção envolvendo principalmente a figura máxima do petismo, Lula. Como descreve Saviani (2018, p. 28): “No clima de ódio contra o PT incentivado com a insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação grave com todas as instituições da República [...] obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar.”

Com a abertura do processo de impeachment na Câmara, Dilma foi afastada do cargo e Temer empossado presidente interinamente. Em 31 de agosto, o Senado Federal aprovou o processo, caçando em definitivo o mandato da petista, e Temer tomou posse da presidência em definitivo. Não obstante, muitas são as chaves de leitura que permitem classificar o impeachment ocorrido em 2016 contra Dilma como um golpe de Estado travestido de princípios constitucionais. Essa leitura parte do entendimento de que, por mais que todo o processo tenha ocorrido com base no rito definido na Carta Magna, há de se considerar a ausência da exigência legal para o afastamento de um presidente no Brasil, o crime de responsabilidade. Saviani (2018), analisando a complexidade do fenômeno, fala em uma violação das “normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais, desembocando no golpe parlamentar-jurídico-midiático desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016” (p.29). Em um sentido convergente, Lombardi e Lima (2018) afirmam que o golpe de 2016 foi desferido contra a classe trabalhadora, na forma de uma contrarrevolução preventiva que, tal como outras na história brasileira, permitiu às elites políticas e econômicas retomarem o poder, “fazendo retroceder políticas sociais e populares, restabelecendo a ordem conservadora e seis desdobramentos políticos antidemocráticos, antipopulares, anticomunistas, antinacionais e pró-imperialistas” (Lombardi; Lima, 2018, p. 47).

Foi, pois, nesse cenário, que se tornou pública a Reforma do Ensino Médio, através da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), menos de um mês após a aprovação final do impeachment pelo Senado. Ortega e Hollerbach (2023) sustentam que a reforma nada mais é do que a autoritária expressão do golpe de Estado de 2016 para o Ensino Médio no Brasil. Tal afirmação não se sustenta somente nas questões que envolvem a ascensão do governo Temer, embora possamos afirmar que, por não ter chegado ao poder pela vontade do povo brasileiro e dado o seu caráter golpista (e, porque não dizer, ilegítimo), por definição, não pode formular políticas públicas em bases verdadeiramente democráticas, mas, para além e em acréscimo, leva em conta a forma com que a política foi proposta, com o recurso à uma Medida Provisória.



Juridicamente, uma MP é um ato unipessoal do presidente, com força de lei, que passa a vigorar no momento de sua publicação, sem a participação a priori Legislativo. a reforma foi baixada sem o diálogo com gestores, docentes ou estudantes, em suma, os sujeitos da educação, aqueles que protagonizam a *práxis* do trabalho educativo, e à revelia de ampla mobilização de vários setores da sociedade civil contra a MP (Ferreira; Silva, 2017).

A oposição à MP também pôde ser vista no âmbito político, através da atuação do próprio PT e do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 5.599/2016) para derrubar a reforma, alegando que uma política educacional desta escala e alcance não atendia aos critérios de relevância e urgência exigidos para a edição de uma Medida Provisória. Num primeiro momento, o à época Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot, entendeu como procedente a ação, argumentando sobre a inconstitucionalidade do ato do Poder Executivo. Não obstante essa conclusão, em 2020, a ação foi julgada improcedente por perda de objeto, uma vez que a MP já havia sido aprovada e transformada em lei. Como se diz no jargão popular, “ficou por isso mesmo”. Ainda assim, a menção à ADI e às manifestações de resistência contra a MP servem ao propósito de reforçar o caráter autoritário da Reforma do Ensino Médio, que seguiu sua tramitação em regime de urgência até a sanção presidencial como Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Com efeito, em todo esse processo, os únicos setores da sociedade civil que tiveram peso nos debates foram aqueles ligados aos grandes grupos empresariais e ao capital.

Conforme o estudo de Quadros e Krawczyk (2021), a Lei nº 13.415/2017 guarda profundas relações com os setores privados que representam os interesses do grande capital sobre a educação. Nos dizeres dos autores, “a reforma leva o capital ao ensino médio” (Quadros; Krawczyk, 2021, p.11). Tal tese justifica o interesse das instituições e organizações ligadas ao capital e que se tornaram defensoras de primeira hora da nova política. Analisando as audiências públicas que ocorreram no Congresso Nacional durante a tramitação da MP, Ferreti e Silva (2017) concluem que as entidades ligadas ao setor privado tiveram posicionamentos favoráveis do governo Temer e, em grande medida, seus interesses atendidos, como no debate em torno da carga horária e a organização do currículo.

Com base no exposto, podemos concluir que dado o contexto, a forma com a qual foi proposta em setembro de 2016 e os desdobramentos que envolveram sua tramitação e promulgação como lei em 2017, a Reforma do Ensino Médio guarda, desde sua origem, um forte caráter autoritário. Uma vez compreendido esse cenário, avançamos agora para o cerne de nosso estudo, a busca por compreender como se deram os primeiros contatos de gestores e



docentes de duas escolas da rede pública do estado de São Paulo com a Reforma do Ensino Médio.

Primeiros contatos com a Reforma do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo: relatos de gestores e docentes

Como enfatizamos na introdução de nosso artigo, os Estados são os entes federativos responsáveis pela oferta do Ensino Médio público no Brasil, o que segundo os dados do censo de 2022 correspondeu à expressiva taxa de 84,2% do total de 7,9 milhões matrículas nessa etapa de formação (Brasil, 2023). Além de justificar a relevância dos estudos interessados em compreender como a Lei nº13.415/2017 tem sido implementada nos sistemas estaduais de ensino, esse dado nos permite uma constatação óbvia: são os docentes, gestores e estudantes dessas redes aqueles os mais afetados pelas determinações da nova política.

Isto posto, passamos agora para a exposição dos dados auferidos em nossas entrevistas. De partida, destacamos a maneira com a qual os entrevistados tomaram conhecimento da Lei nº 13.415/2017. De maneira geral, os gestores tomaram conhecimento da reforma a partir das reuniões de orientação técnica, convocadas por agentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e pela Diretoria de Ensino (DE). Nas palavras da coordenadora da escola A:

Nós tivemos orientação técnica. O pessoal da Diretoria de Ensino sempre convoca, quinzenalmente, mas não tem jeito, você precisa pegar o material, conhecer cada itinerário, sentir como você vai desenvolver isso. [...] Tudo isso é muito novo, pois foi esse ano que nós começamos [...] (Coordenadora escola A).

A diretora da escola A, na mesma direção, relata que a orientação foi a única forma de contato com a nova política antes dela passar a ser implementada:

[tivemos] Só a orientação. As coisas no estado são meio que jogadas, na verdade, não existe um preparo, porque, igual esse ano, a implementação está sendo aprendizado no dia a dia, fazendo. Você aprende, você faz. É dessa forma, vai acontecendo e a gente vai tentando dominar do jeito que dá (Diretora escola A, destaques nossos).

As citações nos deixam claro apesar da realização das reuniões de orientação técnica, as gestoras da escola A entendem as mudanças trazidas pela reforma não ficaram muito claras num primeiro momento, e que pareceram até mesmo “jogadas”, como ordens a serem cumpridas sem a devida preparação e formação para tal. Então, entra em cena a atuação das gestoras no sentido de, por seu esforço e iniciativa, buscar entender os novos materiais e a nova organização do Ensino Médio, até mesmo porque, segundo os relatos, são as gestoras



da escola as responsáveis por repassar as orientações para os professores: *“Eles [professores] têm ATPC também, semanalmente, então eles têm esse contato com a Diretoria de Ensino. Eles ficam com dúvidas, é claro, e nós aqui da gestão é que vamos tirar essas dúvidas deles”* (Coordenadora escola A). Esse trabalho é exaltado pela diretora, que atribui à coordenadora o mérito de conduzir as reuniões internas na escola e deixar os professores mais seguros quanto às novas determinações.

O relato dos gestores da escola B segue a mesma linha de raciocínio, mas com menções diretas às particularidades do contexto geral em que as reuniões de orientação foram realizadas, a saber, o de pandemia da Covid-19.

A pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-Cov 2, espalhou-se pelo mundo em finais de 2019 e no início de 2020, fato que desencadeou uma série de procedimentos de distanciamento social em diversos países. No Brasil, 99,3% das escolas de educação básica foram fechadas como parte dos esforços para conter a doença.

Mesmo com grande parte das atividades escolares ocorrendo de forma remota e com o retorno parcial e gradativo das aulas em 2021, o governo do estado de São Paulo, que aderiu em primeira hora às medidas de distanciamento social, levou a cabo o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017. Em uma primeira abordagem, a diretora da escola B nos descreve o seguinte cenário: *“A gente sabia que ia acontecer a tal Reforma do Ensino Médio, e eu acredito que era pra ter acontecido naquele primeiro ano da pandemia. Aí veio em 2021. Foi um susto”* (Diretora escola B).

Os professores entrevistados, por sua vez, também relatam dificuldades. O professor da escola A afirma que acompanhou os desdobramentos políticos dos acontecimentos de 2016 e, desde 2018, os movimentos do governo Temer em torno da Lei nº 13.415/2017. Complementarmente, ele relata que, diante das novidades trazidas pela política, o trabalho conjunto entre os profissionais foi fundamental (Professor escola A).

Em sua entrevista, a professora da escola B descreve um cenário parecido, destacando uma falta de continuidade na fala dos representantes da SEDUC-SP e como as informações chegavam aos professores de maneira fracionada e inconsistente:

Depois que teve essas reuniões prévias da direção e da coordenação, foram feitas reuniões com os professores, e aí os professores ficaram sabendo, mas era tudo muito novo, tanto é que a própria Secretaria mudava em cima da hora. Então eles falavam uma coisa, ia contabilizar o número de aulas e não dava certo. Eles mesmos foram mudando a estrutura do que eles queriam



que fosse esse Novo Ensino Médio a cada seis meses. Então era cada dia uma história diferente. Os professores foram informados tipo uma novela mesmo, capítulo a capítulo (Professora escola B, destaque nosso).

O que se interpreta do exposto até aqui é que os relatos dos professores são condizentes e destacam os mesmos pontos que os relatados pelos gestores. Conclui-se, nesse estágio de nossa reflexão, que o primeiro contato dos profissionais entrevistados com a Reforma do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo mostrou-se um grande desafio, primeiramente por conta da forma com a qual o se deu a relação entre os profissionais e os agentes do governo paulista e à falta de formação e orientação adequada e, secundamente, devido ao contexto pandêmico que impunha sérias restrições e dificultava o andamento do trabalho educativo à época. Algo que está evidente é que os profissionais tiveram de compreender a nova política enquanto atuavam em seu processo de implementação, na sua práxis diária, lidando a cada momento com dúvidas, problemas e questões para as quais nem sempre os agentes da SEDUC-SP tinham resposta, como está explicitado no destaque da fala do coordenador e da professora da escola B. Ao mesmo tempo, está claro também que a forma encontrada pelos profissionais para lidar com essa situação, conforme os dados auferidos nas entrevistas, foi o esforço e a iniciativa próprias e o trabalho coletivo. Com efeito, esse resultado encontra respaldo em outro estudo sobre o tema.

Em tese de doutoramento defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, Andrade (2021) defende que diante da regulação e do controle institucional exercido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais quando da implementação da Lei nº 13.415/2017 e do EMTI, os gestores de três escolas pertencentes à rede estadual mostraram exercer relativa autonomia “no processo de execução das atividades propostas para o EMTI e construíram estratégias para dar continuidade a esse programa” (Andrade, 2021, p. 224). Ela aponta, ainda, que várias atividades foram adaptadas de acordo com as percepções e interesses surgidos no cotidiano escolar e no trabalho docente.

A discussão apresentada e a interlocução de nossos dados com os resultados da pesquisa de Andrade (2021) nos ensejam uma reflexão pertinente, a saber, a de que a Reforma do Ensino Médio não é uma via de mão única, e nem os sujeitos da educação meros replicadores ou repetidores de ordens. A partir de suas vivências no “chão da escola”, eles atuam como sujeitos ativos, se adaptam, se organizam, tomam iniciativas, trabalham em conjunto e resistem às determinações que vêm dos organismos institucionais e da burocracia de Estado. À essa altura, tal conclusão nos parece ponto pacífico. Não obstante, ela também nos permite



questionar: essa constatação é capaz de mitigar, ou até mesmo relativizar, o forte caráter autoritário da Lei nº 13.415/2017? Com efeito, nossa resposta é negativa.

Apontar para a conclusão de que os profissionais nas escolas se adaptam, se organizam e resistem à forma com a qual ocorre o processo de implementação da reforma nas redes estaduais de ensino, atuando, pois, como sujeitos ativos no “chão da escola”, é necessário para que o movimento da nova política seja compreendido no conjunto de suas múltiplas determinações. Do contrário, incorreríamos no erro de considerar a lei como algo acabado e acima de contradições ou falhas. Dito isso, reafirmamos que o caráter autoritário não só está estabelecido, como se configurou como a tônica nos processos que envolveram a Reforma do Ensino Médio, desde a edição da MP nº 746/2016, discutida na seção anterior, até sua chegada aos sistemas estaduais de ensino.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo compreender, através do relato de gestores e docentes de duas escolas da rede pública do estado de São Paulo, como se deram os primeiros contatos com a Lei nº 13.415/2017. Para a consecução de nosso objetivo apresentamos, primeiramente, nossa metodologia de pesquisa. Em seguida, realizamos uma discussão teórica sobre a referida lei e seu processo de formulação, enfatizando o seu caráter autoritário. Terceiramente, expusemos os dados auferidos em nossa pesquisa.

O que se conclui do exposto até aqui é que o primeiro contato dos profissionais entrevistados com a Reforma do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo mostrou-se um grande desafio, primeiramente por conta da forma com a qual se deu a relação entre os profissionais e os agentes do governo paulista e à falta de formação e orientação adequada e, secundamente, devido ao contexto pandêmico que impunha sérias restrições e dificultava o andamento do trabalho educativo à época. Algo que ficou evidente é que os profissionais tiveram de compreender a nova política enquanto atuavam em seu processo de implementação, na sua práxis diária, lidando a cada momento com dúvidas, problemas e questões para as quais nem sempre os agentes da SEDUC-SP tinham resposta, como está explicitado no destaque da fala do coordenador e da professora da escola B. Ao mesmo tempo, está claro também que a forma encontrada pelos profissionais para lidar com essa situação foi o esforço e a iniciativa próprias e o trabalho coletivo.

À luz dessas considerações, a conclusão a que se pode chegar é que o autoritarismo foi uma marca indelével da Lei nº 13.415/2017, desde a sua origem e primeira formulação como



MP nº 746/2016, que foi publicizada no contexto de emergência de um governo golpista e com o recurso a uma medida provisória que alijou os sujeitos da educação dos debates e tramitou em regime de urgência, até a sua chegada à rede paulista anos depois, a ponta final do processo, como atestam os dados de nossas entrevistas.

Não obstante, como já pontuamos no decorrer do desenvolvimento de nosso texto, a reforma não é uma via de mão única, e os profissionais da educação, partir de suas vivências e práticas no “chão da escola”, atuam como sujeitos ativos, se adaptam, se organizam, tomam iniciativas, trabalham em conjunto e resistem às determinações que vêm dos organismos institucionais e da burocracia estadual. Ainda assim, entendemos que essa constatação não relativiza o autoritarismo subjacente à nova política, uma vez que as suas determinações estruturais e as etapas decisivas do processo de formulação e implementação ocorreram sem a consulta ou participação daqueles que são os mais afetados por ela.

Referências

ANDRADE, C. R. B. de. *O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: Os Processos de Regulação Transnacional, Nacional e Local*. 2021. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48932>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Publicada no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 18 de abril de 2024.

BRASIL. *Censo da educação básica resumo técnico 2022*. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijes/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.



FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. A centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.38, p.287-292, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016eaeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf. Acesso em 18 abr. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J. D. G. Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: o desenvolvimento da ideologia burguesa de educação. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. 50, p. 1–30, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i50.6817. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6817>. Acesso em: 4 jan. 2024.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021044, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016eaeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf. Acesso em 18 abr. 2024.

