

Flexibilizar para quê?

Meias verdades da “reforma”

NORA KRAWCZYK*
CELSO JOÃO FERRETTI**

RESUMO: O artigo analisa de forma detalhada a Lei n. 13.415 de 16/02/2017, que muda radicalmente, através de flexibilização e desregulamentação, o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados. Examinam-se os antecedentes, os interesses que subjazem às mudanças, assim como o risco à precarização e desagregação do ensino médio e o caráter regressivo às conquistas adquiridas pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino médio. Flexibilização. Desregulamentação.

Make it flexible for what?

The half- truths of “reform”

ABSTRACT: The article analyzes in detail Law no. 13.415 of 02/16/2017, which radically changes, through adverse flexibility and deregulation, the school time, the general organization and curricular content offered by the educational service (partnerships) to the teaching profession and the responsibility of the Union to the states. It examines the antecedents, the interests that underlie the changes, as well as the risk to the precariousness and the disaggregation of

* É doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutorada pela Maryland University. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp e membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade - GPPES. Campinas/SP – Brasil. *E-mail:* <norak@unicamp.br>.

** É mestre e doutor em Educação pela PUC – São Paulo. Atualmente é professor visitante na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. É editor associado da Revista Educação & Sociedade e membro da diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

high school and the regressive dismantling of the achievements acquired by the social movements over the last decades.

Keywords: Educational policy. High school. Flexibility. Deregulation.

¿Flexibilizar para qué?

Medias verdades de la “reforma”

RESUMEN: Este artículo analiza detalladamente la Ley nº 13.415 del 16 de febrero de 2017, que cambia radicalmente, mediante la flexibilización y la desreglamentación, el tiempo escolar, la organización y el contenido curricular, la oferta del servicio educativo (alianzas), la profesión docente y la responsabilidad de la Unión y de los estados. Se examinan los antecedentes y los intereses subyacentes en los cambios, así como el riesgo de precarización y desagregación de la enseñanza media y el carácter regresivo respecto a las conquistas de los movimientos sociales a lo largo de las últimas décadas.

Palabras clave: Política educativa. Enseñanza media. Flexibilización. Desreglamentación.

Assouplir, pourquoi?

Les demi-vérités de la “réforme”

RÉSUMÉ: L'article analyse en détail la Loi n. 13.415 du 16/02/2017, qui, à travers l'assouplissement et la déreglementation, transforme radicalement, le temps scolaire, l'organisation et le contenu du programme, l'offre de service éducatif (partenariats), la profession d'enseignant et la responsabilité de l'Union et des états. Sont examinés ici le contexte, les intérêts qui sous-tendent ces changements mais aussi le risque de précarisation et de désagrégation de l'enseignement secondaire et le recul des conquêtes acquises par les mouvements sociaux ces dernières décennies.

Mots-clés: Politique éducationnelle. Enseignement secondaire. Assouplissement. Déreglementation.

Introdução

Nos últimos 15 anos, o ensino médio tem estado muito presente nos debates sobre educação no Brasil, em consequência de sua progressiva expansão e relativa universalização, as quais viabilizaram a inclusão de novos setores sociais, fazendo-o perder seu caráter historicamente elitista, suscitando, por isso, questões cada vez mais acirradas sobre seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social.

Sabe-se que as políticas governamentais em geral resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação e, neste caso específico, ao ensino médio. Sabemos também que as elites brasileiras nunca tiveram um real compromisso com a democratização da sociedade.

Sabe-se, ainda, que, segundo sua trajetória educacional, o/a jovem poderá ou não seguir estudando; terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal (e hoje será ou não considerado em condições de empregabilidade); terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da *polis*, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios.

No entanto, também se sabe que o currículo escolar se destina à produção de determinados efeitos de duplo alcance. No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital.

Quem propõe a reforma curricular ora em forma de Lei e em nome de que ou de quem? O ensino médio brasileiro tem muitos problemas: infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros. Mas, o discurso alarmista sobre a situação do ensino médio resulta de muito mais do que isso. Tem ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, bem como por demandas constantes de inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo, entre outros aspectos (FERRETTI,

2016). São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação.

No momento presente estamos frente a mais uma proposta de reforma do ensino médio. Desta vez a palavra de ordem é “flexibilização”. Mas, porque flexibilização?

Flexibilização para quê? Do quê? Como?

Esta reforma, antes de ser transformada em Lei no Congresso Nacional, foi apresentada como Medida Provisória, a de nº 746, de 2016. Através dela, o governo tomou decisões relativas a propostas que já haviam sido objeto de discussão no Congresso, sem encontrar consenso. Referimo-nos ao Projeto de Lei 6.840, de 2013, cuja concepção era a mesma da reforma agora introduzida, alterando um conjunto de leis e definindo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do ensino médio. O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado. Na visão do Movimento, havia-se conseguido evitar o que seria uma desfiguração do ensino médio em seu caráter democrático e em sua concepção. Pois bem, em 2016, as mesmas medidas, que já tinham sido postas de lado pelos deputados, voltam como Medida Provisória, ou seja, como imposição¹, sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate.

A palavra de ordem dessa reforma, como está dito acima, é flexibilização. Vamos examinar o que isso significa.

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação econômica para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. A eficiência das políticas é medida pela melhor relação custo-benefício e pelos resultados mensuráveis (Morduchowicz, 2017; Krawczyk, 2014).

Nesse contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados.

Organização curricular

A crítica que justifica a redução do número de disciplinas obrigatórias e a inclusão de disciplinas optativas em forma de opções formativas, flexibilizando os itinerários estudantis, é bastante conhecida: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Daí a referência de seus defensores à proposta de flexibilização, que está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), mas que comporta diferentes interpretações. A organização curricular atual do ensino médio já é flexibilizada. Ao lado das disciplinas que compõem o núcleo comum, os entes federados podem adicionar outras que constituem a parte diversificada, a qual varia de estado para estado. O mesmo ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), relativamente à parte do currículo destinada à formação profissional.

Sem uma avaliação séria e responsável da organização curricular atual e com justificativas baseadas na eficiência e em exemplos de países considerados avançados, propõe-se uma nova organização, composta por duas partes subsequentes: a primeira parte de formação comum a todos os alunos e uma outra, diversificada.

Após muitas idas e vindas, a formação comum a todos ficou reduzida ao máximo de 1.800 horas nos três anos de ensino médio, mas talvez de forma inadvertida, não por isso menos grave, não foi definido o mínimo exigido para a formação comum para todos os alunos. Da mesma maneira, os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia).

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos

desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia.

As opções formativas

A outra parte da nova organização curricular, subsequente à formação comum, está organizada de forma diversificada em percursos formativos por área (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional). O tempo reservado aos percursos formativos, inclusive com a extensão do tempo escolar diário, deixa clara a intencionalidade de valorização de tais percursos em detrimento da formação de caráter mais amplo.

A jornada escolar completa ou, como é chamada na Lei, a “educação integral” é mais um aspecto abordado de forma totalmente aligeirada, como se se tratasse exclusivamente de extensão da jornada escolar e para a qual o governo federal se dispõe a colaborar financeiramente. Mas, para quê? Para tirar o jovem da rua? Para oferecer mais do mesmo? Para abrir nichos de mercado no interior da escola pública? Ou para oferecer uma educação integral que contraria toda a postura tecnicista e regressiva que percorre a Lei?

A parte diversificada em opções formativas foi justificada pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar. É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado. (Volpi, 2014). Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular.

Mas, voltemos aos itinerários formativos. De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação

sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.

A responsabilidade da definição da estrutura e da organização curricular² que deveria ser de nível nacional, garantindo critérios comuns de oferta para os estudantes, independentemente do estado onde tenham sua residência, fica reduzida a um conjunto de “possibilidades” enunciadas na Lei, a serem decididas pelos estados, o que tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional.

O espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do ensino médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados ser pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo-benefício). É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais.

Além disso, a reforma educativa concebida através da Lei nº 13.415 propõe explicitamente, para efeitos de “cumprimento das exigências curriculares de ensino médio”, que as propostas estaduais de itinerários formativos contemplem a privatização de parte do serviço educativo, através de parcerias com instituições que ofereçam educação presencial e/ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos, sempre que demonstrem “notório reconhecimento”.

No texto da Lei fica clara a possibilidade de os estados recorrerem a instituições privadas para oferecer as opções formativas, principalmente (mas não unicamente) para a formação profissional, as quais poderão conceder os certificados intermediados citados acima.

Do ponto de vista da educação profissional de nível técnico a Lei retoma o que já existia no Decreto 2208/1997, ou seja, a separação entre esta e o ensino médio propedêutico. Mas o faz de forma piorada. Enquanto, pelo referido decreto, a concomitância existia a partir da segunda série do ensino médio, pela Lei, a educação profissional dar-se-á, a partir da segunda série, como um dos percursos formativos, sem a concomitância com a mencionada formação propedêutica.

Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’.

Mas, não só isso. A obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres.

Cabe aqui lembrar o que disse António Nóvoa numa entrevista quando esteve no Brasil: *“Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo”*³.

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Por outro lado, o reconhecimento de notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Lei 13415/2017, ART 61/IV), ainda que tenha sido referido, na Lei, “exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”, não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor.

Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador.

Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional.

Por outro lado, a flexibilização da profissão docente surge no bojo de controvérsias entre conselhos estaduais de educação, os próprios secretários de educação e os cursos de licenciatura das universidades públicas. A crítica principal é que os currículos de formação de professor pecam pelo excesso de teoria e pouca prática, são muito demorados e custosos para as instituições formadoras. É o caso, por exemplo, do Conselho de Educação do Estado de São Paulo, que vem criando constrangimentos às universidades públicas paulistas para mudarem a formação dos futuros professores.

Simultaneamente, está se consolidando no mercado educacional brasileiro a rede estado-unidense *Teaching for All*, a qual, ainda que bastante questionada no seu país (Darling – Hammond, 2017), se expande em diferentes países e está fixando suas atividades no Brasil com o nome fantasia “Ensina Brasil”. Oferece um programa intensivo de

formação inicial de apenas cinco semanas, destinado a jovens procedentes de qualquer curso superior, voltado para o desenvolvimento de práticas de ensino e habilidades de liderança e um treinamento em serviço de dois anos, podendo ser contratados como professores temporários com o salário de início de carreira, em escolas da periferia, lecionando alguma matéria relacionada à sua graduação e acompanhado de tutores⁴. O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e municipais, contando com a parceria de importantes organizações nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain&Company, Vetor Brasil, Geekie, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros. A condição de professor de notório saber, regulamentada na Lei, abre espaço para a generalização dessa nova modalidade de formação de professores, importada dos EUA, a qual, além de acabar com o debate em torno da formação de professores, oferece a possibilidade de remuneração durante dois anos para os profissionais que estão desempregados (Krawczyk, 2017).

Algumas reflexões finais

Nos parágrafos anteriores fez-se uma aproximação aos diferentes aspectos do ensino médio que a proposta de flexibilização afeta, mas, seguramente, nem todos foram analisados. A implementação da reforma nos diferentes estados poderá mostrar de maneira mais acabada o alcance da flexibilização proposta.

Todavia, a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos.

Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas nacionais de avaliação. Trocando em miúdos, a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais.

A reforma do sistema educativo da década de 1990, implementada no Brasil, seguiu a tendência regional e internacional de uma agenda de reformas dos estados nacionais e, portanto, da gestão pública, que provocou a redistribuição de responsabilidades e competências dos entes federativos (União, estados, municípios), da esfera privada e da instituição escolar na educação (Krawczyk e Vieira, 1990).

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola

pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação.

A palavra de ordem “flexibilizar” aparece junto com a virada conservadora na política e na economia. A exemplo dos EUA, durante a era Bush filho, o resultado poderá ser a possibilidade de as grandes corporações capturarem cada vez mais financiamento público e permitir alterações nas condições de trabalho dos docentes e nos sistemas de avaliação e responsabilização (*accountability*) (Ravitch, 2011).

Dissemos no começo que a proposta de flexibilização curricular não pode ser pensada fora do contexto político de flexibilização e desregulamentação das conquistas sociais. A concepção reducionista que permeia a reforma do ensino médio, marcada pelo enxugamento dos conteúdos obrigatórios⁵, pela alteração da estrutura curricular é, por outro lado, condescendente com as pressões oriundas de setores fundamentalistas e homofóbicos que as escolas e a sociedade vêm sofrendo, atingindo a autonomia docente por meio da censura aberta ou velada.

A negação de uma educação sexual e de gênero nas escolas e/ou de informação de diferentes teorias científicas e visões de mundo e de debate que ponha em questão o *status quo* coloca-se, sem dúvida, como alternativa regressiva à proposta de formação integral (reflexiva e crítica). Sob o argumento de uma escola neutra, defende-se a inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social.

Tal reducionismo fica mais evidente se tratado juntamente com o teto estipulado para os gastos públicos e o congelamento das despesas do governo federal determinados pela emenda constitucional 95/2016.

A vigência do teto para os gastos públicos implicará, como têm demonstrado várias análises, inclusive da Confop (Consultoria do Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados), na diminuição progressiva, no decorrer dos próximos 20 anos, dos recursos disponibilizados à educação e à saúde, atingindo todos os níveis do ensino público e escancarando a hoje já ampla abertura às ações da iniciativa privada na área educacional, seja por meio da criação de escolas *charter* (escolas públicas com gestão privada), seja, o que tem se ampliado bastante, por meio da oferta de consultorias ou pela participação em parcerias.

Ante este quadro em que, insistimos, a palavra de ordem é flexibilização, aumenta a responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens. Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um

conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais.

Neste momento de uma política educacional fortemente regressiva cabe à sociedade como um todo estimular e assumir o controle social sobre os rumos que venha a tomar a educação de nossos jovens.

Recebido em 24/05/2017 e aprovado em 01/06/2017

Notas

- 1 Altera as Leis nos 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 1o de maio de 1943, e o Decreto Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- 2 Como o caso da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas.
- 3 CARTA EDUCAÇÃO: Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. Entrevista do prof. António Nóvoa, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea e Reitor honorário da Universidade de Lisboa, 28/03/2017.
- 4 <http://ensinabrasil.org/nossoprograma>.
- 5 Restringindo a obrigatoriedade do ensino de Arte e Educação Física à educação infantil.

Referências

BRASIL, MEC Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. **Coleção Educação para Todos**; 16.

CARTA EDUCAÇÃO. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. **Entrevista ao prof. António Nóvoa**, 28/03/2017

DARLING – HAMMOND, L. Teacher Preparation is essential to TFA’s future. **Education Week**, abril, 2017.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos** (Natal. Online), v. 6, p. 71-91, 2016.

KRAWCZYK, N e VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina**. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (org.): **Sociologia da Educação**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014

_____. Política Educacional dos Estados Unidos e sua influência no Brasil. Relatório de pesquisa, **Fapesp**, fevereiro de 2017.

LEI 131415 de 16 de fevereiro de 2017. <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/monica/15b20e63dbf04bf1?projector=1>

MORDUCHOWICZ, A. **Discusiones de economía de la educación**. Buenos Aires: Losada, 2003.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**. Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011

VOLPI, Mário. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.