

ARTIGO

Plano Nacional de Educação 2025-2035: relação entre financiamento e política nacional para o Ensino Médio***Brazilian National Education Plan 2025-2035: The relationship between funding and national policy for High School***

Edileuza Fernandes-Silva^a
edileuzafeunb@gmail.com

Francisco José da Silva^b
manoonam2br@yahoo.com.br

Ricardo Gonçalves Pacheco^c
prof.ricardopacheco@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o financiamento em educação pública como condição para implementar uma política nacional de Ensino Médio que atenda às necessidades e aos anseios das juventudes brasileiras. Trata-se de estudo de cunho teórico-bibliográfico realizado com base em textos legais e documentos. Para interpretar e refinar as informações dos documentos e a constituição do *corpus* de dados adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Concluiu-se que: i) a reforma do Ensino Médio segue orientação de organismos internacionais que influenciam políticas de formação das juventudes, a despeito de resistências à sua implementação; ii) a meta 20 do atual PNE e suas estratégias tendem a ser retomadas no PNE 2025-2035, conforme texto final elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e enviado ao Ministério da Educação para subsidiar a elaboração do Projeto de Lei; iii) a CONAE 2024 reafirma a necessária ampliação do percentual do PIB aplicado em educação; iv) é fundamental que a sociedade civil se organize para defender as bases do texto aprovado na CONAE 2024; v) sem um planejamento robusto e financiamento público, as políticas voltadas ao Ensino Médio serão inviabilizadas.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Financiamento da Educação. Plano Nacional de Educação. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article discusses public education funding as a prerequisite for implementing a national high school policy that addresses the needs and aspirations of Brazilian youth. This study employs a theoretical-bibliographical

^a Doutora em Educação, Universidade de Brasília (UnB); Professora, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^b Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor, Secretaria de Educação do Distrito Federal/Unidade Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Brasília, Distrito Federal, Brasil; Professor Visitante, Universidade de Bielefeld, Nordrhein-Westfalen, NRW, Alemanha.

^c Doutor em Educação, Universidade de Brasília (UnB); Professor, Secretaria de Educação do Distrito Federal/Unidade Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

approach, utilizing legal texts and documents. Content analysis (Bardin, 2016) is used to interpret and refine the information gathered, creating a comprehensive data corpus. The study concludes the following: i) The Brazilian high school reform is influenced by international organizations that shape youth training policies despite facing challenges in its implementation; ii) The final document prepared by the Brazilian National Education Forum (FNE) and submitted to the Ministry of Education for the preparation of the ordinance suggests that Goal 20 of the current Brazilian National Education Plan (PNE) and its related strategies are likely to be included into the forthcoming PNE for 2025-2035; iii) According to the CONAE 2024, there is a reiterated need to increase the percentage of GDP allocated to education; iv) It is crucial that the civil society organizes itself and advocate the decisions made at CONAE 2024; v) Without robust planning and sustainable public funding, policies focused on high school education will be unattainable

Keywords: Education. High School. Educational Funding. Brazilian National Education Plan. Educational Policies.

Introdução

A conjuntura político-econômica instalada no Brasil, a partir do golpe jurídico-midiático e parlamentar que afastou Dilma Rousseff¹ do cargo de Presidente da República em 31 de agosto de 2016, pavimentou o terreno para o desmonte das políticas públicas das áreas sociais, sendo a educação pública uma das mais afetadas. Entre as ações adotadas para o desmonte, pode-se citar a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016a) que instituiu um novo regime fiscal e congelou as despesas primárias da União por 20 anos.

Na área educacional, a EC 95/2016² (Brasil, 2016a) anulou a vinculação constitucional obrigatória de aplicar, no mínimo, 18% da receita de impostos da União na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Além do impacto direto e imediato no ensino superior, a médio e longo prazos, a Emenda afetou também a educação básica com a: i) diminuição da função supletiva da União junto aos entes subnacionais; ii) inviabilização do aumento da participação da União no total dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); iii) indução dos governos subnacionais a adotarem a metodologia fiscal da emenda, que estaria legitimada em nível federal; iv) redução do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado na educação pública; v) atraso na implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Isto ocorreu após dois anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2015a), em momento crucial para a sua implementação. E como adverte Saviani (2014, p. 80-81), sem recursos financeiros assegurados, um plano “não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

Neste texto, o foco é na etapa do ensino médio, historicamente marcada pela polarização das finalidades de continuidades dos estudos no ensino superior e de preparação para o mundo do

¹ Os períodos de governo de Dilma Rousseff foram de janeiro de 2011 a dezembro de 2014 e de janeiro de 2015 a agosto de 2016.

² “Por meio da Lei Complementar nº 200/2023 foi instituído novo regime fiscal que, na prática, restituiu a vinculação de 18%. Os efeitos precisarão ser acompanhados nos próximos anos” (Brasil, 2024c).

trabalho, aspecto relevante para a discussão proposta, tendo em vista que a atual reforma do ensino médio aprovada pela Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017b) é basicamente curricular.

Ademais, o “novo” ensino médio fragiliza ainda mais a formação das juventudes oriundas das classes subalternizadas (classe operária, trabalhadores rurais, pequenos proprietários etc.), historicamente exploradas pelos segmentos hegemônicos. Portanto, na luta contra a ordem burguesa, a formação crítica e integral, a aquisição de autonomia política e filosófica e a tomada de consciência de classe são suportes imprescindíveis para suscitar o espírito de cisão (Gramsci, 2001) e o alvorecer de uma sociedade justa.

O tamanho do desafio do ensino médio pode ser também dimensionado pelo número de estudantes. Conforme o Censo Escolar (Brasil, 2024a), no ano de 2023 foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil, sendo 37.881.305 em instituições públicas. Este contingente representa um público sedutor e rentável para os grupos educacionais privados, “empresas que veem na educação brasileira um mercado em expansão e divulgam a ideia de qualidade de seus serviços” (Souza; Moreira, 2020, p. 421). Estes grupos, com o argumento de melhoria da qualidade da educação, lucram por meio da oferta de produtos para a educação pública brasileira, como a venda de pacotes pedagógicos, formação de professores, livros didáticos, tecnologias (Adrião, 2017). E ainda inculcam na juventude a individualidade, o empreendedorismo, a competição e outros valores próprios do mercado capitalista.

Os argumentos usados pelo governo de Michel Temer (2016-2018) para reformar o ensino médio focam em problemas históricos da etapa, tais como: acesso e permanência, reprovação, defasagem idade/série, evasão, exclusão e frágil desempenho dos estudantes brasileiros em testes estandardizados. Como meio de solução, propõe-se uma reforma curricular, via Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) (Brasil, 2017a), orientada pela pedagogia das competências que pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que atendam às demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Nesta direção, em 2016 foi aprovada a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b). Com este respaldo legal, o Ministério da Educação (MEC) lançou um edital que incentivava a adesão dos Estados à reforma do Ensino Médio contemplando dois programas:

a) o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PROEMTI), visando assegurar a oferta de atividades escolares em pelo menos sete horas diárias (Art. 13);

b) o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM), instituído pela Portaria do MEC nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018).

Com a adesão ao PRONEM, conforme estabelece a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), a carga horária mínima do ensino médio deve ser de até 800h, distribuídas em pelo menos 200 dias anuais de efetivo trabalho escolar (Brasil, 2017b, Art. 24, Inciso I), sendo ampliada até 1.400h anuais em cinco anos a partir de março de 2017. O limite para a formação geral básica é de até 1.800h (Brasil,

2017b, Art. 35, par. 5), que representará de 43 a 60% da carga horária total prevista de 3.000h, podendo chegar até 4.200h a ser atingida em 2022 (Brasil, 2017b, Art. 24, Inciso I, par. 1), sendo que o excedente da carga horária destinada ao ensino propedêutico é voltado para a formação profissional. Este formato privilegia a parte flexível do currículo em detrimento da formação geral, evidenciando uma lógica de instrução utilitária da reforma do ensino médio (Pacheco, 2022, p. 194-195).

Desta forma, a diminuição da base comum do currículo restringe o acesso ao conhecimento e ao acervo cultural construído historicamente pela humanidade, o que pode repercutir em limitações para a formação humanística e crítica dos jovens, numa perspectiva de formação cidadã e autônoma. A flexibilização do currículo provoca uma dupla divisão, pois reforça a oposição entre o ensino propedêutico e o profissional, cristalizando tanto a fragmentação da formação intelectual quanto a sua oposição à manual, o que aprofunda a educação dual que enseja para os filhos das classes dirigentes a aquisição de conhecimentos para o exercício de funções de comando, elaboração e planejamento no processo produtivo e no Estado. Já os filhos das classes subalternas são direcionados a uma formação pragmática que privilegia o desempenho de atividades práticas e subordinadas. Assim, por meio da educação, a superestrutura política reproduz as relações sociais existentes na estrutura econômica (Pacheco, 2022).

Superestrutura política compreendida a partir de Marx e Engels (2008) que utilizam a metáfora do edifício para analisar a base econômica e a superestrutura política/jurídica da sociedade hegemônica pela burguesia. No prefácio de “Contribuição à crítica da economia política” (Marx; Engels, 2008, p. 49), os pensadores alemães afirmam que os homens se relacionam involuntariamente para a satisfação de suas necessidades de existência, num processo em que tais relações são análogas à evolução de suas forças produtivas. Desta forma, a estrutura econômica da sociedade corresponde à plenitude das relações de produção que equivale à base material da sociedade e tem acima de si o Estado que constitui a superestrutura política, jurídica, cultural e expressa a consciência advinda das formas sociais existentes. Portanto, os aspectos sociais, políticos e intelectuais são condicionados pelo modo de produção da vida material num processo em que é o ser social dos homens que determina sua consciência e não a consciência destes que determina seu ser.

Em face destes elementos iniciais, neste artigo situa-se as tensões e resistências geradas pela reforma do Novo Ensino Médio em cenário que deveria ter sido marcado pela implementação das Metas 3 e 20 do PNE 2014-2024, com o objetivo de discutir o financiamento em educação pública como condição para implementar uma política nacional de Ensino Médio, que atenda às necessidades e aos anseios das juventudes brasileiras.

Em termos teórico-metodológicos trata-se de um estudo de cunho teórico-bibliográfico e documental, contemplando a leitura de textos legais e de autores referenciais para a discussão da temática. Adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), contemplando: i) pré-análise dos dados levantados em documentos legais, com seleção e leitura para identificar ideias principais e indicadores; ii) destaque de termos e expressões sobre a temática, o que favoreceu a interpretação e

o refinamento das informações dos documentos e a constituição do *corpus* de dados; iii) inferências e interpretações com base em autores do campo de estudo sobre educação básica, ensino médio e financiamento da educação.

Tensões e resistências geradas pelo Novo Ensino Médio

O neoliberalismo implantado no Brasil na década de 1990 recrudescer a submissão do Estado à lógica do mercado, a despeito da suposta defesa histórica da educação como meio de transformação da sociedade e de desenvolvimento dos cidadãos, consignada em documentos e orientações de encontros internacionais, como Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000), realizados com a chancela de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Neste contexto, “a configuração neoliberal do Estado mínimo se desenvolve paralelamente à universalização e verticalização do sistema capitalista de produção numa sociedade globalizada, na qual se intensificam as disparidades entre ricos e pobres” (Branco, 2018, p. 11), o que fortalece e estimula processos de exclusão dos segundos a direitos fundamentais como a educação.

No campo educacional, a natureza formativa da etapa do ensino médio inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais. Assim, predomina na formação das juventudes a dualidade estrutural, categoria explicativa da constituição do ensino médio e da educação profissional no Brasil (Kuenzer, 2010).

Esta dualidade se manifesta no contexto educacional pela organização do sistema de ensino, pela avaliação educacional, pela seleção e organização dos conhecimentos privilegiados na formação, entre outros. No caso do ensino médio, a reforma reverbera em todos estes elementos, com ênfase no currículo. Compreender esta dualidade em relação ao currículo escolar requer situá-lo historicamente, “percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido, bem como perceber que o currículo é forjado historicamente e vem ao encontro dos valores e ideais sociais” (Zotti, 2005, p. 30). Este aspecto é especialmente relevante quando se discute a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b), sobretudo por caracterizar-se por uma reforma curricular, o que pode ser considerado um dos elementos que a tensionam.

Esta reforma ocorre em um contexto de globalização da economia, com elevadas taxas de desemprego e exclusão de significativa parcela da população mais pobre. O enfrentamento a esta realidade tem exigido ações em vários campos da sociedade, visando fustigar os efeitos das crises e garantir justiça social, argumentos que embasam as orientações neoliberais.

A reforma do ensino médio, considerada de cunho neoliberal, desde o início gerou tensões marcadas pela disputa de projetos de formação das juventudes brasileiras. Por um lado, tem-se o ingresso de organismos multilaterais no campo educacional, motivado pelo controle da pobreza,

considerada entrave ao desenvolvimento econômico e ao crescimento dos países de capitalismo periférico. Por outro lado, as tensões geradas por movimentos sociais que podem obstaculizar o processo de acumulação do Capital e, simultaneamente, desperdiçar o potencial produtivo destas camadas subalternas (Motta; Frigotto, 2017). Nesta perspectiva, conforme os mesmos autores, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) defende “a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social” e passa “a controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências” (Motta; Frigotto, 2017, p. 365). Este conceito de qualidade está fortemente vinculado ao mercado.

Para garantir esta qualidade, é preciso definir um padrão a ser seguido pelos sistemas de ensino e isto tem relação com o tipo de trabalhador que se deseja para o setor produtivo. Os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade são secundarizados, “adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo” (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2017, p. 16). Exemplo disto é a forma como os conhecimentos das ciências humanas e sociais foram reduzidos a itinerários formativos no Novo Ensino Médio (NEM). A definição de um padrão homogêneo a ser seguido na elaboração das políticas curriculares confronta o princípio de escola democrática, aquela que se organiza para que os estudantes tenham acesso aos níveis mais elevados de conhecimento cultural da humanidade, indispensável às classes populares menos privilegiadas (Saviani, 1994).

Assim, tanto a BNCCEM (Brasil, 2017a) como a reforma do ensino médio (Brasil, 2017b) se estruturam na contramão da formação integral e não oportunizam aos jovens conhecimentos teórico-práticos que os habilitem a enfrentar os desafios postos pela conjuntura política e econômica, condenando-os à subalternidade. Os estudantes reagiram a esta inadequação do ensino médio na forma de protestos e de ocupação de escolas em vários Estados, por meio do movimento social OCUPAS 2015/16. Conscientes quanto à importância do trabalho para a constituição cidadã do indivíduo, proveniente do ato de transformar e ser transformado pela natureza, eles logo perceberam que o “novo” ensino médio lhes negava oportunidades de acesso ao acervo cultural, histórico, científico e tecnológico, herdado das gerações passadas. Além disto, reivindicam protagonismo na definição de uma nova política de ensino médio.

Dentre os questionamentos dos estudantes estão: a supressão de disciplinas como sociologia e filosofia, essenciais para a formação de uma consciência crítica; a extinção do ensino médio noturno e dos itinerários formativos que ensejam uma formação fragmentada, direcionada precocemente para o mercado de trabalho e a aprovação da EC 95/2016 (Brasil, 2016a).

A resistência veio também dos educadores, sindicatos, fóruns e entidades científicas e acadêmicas, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que se manifestaram contrárias à reforma com preocupações que recaem, sobretudo, nos itinerários formativos, especialmente o técnico profissional. Entretanto, estes setores não conseguiram constituir um

movimento na proporção das mobilizações secundaristas, expressas por estudantes filiados a entidades históricas, de movimentos sem tradição estudantil orgânica e até de segmentos sem nenhuma vinculação a entidades clássicas e, inclusive, avessos à forma ortodoxa de organização e adeptos “da horizontalidade e da democracia participativa” (Sallas; Groppo, 2022, p. 7).

Assim, embora o OCUPAS 2015/2016 não tenha conseguido sensibilizar outros setores sociais, como os profissionais da educação pública nos diversos Estados, ficando isolado e com limitações organizativas, o que pode ter contribuído para que não lograsse êxito e impedisse a reforma, tornou-se um dos maiores movimentos sociais das últimas décadas em nosso país (Araújo; Silva, 2021). Exemplo disto é que a mobilização conseguiu obliterar algumas medidas contidas na MP 746/2016 (Brasil, 2016b), como a eliminação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Esta impossibilidade de maior resistência para conquistar direitos e impedir o avanço das concepções de educação empresarial, sustentadas por tendências hegemônicas conservadoras com características fascistas das classes dirigentes no Brasil, demonstra as dificuldades de articulação das classes subalternas.

Além deste emblemático movimento, a atuação de representações estudantis na CONAE 2024 evidenciou a disposição dos jovens em participar do debate sobre o diagnóstico da realidade do ensino médio, a necessária revogação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e para apontar caminhos com vistas à construção de uma política nacional para esta etapa da educação básica. No entanto, a luta em defesa de uma formação humana, acadêmica e profissional, na perspectiva da escola unitária, será árdua, e exigirá organização e resistência destes movimentos, inclusive no que se refere à garantia de financiamento.

No contexto de luta ideológica contra o fascismo que ascendeu ao poder na década de 1920 na Itália, Gramsci (2001) apontou a necessária formação integral que pusesse fim à dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual e que se materializaria em uma escola unitária, onde todos teriam acesso a um ensino de qualidade e a uma formação que possibilitaria a qualquer estudante aspirar a funções dirigentes na sociedade em que vive.

Uma política nacional de ensino médio depende de financiamento

O debate em torno do PNE para o decênio 2025-2035 ocorre em cenário político distinto daquele em que a reforma do NEM foi aprovada. A eleição de Lula³ em 2022 renova as perspectivas de mobilização da sociedade pela defesa de um projeto nacional de educação com ampla participação, tendo em vista “[...] os reclamos, pela retomada da participação de múltiplos atores sociais e políticos na construção das políticas públicas” (Fórum Nacional de Educação [FNE], 2023, p. 9), como destacado em Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024, cujo tema “Plano Nacional de Educação - política de Estado para a garantia da educação como direito

³ Os períodos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram de janeiro de 2003 a dezembro de 2006 e de janeiro de 2007 a dezembro de 2010. O seu terceiro governo teve início em janeiro de 2023.

humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, reafirma o momento de inflexão em relação à educação.

A partir da discussão do documento referência, o texto do novo PNE, discutido em janeiro de 2024 em Brasília, é a expressão do comprometimento de sujeitos históricos, delegados/as de diferentes segmentos sociais, que atuaram ativamente, fortalecidos na crença da educação pública como campo de possibilidades de formação humana integral. Para isso, entendem ser preciso “resgatar e valorizar o sentido do ser social, como sujeito público, solidário, ético e pacífico” (FNE, 2023, p. 15).

No que concerne à Meta 3, no Documento Referência tem-se a análise de que o objetivo de universalizar o acesso de estudantes de 15 a 17 anos ao ensino médio não foi alcançado, “em 2021, o indicador era de 95,3%, isto é, 4,7% p.p. abaixo da meta” (FNE, 2023, p. 18). A garantia do acesso continua sendo um desafio a ser enfrentado com políticas públicas, “em 2021, 74,5 da população de 15 a 17 anos frequentava a etapa ou já havia concluído a educação básica, número que era 10,5 p.p. inferior à meta de 85%, estabelecido para 2024” (FNE, 2023, p. 18). E, ainda, meio milhão de jovens estão fora da escola.

O enfrentamento a esta realidade, tendo em vista o cumprimento da Meta 3, requer políticas públicas sob a responsabilidade dos estados e do Distrito Federal, atuando em colaboração e com ação supletiva da União, visando à elaboração de uma política nacional de ensino médio articulada ao ensino profissionalizante, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Para isto, é fundamental a compreensão da escola na “concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-pedagógica” (FNE, 2023, p. 63) e a formação consciente e crítica dos sujeitos.

Nesta perspectiva, o currículo escolar deve ter como princípio educativo o trabalho, assegurando uma educação que combine sólida formação humanitária com a atividade produtiva, o teórico e o prático, o pensar e o fazer (Gramsci, 2001). A expectativa é de que a escola unitária rompa com a divisão entre trabalho intelectual e manual e resgate o ser humano íntegro, anulado pela sociedade de classes que o dividiu entre os que detêm os meios de produção e os que têm o seu trabalho explorado (Pacheco, 2022). Uma base nacional para o ensino médio que reforce a formação dual contribui, por meio da educação, para fortalecer a divisão histórica entre dirigentes e dirigidos, cristalizando desta forma as relações sociais existentes.

No Brasil, a despeito de dois séculos de independência e mais de cento e trinta anos de República, ainda não se garantiu um elenco de serviços públicos a todos os cidadãos, o que evidencia a fragilidade da proteção social oferecida pelo Estado, fator que contribui para o aumento das iniquidades sociais. Uma das dívidas históricas do Estado brasileiro com a sociedade, sobretudo daqueles pertencentes às classes trabalhadoras, é uma educação básica pública de qualidade social referenciada, universalizada e regida por relações democráticas. Esta educação de qualidade requer financiamento público. Portanto, é imprescindível identificar o “movimento” necessário para contemplar, de fato, no novo PNE metas e estratégias voltadas ao financiamento da educação

pública, sobretudo do ensino médio. Uma ação necessária é retomar a Meta 20 do PNE 2014-2024 e algumas de suas estratégias à luz do que consta no Documento Final aprovado na CONAE 2024, que resultou de debates realizados por todos os segmentos da sociedade brasileira.

A Meta 20 do PNE 2014-2014 estabelece a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, a aplicação de 7% do PIB até 2019 e 10% até o ano de 2024. Para isto, contempla 12 estratégias que podem ser resumidas da seguinte forma: i) garantia de financiamento por intermédio do regime de colaboração entre os entes federais, “[...] com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional” (estratégia 20.1); ii) melhoria do acompanhamento dos recursos do salário-educação (estratégia 20.2); iii) destinação à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), além dos recursos vinculados pelo artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (CF), “parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos [...]” (estratégia 20.3); iv) fortalecimento da transparência e do controle social dos recursos públicos aplicados em educação (estratégia 20.4); v) estudos e acompanhamento regulares por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos “dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades” (estratégia 20.5); vi) implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQi), com vistas a atingir o CAQ (estratégia 20.6); vii) implementação do CAQ propriamente dito (20.7); e, viii) sua definição até 2017 (20.8); ix) estabelecimento de normas de cooperação entre a União e os demais entes federados e articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) (estratégia 20.9); x) complementação pela União de recursos financeiros aos entes federados que não atingissem o CAQi (até 2017) e a partir de 2018 o CAQ (20.10); xi) defesa da aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional (estratégia 20.11); xii) distribuição de recursos adicionais com base em determinados critérios, tais como equalização de oportunidades, vulnerabilidade social e compromisso técnico e de gestão (estratégia 20.12).

Em relação ao percentual de 10% do PIB que deveria ter sido aplicado em educação, conforme estabelece a Meta 20 do PNE 2014-2024, consta no documento final da CONAE 2024 o seguinte:

Este é um patamar possível de ser atingido pelo Brasil, desde que sejam consideradas fontes, além dos tributos arrecadados da população, como por exemplo, a sua riqueza natural constituída pelas águas, minérios, petróleo e gás, a exploração das energias renováveis (eólica e solar) e demais fontes desenvolvidas na transição energética, como fonte de recursos para a educação (FNE, 2024, p. 177-178).

Portanto, a CONAE 2024 reafirma o que já constava na Meta 20.3 do PNE 2014-2024 em relação à ampliação do percentual do PIB aplicado em educação. Além disto, defende a “[...] necessidade de efetivação de uma nova meta para se atingir o equivalente a, no mínimo, 10% do PIB de recursos públicos aplicados exclusivamente na educação pública” (FNE, 2024, p. 178), o que se configura como avanço, já que na Meta 20 do PNE 2014-2024 não consta o termo “exclusivamente”, o que favoreceu a continuidade de canalização de recursos para entidades privadas. Neste sentido, a CONAE 2024 demonstra clareza política acerca das históricas disputas na educação entre o público e o privado no Brasil.

A ênfase no necessário aumento do percentual do PIB em educação é ainda mais acertada, caso se leve em consideração uma espécie de dupla frustração a este respeito desde o início dos anos 2000: a primeira devido ao veto do Governo Fernando Henrique Cardoso à aplicação de 7% do PIB no PNE 2001-2011, desconsiderando reivindicação de várias entidades da sociedade civil; e a segunda porque, embora percentuais previstos no PNE 2014-2024 tenham sido aprovados, os governos (federal, estaduais e municipais) não conseguiram cumprir a lei. Ou seja, tal “movimento” precisa ser central, caso contrário, as metas e suas estratégias poderão não ser cumpridas, como no caso do atual PNE.

Ainda em relação à defesa de se atingir o percentual de 10% do PIB na educação pública, vale destacar os seguintes “movimentos” que constam no Documento Final da CONAE 2024: i) defesa de uma reforma tributária pautada pela justiça social e “[...] que seja progressiva, ou seja, proporcional, quem ganha mais, paga mais” (FNE, 2024, p. 179); ii) necessidade de ampliação do percentual de recursos de impostos vinculados pelo artigo 212 da Constituição Federal de 1988; iii) defesa de que a vinculação constitucional inclua, além dos impostos, os demais tributos, tais como contribuições e taxas. A respeito da vinculação constitucional de recursos para educação, a CONAE 2024 chama a atenção para o risco do novo arcabouço fiscal e a reforma tributária em curso comprometerem “as vinculações constitucionais dos recursos para a educação, contidas no artigo 212 da CF, de 1988, - já em montantes insuficientes, considerando as necessidades de financiamento da educação brasileira no próximo decênio” (FNE, 2024, p. 181).

Na estratégia 20.4 do PNE 2014-2024 consta que a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação deveriam ser atingidos por intermédio da realização de audiências públicas; criação de portais eletrônicos de transparência; capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, realizados em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Contudo, sabe-se que apenas parte destes mecanismos e instrumentos foram implementados e mesmo assim parcialmente, como no caso das audiências públicas, que ficaram basicamente restritas a debates ocorridos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com poucas e honrosas exceções, em nível de estados, do Distrito Federal e dos municípios. Estas audiências públicas foram importantíssimas, mas tiveram como foco o debate mais geral sobre a transparência e o controle social dos recursos públicos aplicados à educação.

No que se refere à criação de portais eletrônicos de transparência, embora já exista razoável disponibilidade de dados acerca dos recursos públicos aplicados em educação, o formato parece não atender ao que a estratégia 20.4 estabelece, pois, um portal eletrônico no âmbito das categorias transparência e controle social precisa contemplar elementos básicos, como por exemplo acessibilidade e linguagem não técnico-burocrática. O fato é que os dados disponíveis atualmente servem muito bem aos pesquisadores, órgãos de controle do estado e profissionais da área de orçamento público, mas não aos membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB) e à população em geral.

Quanto à capacitação de membros dos CACS-FUNDEB, em que pese o esforço do governo federal em realizá-la, pode-se afirmar que foi ao mesmo tempo insuficiente e inadequada. Insuficiente porque a realização aconteceu em encontros quase que isolados; inadequada porque o conteúdo estava organizado para um perfil de conselheiro bastante diferente do real, além do formato desta capacitação ter sido a distância e com pouquíssimos momentos simultâneos, o que dificultou a interação entre os participantes e a necessária troca de experiências vivenciadas nas diferentes unidades da federação em relação ao funcionamento dos CACS-FUNDEB. A este respeito, Matos, Soares e Soares afirmam que “[...] a falta de formação técnica dos conselheiros foi uma das principais dificuldades de atuação do CACS” (Matos; Soares; Soares, 2022, p. 11). Já Silva (2021) defende regulamentação específica dos CACS-FUNDEB, na qual, dentre outras especificidades, deveria conter detalhamento acerca da formação continuada dos conselheiros. A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), por sua vez, ratifica a necessária previsão de formação, organizada pelos próprios Conselhos em articulação com governos e órgãos de controle interno e externo (FINEDUCA, 2020).

Na verdade, o próprio termo “capacitação” pode ser questionado, já que tende a induzir a uma lógica de treinamento e não de formação, o que é incompatível para o fortalecimento dos conselheiros. A este respeito, o documento Final da CONAE 2024 não deu a devida atenção ao acompanhamento e controle social, de maneira que os conselhos do FUNDEB e de alimentação escolar são apenas citados, inclusive como se fossem órgãos de fiscalização e controle, tais como o Tribunal de Contas da União, Tribunal de Contas dos estados, Controladoria-Geral da União, Ministério Público e os tribunais em nível estadual, do Distrito Federal e dos municípios. Ou seja, este “movimento” da CONAE 2024 poderia fortalecer o papel de acompanhamento e controle social dos conselhos do FUNDEB e de outros, que vale enfatizar não têm função de fiscalização como os órgãos de controle citados, inclusive porque não dispõem de estrutura para isso.

Em relação ao CAQi e ao CAQ, o Documento Final da CONAE 2024 mantém o previsto nas estratégias 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10 do atual PNE e enfatiza o marco legal que consagrou o CAQ, no artigo 211 da CF/88 e na Emenda Constitucional nº 108/2020 (Brasil, 2020a), reafirmando que a legislação “[...] precisa ser efetivamente implementada nesse novo PNE, fato que não ocorreu ao longo do PNE 2014-2024 (FNE, 2024, p. 181). Assim, o Documento Final aprovado na CONAE 2024 reforça a defesa do CAQ como imprescindível para garantir uma educação de qualidade, em consonância com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), que parte das necessidades educativas para identificar os recursos financeiros necessários para cada ente federado.

Portanto, é um mecanismo de financiamento da educação que defende que a todo aluno, no território nacional, os insumos mínimos para a prática de uma educação de qualidade sejam garantidos (CNDE, 2018). Outro aspecto importante é o que consta no PNE 2014-2024, a saber: além de prever a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar”, destaca também que serão necessários “investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública [...]” (estratégia 20.7). Este aspecto poderia

resolver parte dos problemas vivenciados nas escolas de ensino médio para a implantação do Novo Ensino Médio.

Vale destacar ainda que a CONAE 2024 avança e inova ao defender valores do CAQi e do CAQ que “considerem a desigualdade socioeconômica brasileira e a dívida histórica com a população negra e indígena em todas as etapas e modalidades [...] e a heterogeneidade territorial do país e as desigualdades regionais e intrarregionais existentes” (FNE, 2024, p. 183).

Por fim, o Documento final da CONAE 2024 chama atenção também para as normativas que “[...] atentam contra o CAQi e CAQ, em uma tentativa de esvaziar seu conceito e sua proposta de qualidade e financiamento [...] [e que seria] necessária a retomada da construção dos mecanismos e sua implementação como previsto na Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), e aprovado na EC nº 108, de 2020” (FNE, 2024, p. 183). O que é sem dúvida fundamental, sobretudo em um momento de disputa de projeto no âmbito dos debates educacionais.

Diante do que foi apresentado acerca da Meta 20, de suas estratégias e da necessidade de retomar o cumprimento da Meta 3 do PNE 2014-2024 no novo PNE 2025-2035, serão apresentados alguns “movimentos” que constam no Documento Final da CONAE 2024. Acredita-se que contribuem de forma direta para a discussão acerca do investimento em educação pública como condição para implementar uma política nacional do ensino médio que atenda às necessidades e aos anseios das juventudes brasileiras e fortaleça a sua formação. Pode-se mesmo afirmar que estes movimentos indicam caminhos necessários, urgentes e contrários à lógica imposta pela já revogada EC 95/2016 (Brasil, 2016a). Ou seja, exigem do poder público um financiamento mais robusto e à altura do desafio posto para a melhoria da educação brasileira, em especial para a última etapa da educação básica.

O primeiro movimento importante é o “incentivo por meio de bolsa auxílio ou similar aos estudantes do ensino médio em escolas de Tempo Integral para garantia de sua permanência e conclusão” (FNE, 2024, p. 34). Tendo em vista a criação do incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, que ficou conhecido como Pé-de-Meia - Lei nº 14.818/2024 – (Brasil, 2024b), pode-se afirmar que houve interessante articulação entre o Governo Federal e a sociedade civil que se manifestou na CONAE 2024. Registre-se ainda que a bolsa auxílio aprovada na CONAE é parte de uma lógica na qual, além do acesso, é urgente a “[...] garantia de permanência, assistência estudantil para aqueles que necessitam, qualidade, inclusão e equidade, com gestão democrática e participativa” (FNE, 2024, p. 73). A bolsa permanência é citada também em outro excerto do Documento Final da CONAE 2024, a saber, visando:

Promover e garantir, com padrão de qualidade, a integração entre as escolas estaduais de ensino médio e as instituições da rede estadual e federal de educação profissional e tecnológica, para a oferta de ensino médio integrado e em tempo integral, com pelo menos 7 horas diárias, articulada com cursos médios de nível médio, por meio da oferta de cursos técnicos concomitantes intercomplementares, com a implementação de programas de transporte e alimentação gratuitos, bem

como *bolsa permanência* aos estudantes, com recursos orçamentários do Ministério da Educação (FNE, 2024, p. 108, grifo dos autores).

O segundo movimento se refere ao necessário e urgente combate à “terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais” (FNE, 2024, p. 66), incompatível com projetos político-pedagógicos complexos e democráticos que atendam as juventudes nos seus anseios. A terceirização, pelo menos da forma como tem sido implementada na educação pública no Brasil em vários estados, tem como objetivo primeiro e último a mera economia de recursos, e não de melhoria dos serviços prestados à população. No caso da educação, sobretudo no ensino médio, este tipo de gestão tende a dificultar a elaboração e desenvolvimento de projetos consistentes e articulados com os anseios das juventudes, dentre outros, pelos seguintes motivos: i) tendência de rotatividade dos membros da gestão, via de regra escolhidos por proprietários das empresas, ainda que disfarçadas de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, ou seja, uma lógica distante e até mesmo contrária à gestão democrática; ii) precarização das condições de trabalho da equipe gestora, em geral com salários aquém dos valores praticados no mercado, defendidos pelos donos das empresas responsáveis pela gestão, mas esquecidos no que tange aos valores pagos aos gestores; iii) tendência a não observância dos documentos pedagógicos orientadores do projeto político-pedagógico dos sistemas de ensino.

O terceiro movimento chama a atenção para a necessidade de existirem “[...] políticas de apoio para garantir uma transição de qualidade e bem-sucedida” (FNE, 2024, p. 72) dos estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) para o ensino médio. Esta proposição é importante, sobretudo porque retoma um problema presente também na transição da educação infantil para o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e deste para o fundamental II. No caso da transição para o ensino médio, a CONAE 2024 sustenta a necessidade de atenção especial, tendo em vista o que tem sido afirmado em relação às várias juventudes presentes na sociedade e, claro, também na escola. Estas juventudes exigem mais do que ações isoladas e individuais por parte dos profissionais da educação, ainda que seja sempre louvável quando se tenta fazer algo a este respeito na escola. O que a CONAE apresenta claramente é a necessidade de políticas de apoio, de forma a romper com a lógica espontaneísta que não tem funcionado.

O quarto movimento aprovado na CONAE 2024 se mostra bastante articulado com o que tem sido debatido no âmbito das entidades sindicais, estudantis e principalmente científicas, ao defender que “[...] os profissionais que atuam no ensino médio estejam devidamente qualificados, recebendo a formação adequada para o exercício de suas funções docentes” (FNE, 2024, p. 73). Pode-se apreender desta afirmação que a CONAE indica não apenas a necessidade de uma formação inicial adequada, mas também formação continuada, de maneira que os professores tenham condições de garantir as aprendizagens (assim mesmo no plural) a todos os estudantes, sem exceção. E ao defender a formação docente, a Conferência não se limita ao espaço urbano, uma vez que exige o cumprimento da legislação referente ao atendimento da população indígena na etapa ensino médio, no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em

cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução CNE/ CP nº 1/2015), com vista a garantir que os 30.642 estudantes indígenas matriculados no ensino médio sejam atendidos com qualidade, tanto quanto possível com a “universalização do ensino médio específico diferenciado, bilíngue, intercultural, na modalidade presencial em todas as comunidades e territórios indígenas” (Brasil, 2015b, p. 113).

Ainda sobre formação docente e práticas pedagógicas adequadas às várias juventudes que habitam os diferentes ensinos médios, vale destacar o excerto do Documento Final CONAE 2024:

[...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de planejamento coletivo e de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, arte e ética, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, considerando a diversidade étnico racial que estrutura a sociedade brasileira... (FNE, 2024, p. 100-101).

Acredita-se que estes “movimentos” têm potencial para o enfrentamento de problemas históricos do ensino médio (acesso e permanência, reprovação, defasagem, idade/série, evasão, exclusão e frágil desempenho dos estudantes em testes standardizados) e a construção de uma política nacional para esta etapa da educação básica, que tenha a escola unitária de Gramsci como referência.

Registre-se que a necessidade de financiamento da educação, de forma especial da etapa do ensino médio, tem ficado cada vez mais nítida. Acredita-se que o próximo PNE 2025-2035 tem grande potencial para contribuir para isto, inclusive devido à experiência brasileira acerca das dificuldades de cumprimento das metas do atual PNE (2014-2024) e do PNE (2001-2010).

Considerações finais

A última reforma do ensino que aconteceu em 2017, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, é a expressão das manobras regulatórias sobre a formação das juventudes, especialmente promovidas por entidades privadas como fundações, organizações, institutos, movimentos que constituem estruturas de poder sobre os rumos da educação brasileira, que estão a serviço do capital. A este respeito destacam-se três problemas no Programa Novo Ensino Médio (Brasil, 2017c), que articulado com a Base Nacional Comum Curricular: i) alinha-se aos interesses do mercado e transpõe para o campo educacional os pressupostos, as ideologias e as perspectivas de currículo e de avaliação que atuam articuladas à lógica da padronização e da privatização; ii) reduz a concepção geral de trabalho a uma função meramente utilitária e não avança na superação da dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante; iii) o eixo do trabalho, embora presente nos documentos, é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador.

Além disto, a reforma do Ensino Médio se deu sem diálogo com docentes, discentes e sociedade civil organizada, evidenciando o campo de disputa em torno do projeto de formação das juventudes brasileiras. Portanto, reconhece-se o avanço no restabelecimento do diálogo do Governo Federal/Ministério da Educação (MEC) com a sociedade, por meio de diferentes instrumentos/mecanismos de participação, conforme Portaria nº 399/2023 (Brasil, 2023), que instituiu a consulta pública para a avaliação e a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Este gesto é relevante, tendo em vista a interdição a que foi submetida a comunidade científico-acadêmica, pais, estudantes, professores e servidores, enfim, a comunidade escolar, entre 2016 e 2022.

Por fim, o texto final da CONAE 2024 aprova a revogação da reforma do ensino médio e da BNCC e ratifica a Meta 3 do PNE 2014-2024, com proposições para a etapa que se articulam com outras relacionadas ao ensino médio integrado à educação Profissional, à educação de jovens, adultos e idosos, à educação de tempo integral. Dentre estas proposições, destacam-se: i) “garantir que pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes concluam o ensino médio na idade regular, de modo a promover a equidade e a atenção à diversidade populacional” (meta 4b); ii) “assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final do ensino médio para, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio (meta 5d)”; iii) “reduzir as desigualdades de aprendizagem no ensino médio entre grupos sociais definidos por raça, sexo, nível socioeconômico e região, [...]” (meta 5e)”; iv) “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais e distrital de ensino” (estratégia 11.3).

Estas ações requerem financiamento suficiente para sua materialização. Assim, o texto propõe a ampliação do investimento público em educação, de forma a atingir 10% do PIB até o final do decênio, em conformidade com o art. 214 da Constituição Federal (meta 18.a).

Mesmo com os avanços identificados no texto do Documento final da CONAE 2024, a resistência ao desmonte da educação pública deverá ser mais ativa e organizada no debate do Projeto de Lei do PNE no Congresso Nacional. Para isto, é preciso recuperar as perguntas que orientaram o debate no ano de 2003, no seminário - “Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho”, que objetivou discutir e propor uma política para a última etapa da educação básica: qual ensino médio para essas juventudes? Que juventude é essa que passa a integrar a última etapa da educação básica?

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, Gilberto (org.) *O negócio da educação*. São Paulo: Olho D’água; FEPEESP, 2017. p. 129-144.

ARAÚJO, Ronaldo; SILVA, Mônica Ribeiro da. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas. Entrevista com Luís Antonio Groppo (UNIFAL). *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 287-305, 2021.

<https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/28.pdf>

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A educação e a sociedade. In: BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. *A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: INEP, 2015a. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016b. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017a.

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017c.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio>

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018*. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/marco-legal>

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do ICMS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem). *Ministério da Educação*, Brasília, 27 ago. 2020b.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 47, p. 16, 09 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2023*: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024a. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf

BRASIL. *Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024*. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Financiamento da Educação Básica. *Vinculações Constitucionais*. 21/02/2024. Brasília, DF, 2024c. <https://www.gov.br/mec/pt-br/financiamento-da-educacao-basica/vinculacoes-constitucionais>

CNDE. *O CAQi e o CAQ no PNE*: quanto custa a educação de qualidade no Brasil? São Paulo: CNDE, 2018. <https://campanha.org.br/noticias/2018/06/08/comunicado-06-sam-2018-quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil/>

FINEDUCA. Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social no contexto do FUNDEB permanente: desafios para democratização, transparência e qualidade. *Nota Técnica*, 2020. (Documento elaborado por Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) e Francisco José da Silva (SEEDF-EAPE)).

FNE. *Conferência Nacional de Educação 2024*. Documento Referência. Brasília, DF: FNE, 2023. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/publicado-documento-referencia-da-conae-2024>

FNE. *Conferência Nacional de Educação 2024*. Documento final. Brasília, DF: FNE, 2024. <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/mec-recebe-do-fne-documento-final-da-conae>

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais, o princípio educativo e os intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2010: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, Jéssica Maiure Chaves; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; SOARES, Marina Gleika Felipe. Controle Social dos Recursos do FUNDEB: desafios e perspectivas do conselho em um município piauiense. *FINEDUCA. Rev. de Finan. da Educação*, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2022. <https://doi.org/10.22491/2236-5907103894>

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

PACHECO, Ricardo Gonçalves. *A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do novo ensino médio público do Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). *O Movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. p. 11-12.

SALLAS, Ana Luisa; GROppo, Luís Antonio. Ocupações Secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-27, 2022.

<https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270124>

SAVIANI, Demerval. *Escola de democracia*. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Francisco José da. Conselho do FUNDEB no DF: missão quase impossível! *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 3, p. 1279-1299, 2021.

<https://doi.org/10.21573/vol37n32021.108645>

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jane Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 39, p. 421-449, 2020.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.4779>

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 18, p. 29-44, 2005.

Contribuição: Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final; Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final; Autor 3 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Apoio ou financiamento: Não houve.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados desse estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável - Editora associada: Elisângela Alves da Silva Scaff; **Editora chefe:** Angela Scalabrin Coutinho

Revisor(a): Cirlene Ferreira Doretto

Como citar este artigo:

FERNANDES-SILVA, Edileuza; SILVA, Francisco José da; PACHECO, Ricardo Gonçalves. Plano Nacional de Educação 2025-2035: relação entre financiamento e política nacional para o Ensino Médio. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95702, 2025.

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.95702>

Recebido: 03/06/2024

Aprovado: 19/01/2025