



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LAÍS NEGRÃO DE SOUZA

**A TRÍADE VELADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
LEI 13.415/2017: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO
BRASILEIRO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

LAÍS NEGRÃO DE SOUZA

**A TRÍADE VELADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
LEI 13.415/2017: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO
BRASILEIROE SEUS DESDOBRAMENTOS NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2023

LAÍS NEGRÃO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina - UEL

**A TRÍADE VELADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
LEI 13.415/2017: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO
BRASILEIROE SEUS DESDOBRAMENTOS NA REGIÃO SUL DO
BRASIL**

Londrina, ____ de _____ de ____.

DE SOUZA, LAÍS NEGRÃO.

A tríade velada na reforma do ensino médio a partir da lei 13.415/2017 : uma análise da política do estado brasileiro e seus desdobramentos na região sul do Brasil / LAÍS NEGRÃO DE SOUZA. - Londrina, 2023.

167 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Inclui bibliografia.

1. Política Educacional - Tese. 2. Escola Pública - Tese. 3. Ensino Médio - Tese. 4. Dualismo educacional - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

À Profa. Eliane Cleide da Silva Czernisz, minha orientadora, que me acompanhou e me guiou durante todo o processo e que teve paciência e discernimento para que esse trabalho ocorresse da melhor forma possível.

Aos meus amigos e familiares que entenderam o quanto esse processo precisou de todas as minhas energias e pacientemente ficaram do meu lado nos meus momentos difíceis e nos bons também.

À Prof.^a Silvia Alves que contribuiu bastante com meus estudos desde a graduação e sempre esteve disposta a me auxiliar nesse processo.

O conhecimento nos faz responsáveis. (Che Guevara)

SOUZA, Laís Negrão de. **Ensino Médio e dualidade educacional**: uma análise histórica e contemporânea da política do Estado brasileiro para educação. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Ao longo dos anos o ensino médio no Brasil sempre foi alvo de disputas. Com o aprofundamento do neoliberalismo nos governos pós-ditadura, e com a orientação dos organismos internacionais, o ensino médio brasileiro tem desenvolvido sua proposta formativa norteado pela Teoria do Capital Humano, com vistas a atender às demandas do mercado. Portanto é necessário questionar: como a dualidade educacional vem se manifestando? E em que medida a Lei n. 14.415/2017, e as normativas decorrentes intensificam o projeto dualista de educação média nessa etapa de educação básica? O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a Reforma do ensino médio, aprovada através da Lei n. 13.415/2017 e como ela irá aprofundar o dualismo educacional presente nessa etapa da educação básica. Também discutimos como a Teoria do Capital Humano se apresenta nesta reforma, e qual a relação dos anos 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases com essa nova Lei. A pesquisa justifica-se pela importante contribuição para a formação no ensino médio como um direito de adolescentes e jovens brasileiros, e por tratar-se de uma formação imprescindível e fundamental para o exercício da cidadania, não podendo tornar-se um mero espaço de atendimento a intentos capitalistas. A pesquisa se desenvolveu norteada pela abordagem materialista-histórica, e como metodologia utilizou a análise documental e a discussão bibliográfica. O principal foco de análise foram os documentos produzidos para a atual reforma, entre as quais destacamos a Lei 13415/2017, a BNCC, as DCNEM em vigor, também será analisado os Referenciais Curriculares dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O estudo trouxe como resultado que os textos e documentos norteadores da reforma trazem consigo um direcionamento e uma intencionalidade neoliberal para a formação dos jovens brasileiros no ensino médio, é possível perceber que por mais que os documentos tenham algumas divergências quanto à forma que eles se apresentam, as convergências são muito mais marcantes e giram em torno dessa intencionalidade neoliberal. Conclui-se com essa pesquisa que essa reforma traz aspectos que nos remetem a década de 1990 e que promove o aprofundamento da dualidade educacional, esse aspecto é ainda mais reforçado quando é apresentada a tríade velada que compõe essa reforma: Teoria do Capital Humano, formação por competências e empreendedorismo.

Palavras-chave: Política Educacional. Escola Pública. Ensino Médio. Dualismo Educacional.

SOUZA, Laís Negrão de. **Secondary education and educational duality: a historical and contemporary analysis of the Brazilian State's policy for education**. 2023.166 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

Over the years, secondary education in Brazil has always been the subject of disputes. With the deepening of neoliberalism in post-dictatorship governments, and with the guidance of international organizations, Brazilian secondary education has developed its educational proposal guided by the Theory of Human Capital, with a view to meeting market demands. Therefore, it is necessary to question: how has the educational duality been manifesting itself? And to what extent Law n. 14,415/2017, and do the resulting regulations intensify the dualistic project of secondary education in this stage of basic education? The general objective of the research is to identify and analyze the Secondary Education Reform, approved through Law n. 13,415/2017 and how it will deepen the educational dualism present in this stage of basic education. We also discuss how the Theory of Human Capital is presented in this reform, and what is the relationship between the 1990s and the Law of Guidelines and Bases with this new Law. The research is justified by the important contribution to training in high school as a right of Brazilian adolescents and young people, and because it is an essential and fundamental training for the exercise of citizenship, and cannot become a mere space for service to capitalist intent. The research was developed guided by the materialist-historical approach, and as a methodology it used documental analysis and bibliographical discussion. The main focus of analysis were the documents produced for the current reform, among which we highlight Law 13415/2017, the BNCC, the DCNEM in force, the Curricular References of the states of Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul will also be analyzed. The study brought as a result that the texts and documents guiding the reform bring with it a neoliberal direction and intentionality for the formation of young Brazilians in high school, it is possible to perceive that, however much the documents have some divergences as to the way they are presented, the convergences are much more marked and revolve around this neoliberal intentionality. It is concluded from this research that this reform brings aspects that take us back to the 1990s and that promotes the deepening of the educational duality, this aspect is even more reinforced when the veiled triad that makes up this reform is presented: Theory of Human Capital, training for skills and entrepreneurship

Key-words: Educational Politics. Public School. High School. Educational Dualism

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações	26
Quadro 2 – Mudanças no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017	102
Quadro 3 – Nomes presentes no governo FHC e no governo de Michel Temer ..	108
Quadro 4 – Diferenças e semelhanças das diretrizes curriculares para o ensino médio de 1998 até 2018.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	BANCO Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CEB	Câmara de Educação Básica
DOI	Destacamento de Operações de Informação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	MÉTODO E METODOLOGIA	21
1.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	30
2	A DUALIDADE ESTRUTURAL PRESENTE NO ENSINO MÉDIO DE 1930-1985	33
2.1	A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS SECUNDÁRIAS	40
2.2	O ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR	48
2.2.1	A teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista	56
3	O DUALISMO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO DA DÉCADA 1990 ATÉ GOVERNOS PETISTAS	61
3.1	A AGENDA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO	64
3.2	A DUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO DOS GOVERNOS NEODESENVOLVIMENTISTAS	79
4	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O REDUCIONISMO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS BRASILEIROS	94
4.1	CONJUNTURA POLÍTICA PÓS IMPEACHMENT	97
4.2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: A TRÍADE EXPOSTA E A TRÍADE VELADA	101
4.3	A PRESENÇA DA DUALIDADE ESTRUTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENTES À REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO PARANÁ, SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL	130
4.3.1	O Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná	131
4.3.2	O Referencial Curricular para o Ensino Médio em Santa Catarina	138
4.3.3	O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

Entende-se ser relevante a discussão sobre como a Reforma do ensino médio irá demonstrar o caráter dualista da educação. Assim como seus impactos serão vistos sobre a classe trabalhadora e como essa será a mais afetada nessa dualidade, por não conseguir ter acesso a uma educação que contemple os conhecimentos acumulados historicamente e, também, os científicos e tecnológicos que nossa sociedade apresenta na atualidade, tendo acesso somente a uma educação com viés instrumental e tecnicista.

Para compreender esse processo, a intenção da pesquisa é trazer para o debate a reforma do ensino médio e suas consequências para a educação pública no Brasil e como a reforma fortalece o caráter dualista presente no contexto educacional. Porém, compreende-se que a dualidade educacional se desenvolve num processo histórico. A dualidade pode ser compreendida a partir das explicações de Saviani (1994), momento em que comenta acerca da “educação em doses homeopáticas”, ou seja, há a necessidade da educação para a classe trabalhadora, porque isso, na visão capitalista, acarretará em desenvolvimento econômico e trará benefícios para a sociedade atual, porém, o que se verifica é a disponibilização de uma educação mínima, que atenda às exigências desse modo de produção, para produzir mercadorias e para reproduzir trabalhadores e a estrutura capitalista. De acordo com as reflexões do autor, verifica-se uma educação dual que se organiza a partir dos interesses capitalistas. Pode-se observar ainda que não se pode ultrapassar esse mínimo, porque o saber é visto como uma propriedade privada e, portanto, não pode ser adquirida pela classe trabalhadora, além do necessário para operar a produção.

Portanto, para compreender essa questão foi feita uma delimitação nos anos de 1930, por ser um período que se verifica uma maior expansão da escolarização do proletariado. Também optou-se por esse período pelo fato deste conter alguns marcos importantes para a história da educação, como a Constituição de 1934, que para o período foi considerada uma constituição avançada, como é possível perceber no primeiro capítulo. Também houve nesse período acontecimentos que serão decisivos para o ensino médio, antigo ensino secundário, como é o caso da Reforma Francisco Campos¹, que alterou significativamente o ensino secundário.

¹ Reforma consolidada através do Decreto nº 21.241, foi responsável por dividir o curso secundário em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos.

A pesquisa percorre também o ensino médio na época da ditadura e do neoliberalismo até chegar ao governo de Jair Messias Bolsonaro² com a consolidação da Reforma do ensino médio. Motiva-se por ter ocorrido a partir dessa LDBEN de 1996 a regulamentação do ensino médio por Diretrizes Curriculares aprovadas no ano de 1998, e por ter ocorrido após esse período várias outras normativas que trouxeram mudanças expressivas, tanto na organização curricular quanto na concepção para a formação dos estudantes estabelecendo parâmetros para verificar relações com a reforma proposta.

Tais movimentos constituem um direcionamento da formação e abriram espaços para a promulgação da reforma que, juntamente com o entendimento de que para a educação pública, que atende os filhos da classe trabalhadora uma educação mínima basta, alargam a dualidade educacional existente e irão dificultar o acesso da classe trabalhadora a uma educação plena, que vise sua emancipação e sua formação humana integral. A reforma do ensino médio parece evidenciar que há uma retomada da teoria do capital humano³ e é nesse contexto que essa intenção de pesquisa justifica sua materialização.

Compreende-se que este assunto não é uma novidade da reforma e sim um marco presente na história do ensino médio, que foi dividido em escola do conhecimento para os ricos e escola profissionalizante para os pobres. A Reforma aprovada no governo de Michel Temer⁴ propõe a reorganização curricular através de itinerários formativos e da flexibilização do currículo, outros aspectos como a educação financeira, a aprovação de aulas a distância e o componente curricular projeto de vida irão agravar ainda mais essa dualidade. Com essa organização, os estudantes poderão escolher apenas um itinerário formativo, impedindo estudos para além da escolha. Percebe-se que não serão proporcionados todos os conhecimentos aos estudantes, mas apenas uma porção, ou seja, ocorrerá a oferta de um conhecimento fragmentado para essa parcela da população. Há que ser observada a importância e imprescindibilidade da escola pública, espaço fundamental para aquisição de conteúdos, apropriação de conhecimentos e vivência da cidadania.

² Presidente eleito pelo Partido Social Liberal governando de 2018 até 2022

³ A Teoria do Capital humano foi desenvolvida pelo economista Theodore Schultz. A teoria pregava que a educação tinha um impacto direto na economia. O assunto será discutido de forma mais aprofundada na página 56 desse trabalho.

⁴ Assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff. Era do Movimento Democrático Brasileiro, governou de 2016 até 2018

Destaca-se nessa discussão a respeito dos itinerários formativos o itinerário da educação técnico-profissional. Esse itinerário tem aspectos que ressaltam a questão do conhecimento fragmentado. O primeiro ponto que irá contribuir para esse argumento é a questão do profissional de notório saber, ou seja, para dar aula nesse itinerário não será necessária uma formação em licenciatura específica da área, podendo ser aceitos profissionais com experiência para ministrar determinado curso técnico. Outro apontamento relevante é o fato de que os alunos para completar a carga horária exigida desse itinerário poderão fazer diversos cursos fora da escola. Esses apontamentos levam a questionar a qualidade que esse itinerário terá e para quem ele foi pensado.

Outro ponto que merece ser destacado nesse itinerário é o fato de serem ofertadas duas formas distintas para que ele seja cumprido. Uma dessas formas é a habilitação profissional, que como nos explica Piolli e Sala (2020), é o que tradicionalmente chamamos de “curso técnico”. A outra forma de cumprir esse itinerário é por meio da qualificação profissional:

[...] a qualificação profissional é apresentada como uma “saída intermediária” aos cursos de habilitação profissional, também denominados de cursos técnicos e que possuem como exigência 20% da carga total de um curso técnico ou habilitação profissional. enquanto um curso técnico tem de 800 a 1.200 horas, um curso de qualificação profissional pode ter apenas 160 ou 200 horas de formação. (PIOLLI; SALA, 2020, p. 78).

É possível notar que dentro do próprio itinerário de formação profissional percebem-se dois caminhos diferentes e desiguais que podem ser traçados pelos estudantes. Ou seja, esse itinerário não é marcado pelo oferecimento de cursos técnicos ou pela habilitação profissional técnica de nível médio:

Temos que ter claro que o itinerário técnico e profissional não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio, mas que poderá ser oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens. Desse modo, os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o

desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional. (PIOLLI; SALA, 2020, p. 79).

Esse encaminhamento leva a observar que a educação pública na sociedade capitalista tem sido caracterizada na etapa do ensino médio pelo conhecimento desigual entre aqueles disponibilizados à classe detentora do meio de produção e aqueles trabalhados junto aos estudantes da classe trabalhadora, ou seja, uma formação geral para a classe hegemônica e uma educação voltada para o mercado de trabalho para a classe menos favorecida:

[...] a dualidade estrutural, tal como foi sistematizada pelos clássicos do crítico-reprodutivismo, expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses. (KUENZER, 2007, p. 1155).

Também é possível destacar a importância que a legislação tem para a permanência e reforço dessa dualidade:

[...] A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 2005, p. 169).

Durante a análise percebeu-se ainda, ao longo da história do ensino médio, essa separação entre as escolas que a burguesia frequentava e as escolas que as camadas populares eram obrigadas, por diversos fatores, a frequentar. É possível também perceber como a legislação irá atuar em favor desse sistema dualista, separando, por exemplo, a educação profissional do ensino médio regular.

Ao longo da análise fica evidente que por mais que preguem o conhecimento para todas as camadas, o conhecimento para as camadas populares é apenas o suficiente para atender as exigências do capital, formando assim uma mão de obra pronta para o mercado de trabalho.

A escola pública, no período analisado que será da segunda república até o governo de Jair Messias Bolsonaro, é marcada pela disputa de classes presente no

interior da sociedade capitalista: de um lado tem-se uma classe que luta pelo acesso a uma educação de qualidade e de outro uma classe que resiste em expandir essa educação. Por isso, faz-se necessário conhecer a legislação e defender políticas educacionais que favoreçam a escola pública.

A importância da escola pública é discutida por Vieira (2007), a qual aponta que por mais que as cartas magnas expressassem um desejo de mudança, e reforça que esse desejo está presente em todas as sete constituições, elas direcionam algumas possibilidades, mas sem alterar a dualidade educacional, reforçando assim o privilégio de grupos que tem seus interesses validados pelo Legislativo.

Masson e Mainardes (2011) destacam em suas reflexões que o conhecimento nesse sistema não é democratizado, pois irá se limitar a transmitir o que o setor produtivo acha relevante para atender às suas demandas. Isso acontece porque a formação do sujeito não é pensada para além da instrumentalização, bastando, apenas, aquela que se mostra útil para o mercado de trabalho.

Kuenzer (2007) reflete que o novo tipo de produção capitalista demandava um novo tipo de homem que será capaz de se ajustar aos modos de produção, porém, a escola não acompanhava essas demandas. Seria necessário então adequar novas competências e modos de viver adequados aos novos métodos de trabalho, ou seja, o trabalho pedagógico deve estar associado ao processo de trabalho capitalista. Esse discurso de readequação da escola será amplamente difundido pelos defensores da reforma do ensino médio aprovada através da Lei nº 13.415/2017.

Após a aprovação da Constituição, em 1988, seguiu-se uma sequência de governos considerados neoliberais, sendo o mais marcante o governo de Fernando Henrique Cardoso⁵, que através da Reforma de Estado aprovou medidas, que segundo Bresser Pereira, o idealizador da reforma, visavam a privatização, a publicização e a terceirização. Para Bresser Pereira (1997) privatização é o ato de transformar uma empresa pública em privada, a publicização significa transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, ou seja, pública não-estatal e a terceirização é o processo de transferir para o setor privado os serviços auxiliares ou de apoio.

Com a insatisfação popular em relação às medidas neoliberais foi necessário

⁵ Sala e Militão (2020) definem que os governos neoliberais no Brasil têm início no governo de Fernando Collor de Melo e se intensificam nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Porém, com os governos petistas, a agenda neoliberal foi atenuada, porém, reconquistou forças no governo Temer.

pensar em uma nova alternativa de governança, com isso o neodesenvolvimentismo dos governos petistas começou a ganhar forças:

Enfim, o projeto político do lulismo alternativo à ortodoxia neoliberal era o neodesenvolvimentismo, afirmação periférica do reformismo social-democrata, que atribuía à parceria do Estado com o mercado, o papel de indutor da economia capitalista no Brasil. Na verdade, o Estado capitalista, como deus ex-machina, assumiria com o projeto neodesenvolvimentista, uma função crucial, seja como Estado financiador, seja como Estado investidor (não se tratava, nesse caso, do Estado empresário que caracterizou os projetos nacionais-desenvolvimentistas do passado). O Estado neodesenvolvimentista era efetivamente o Estado regulador capaz de financiar e constituir grandes corporações de capital privado nacional com a capacidade competitiva no mercado mundial (nesse caso, os fundos públicos – BNDES e fundos de pensões de estatais – cumpriram um papel fundamental na reorganização do capitalismo brasileiro); e era também o Estado investidor que colocou em marcha a construção de grandes obras de infraestrutura destinadas a atender as demandas exigidas pelo grande capital. (ALVES, 2014, p. 131).

Alves (2014) ainda comenta que o governo Lula ganhou legitimidade política e social não apenas pela estabilidade monetária ou com a nova dinâmica econômica do Estado investidor, mas por conta também do programa de transferência de renda para a classe trabalhadora pobre.

O governo Dilma irá dar continuidade aos programas de cunho social e de transferência de renda adotados por seu antecessor. Por conta disso, a classe menos favorecida começou a ganhar alguns direitos mínimos com o neodesenvolvimentismo, fazendo com que o pensamento elitista e conservador recomeçasse a ganhar forças⁶.

Entende-se que o avanço de pensamentos contrários à democratização da educação, após o crescimento do neoliberalismo e da ascensão dos governos petistas à presidência, está intrinsecamente ligado com a conjuntura econômica e política desse período, que irá favorecer o interesse de setores privados em detrimento dos interesses públicos. Os autores Silva e Scheibe (2017) e Mancebo (2018) comentam que em 31 de agosto de 2016 foi consumado o processo de *impeachment*⁷ controverso contra a presidente Dilma, sem provas concretas e que da forma como

⁶ Moura e Lima Filho (2017) destacam que quanto mais os movimentos comprometidos com mudanças estruturais se afastavam, mais o governo Lula e Dilma buscava apoio na direita conservadora.

⁷ Embora só tenha acontecido no ano de 2016, o processo de *impeachment* já estava sendo arquitetado pelos opositores do governo desde 2015. Apesar de a presidente Dilma tentar fazer as alianças necessárias, não foi suficiente para evitar que ela fosse deposta em 2016.

foi conduzido deu razões para se questionar a sua legalidade⁸, o que acarretou uma grave crise política, econômica e com ideais alinhados ao neoliberalismo.

O vice-presidente Michel Temer, ao assumir a presidência, propôs o congelamento de gastos públicos com a Emenda Constitucional 95, afetando setores essenciais como a educação e a saúde. Esse corte de gastos faz parte de um rol de medidas que visavam atender os objetivos propostos pelo documento “Uma Ponte para o futuro”, que será discutido posteriormente⁹. Também aprovou a Lei nº 13.415/17, que reformulou o ensino médio. No governo de Temer conceitos trabalhados na era FHC irão novamente ganhar forças, para a reforma do ensino médio as parcerias entre o público e o privado serão reforçadas, ou seja, é a publicização e a terceirização ganhando espaço no cenário nacional novamente.

Com essa Lei, reforça-se a aproximação do ensino médio com o mercado de trabalho. Garcia e Czernisz (2017) e Quadros e Krawczyk (2019) trazem a discussão de que a lei aprovada para o ensino médio irá reforçar a formação voltada para o mercado, que será visto também, como um parceiro para desenvolver ações voltadas para o ensino médio.

Torna-se necessário apontar que a Lei possibilita à escola e aos sistemas de ensino realizarem parcerias com o setor produtivo, o que reforça a relação de proximidade e a interferência dos setores privados na escola pública para a formação de mão de obra necessária para o mercado de trabalho, fazendo assim com que a escola volte ao modelo tecnicista. Ferretti e Silva (2017) alertam que nas audiências públicas que foram feitas para analisar a reforma havia representantes de instituições privadas e empresariais e por mais que houvesse representantes contrários a essa reforma, o que prevaleceu foram os ideais privatistas e mercantilistas, fortalecendo assim projetos que favorecem o setor privado.

Os defensores da reforma do ensino médio, amparados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), usam como argumento que os jovens precisam escolher o seu projeto de vida, porém, como afirma Duarte (2018), o

⁸ Lima e Maciel (2018) afirmam que os setores neoliberais e conservadores que perderam as eleições de 2014 aproveitaram a crise econômica para produzir um golpe institucional de caráter jurídico e midiático.

⁹ Documento que se tornou parte da agenda central do presidente Michel Temer e propunha várias reformas de cunho neoliberal, trazendo como principais pontos: o orçamento, a desindexação de benefícios previdenciários e programas sociais, o recall de programas estatais, o controle da inflação e independência do Banco Central, a desestatização, a flexibilização de leis trabalhistas e a redução do número de impostos.

argumento da liberdade esconde uma educação fragmentada que não visa o desenvolvimento pleno e omnilateral desses jovens, ou seja, um currículo que apresenta o conteúdo específico que deve caminhar juntamente com a formação humana decorrente da apropriação da riqueza não material, ou seja, uma educação emancipatória.

Outra questão importante para a análise é a formação por meio de itinerários formativos. Silva e Scheibe (2017) e Moura e Lima Filho (2017) destacam que essa divisão do currículo ataca a concepção de ensino médio indo contra a concepção de universalização do ensino básico e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Ferretti (2018), Santos e Malanchen (2020) apontam que a Lei gira em torno de dois aspectos: o primeiro é a flexibilização curricular, e o segundo é a oferta de curso em tempo integral. Ferretti (2018) também ressalta que a reforma irá se alinhar com a Teoria do Capital Humano, o que conforme explicado por Saviani (1996) é a educação vista como algo atrelado diretamente ao desenvolvimento econômico, então ela estará estreitamente ligada com o trabalho e com a qualificação da mão de obra, o que é um preceito básico do neoliberalismo. Nesse sentido, os autores contribuem para perceber que é uma reforma voltada para competências e habilidades e que os itinerários formativos proporcionam uma formação escolar voltada para as exigências da realidade mercantil, de um mercado cada vez mais volátil.

Essa reforma, além de ser pautada por uma disputa antiga no âmbito escolar voltada para o mercado, é também é caracterizada pela disputa de hegemonia que permeia o Estado:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de origem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

É possível observar que as disputas que estão dentro da nossa sociedade são históricas e promovem a dualidade no campo da educação. Percebe-se que, de um lado, temos setores comprometidos com a mudança educacional, como o movimento

em defesa do ensino médio e associações de pesquisadores comprometidos com a educação pública de qualidade como a ANPED, ANFOPE e a ANPAE, que buscam uma educação única, pública e de qualidade. De outro lado, temos setores que pretendem preservar essa educação elitista e excludente que visa dar o mínimo de instrução para a classe trabalhadora.

É necessário entender os elementos próprios dessa reforma, para compreender que ela é na realidade uma contrarreforma. Entende-se reforma com base nas ideias de Ferreira (2017), a qual implica em movimentos que tem em seu interior um caráter revolucionário; no caso dessa Lei ocorre o oposto, as ideias e o proposto para o ensino médio são regressivas e não partem de um projeto social inclusivo.

Considerando os momentos que a educação pública brasileira vem vivendo desde 1990, é preciso entender dentro da trajetória educacional os interesses e defesas do ensino médio para que possamos analisar detalhadamente a Lei nº 13.415/2017, e assim pensar melhor sobre os desdobramentos e consequências para a formação no cenário brasileiro.

Moura e Lima Filho (2017) evidenciam que a Lei que propõe a reforma abriga uma racionalidade maior do que aquela demonstrada, e o que se pretende com as medidas tomadas na época da reforma é uma nova configuração de Estado. Um Estado ainda mais mínimo para os direitos sociais e máximo para os interesses do capital.

Apostar em leis como a Lei nº 13.415/2017 é negar o verdadeiro papel da escola de ofertar os conhecimentos básicos acumulados ao longo da história, e oferecer “[...] uma educação mecanicista, prescritiva, apartada dos acontecimentos da vida e esvaziada das questões culturais, políticas, sociais e econômicas que a atravessam” (MATTOS et al., 2017, p. 99). É notório então que no contexto neoliberal, diversos setores da sociedade civil constroem dentro da escola diversas estratégias para a manutenção da hegemonia da classe dominante e para a formação de capital humano.

É notável como consequências dessas ações, segundo aponta Duarte (2018), os currículos empobrecidos de riquezas culturais e que não respondem às necessidades presentes na vida dos alunos. O autor ainda discorre que o currículo deve ter como objetivo o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos e o enriquecimento de suas necessidades, portanto, o currículo não deveria ser alvo de

disputas e nem ser adequado para atender as necessidades mercadológicas, porque esses embates afetam diretamente a educação pública, universal, laica e gratuita.

Por conta disso, torna-se fácil entender quando Leher (2019) afirma que a Lei de diretrizes e bases relativas ao ensino médio só confirma que as classes dominantes brasileiras não pretendem ver a classe trabalhadora tendo acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e histórico-críticos.

A pesquisa se torna relevante para entender como o intitulado “novo” ensino médio resgata ideias e concepções presentes em outras décadas da educação brasileira e como a dualidade estrutural se mostra presente nessa etapa da educação básica.

Considerando as alterações propostas para a formação no ensino médio que desde os anos de 1990 vem se desenvolvendo, e considerando a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, torna-se pertinente questionar: como a dualidade educacional vem se manifestando? Em que medida a Lei nº 13.415/2017 e as normativas decorrentes intensificam o projeto dualista de educação média nessa etapa de educação básica?

A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar na Reforma do ensino médio, aprovada através da Lei nº 13.415/2017, e como ela irá aprofundar o dualismo educacional presente nessa etapa da educação básica. Como objetivos específicos objetiva-se refletir como a Teoria do Capital Humano se apresenta nesta reforma, e qual a relação dos anos 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases com essa nova Lei.

1.1 MÉTODO E METODOLOGIA

Acredita-se ser importante destacar a partir de qual olhar o objeto de pesquisa está sendo analisado. A pesquisa orientar-se-á pelo método do materialismo histórico-dialético, considerando as categorias analíticas totalidade, contradição e reprodução que nos auxiliem na melhor exposição do tema. Assim como indica Masson (2012), o método escolhido auxilia uma reflexão mais crítica sobre o estudo das políticas educacionais e, também, as categorias auxiliam a analisar o real a partir da sua origem e do seu processo histórico, e tem como objetivo compreender a totalidade.

Foi necessária uma análise da conjuntura política e social em que a política educacional em questão se insere, pois, segundo Camargo (2018, p. 8) “[...] o

pesquisador que queira se comprometer com o método materialista histórico-dialético deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática faz parte, identificando, inclusive, os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere”.

O método materialista histórico-dialético foi escolhido porque, assim como a lógica dialética, a realidade é contraditória e está em constante transformação (PIRES, 1997) e, também, porque esse método possibilita entender as contradições presentes na sociedade capitalista.

Ainda é possível compreender que os efeitos da política analisada não serão possíveis de serem observados em um período de curto espaço de tempo, antes será preciso:

[...] desvendar a história, o fundamento oculto, estrutura do objeto em uma dimensão ontológica que remete às conexões entre Estado capitalista, classes antagônicas e ideologias, que dão sustentação aos discursos legais. Adiante veremos a dialética desse processo, tendo em vista as contradições inerentes à forma como se apresenta o Estado no capitalismo contemporâneo. (SUBTIL, 2016, p. 154).

Masson e Flach (2018) explicam que a ordem capitalista e burguesa tem de ser vista como uma totalidade e precisa ser analisada como uma totalidade concreta formada por totalidades concretas de menor complexidade. As autoras também comentam que para analisar um processo histórico é necessário “[...] estabelecer conexões entre as relações materiais e os valores, as ideias e as diferentes instituições sociais”. (MASSON; FLACH, 2018, p. 6).

Frigotto (1989) ainda explica que quando usamos a dialética para termos conhecimento da realidade, não se pode usá-la como a crítica pela crítica ou o conhecimento pelo conhecimento, mas para um conhecimento crítico que altere a realidade no plano do conhecimento e do histórico-social.

Esse método também foi escolhido porque Frigotto (1989, p. 84) afirma que “a ciência social é uma ciência não-neutra. A ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe. Neste sentido o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta”. O autor ainda destaca que o caráter radical do conhecimento histórico se dá pela ruptura com o *status quo* e que há teorias que revelam a realidade de forma mais completa e outras mais parciais em relação à realidade dos fatos.

Masson e Flach (2018) destacam que o método materialista apresenta

categorias fundamentais que devem ser utilizadas nas pesquisas que adotam esse método. Para essa pesquisa se concretizar, utilizou-se a categoria da totalidade por ser considerada essencial, uma vez que:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social, as quais podem ser captadas pelo “sistema de mediações”. Assim, o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente. (MASSON; FLACH, 2018, p. 4).

A opção pela categoria contradição é feita porque, como informado por Masson (2007), o capital é uma contradição em movimento e que, portanto, não é possível compreender a sociedade sem um método que possibilite alcançar tal contradição. Subtil (2016, p. 158) ainda dá uma análise mais detalhada da contradição:

A contradição não é, aqui, entendida apenas como categoria interpretativa do real, mas como sendo ela própria existente no movimento do real, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Para as mesmas autoras e para Kuenzer (1998) a contradição é a relação dialética dos contrários, ou seja, é a categoria que busca compreender onde se origina ou desaparece uma realidade.

Já a última categoria que auxiliou na escrita desse trabalho foi a reprodução:

A categoria de reprodução aponta para o fato de que o modo de produção capitalista, para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção. (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 72).

É preciso considerar que para trabalhar as categorias do método é necessário se utilizar da história. Masson e Flach (2018) afirmam que o conhecimento científico

requer também a apreensão histórica. Segundo Marx, para conhecer o real é necessário também conhecer sua historicidade, e aqui o trabalho entra como elemento fundamental na vida dos homens. “Por isso, para analisar a história é importante estabelecer conexões entre as relações materiais e os valores, as ideias e as diferentes instituições sociais” (MASSON; FLACH, 2018, p. 6).

Para enriquecer a pesquisa também são destacadas as categorias de conteúdo. Kuenzer e Grabowsk (2016) assinalam que as categorias de conteúdo são os recortes particulares escolhidos pelo autor e definidos a partir do objeto e do objetivo da investigação e que irão dar suporte às explicações gerais da pesquisa.

Para a melhor compreensão da dissertação foi necessário selecionar duas categorias de conteúdo centrais para a discussão. A primeira se refere à dualidade, e no texto é discutido especificamente a dualidade educacional, e a outra categoria se refere à tríade velada, um elemento novo do trabalho que trata de três elementos considerados centrais na reforma do ensino médio aprovada no governo Michel Temer: a formação por competências, o empreendedorismo e a Teoria do Capital Humano, sendo que todas serão tratadas com mais aprofundamento ao longo do texto.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Realizou-se estudos e análises das políticas educacionais para o ensino médio em diferentes contextos sociais e políticos, para que fosse possível compreender como a dualidade estrutural do ensino médio se manifestou em diferentes períodos e como a Reforma proposta por Michel Temer irá colaborar para essa dualidade.

Buscou-se avançar nas pesquisas que se desenvolveram sobre a questão da Reforma do ensino médio e da dualidade educacional presente nessa etapa de ensino. Diagnosticou-se, por meio do levantamento de obras e dissertações sobre a questão da dualidade educacional e da Reforma do ensino médio, uma crescente produção de trabalhos acerca do tema, principalmente após 2017, ano em que a Reforma foi aprovada.

Considera-se que o balanço da produção é uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois, a partir do processo de levantamento de obras e dissertações, bem como de documentos, é possível diagnosticar em que “estado” se encontra a pesquisa acerca do tema pesquisado. A partir desse diagnóstico foi possível avançar na análise e compreender de forma mais eficaz a temática abordada.

Deste modo, para melhor compreensão do tema, desenvolveu-se uma pesquisa de tipo “Estado da Arte”, chamada também de “Estado do Conhecimento”, que se caracteriza pelo levantamento e estudos de teses, dissertações e demais produções científicas, que possibilitaram examinar de que forma o objeto de pesquisa está sendo analisado, além dos referenciais utilizados e das proposições apresentadas pelos pesquisadores. Acredita-se que:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 38).

A investigação deu-se em um primeiro momento pelo levantamento de teses e dissertações que fazem parte da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, investigou-se as pesquisas que tratam da Lei nº 13.415/2017. No segundo momento, verificou-se o estado das publicações acerca da dualidade educacional presente no ensino médio, sendo que os descritores utilizados foram “Ensino Médio”, “Dualidade” e “Reforma”.

Para a seleção das pesquisas, o primeiro filtro foi a análise dos temas que elas apresentavam. Aquelas que enfatizavam o objeto de estudo eram pré-selecionadas. Posteriormente, eram lidos os resumos e aquelas que expunham o objeto de estudo em questão continuavam selecionadas para que posteriormente fosse realizada a leitura da obra completa.

Na base de dados BDTD utilizando os descritores “Ensino Médio” e “dualidade”, com o período a partir de 2015, encontrou-se 94 pesquisas, sendo que destas sete foram pré-selecionadas. Com os descritores ensino médio e reforma foram encontradas 418 pesquisas e pré-selecionadas mais sete pesquisas. Foram indicadas mais duas pesquisas pela orientadora, totalizando 15 trabalhos sobre o tema, sendo 12 em Programas de Pós-graduação em Educação, duas na área de Ciências Sociais e uma na área de Letras.

Apesar de existirem trabalhos fora da área de Educação, eles foram selecionados por serem considerados relevantes para a nossa pesquisa, por tratarem

de temas como a dualidade do ensino médio e a Reforma do ensino médio aprovada no governo de Michel Temer.

Quadro 1 – Teses e Dissertações

Título da Pesquisa	Autor	Ano de publicação / Instituição	Data de acesso / descritor	Relevância para a pesquisa
Políticas Educacionais para o Ensino Médio: As implicações da Lei nº 13.415/2017	Vinicius Renan Rigolin de Vicente	2019 / UEM	27/07/2021	Essa dissertação foi fundamental para a minha pesquisa. Ela trata de como a Lei 13.415/2017 irá impactar negativamente o ensino médio. A dissertação discute alguns pontos da Lei e explica suas principais consequências para essa etapa de ensino
Ensino Médio Público em Apucarana/PR: Desigualdades no interior da Rede Estadual e o Direito à Educação	Jhonny de Araújo	2021 / UEL	27/07/2021	Essa dissertação trouxe como existem diferentes ensinos médios, por mais que tenha tratado de uma cidade específica, as desigualdades no Ensino Médio são um fator nacional e o autor trata isso em seu texto.
O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade	Rafaela Campos Duarte	2017 / UFMG	26/07/2021 Descritores: Ensino Médio / 13.415	A dissertação discutiu sobre as alterações feitas no ensino médio no período de 1996 até 2016 no Brasil e mais especificamente no Estado de Minas Gerais. A autora ainda irá analisar as potenciais alterações que a reforma poderá fazer.
Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415)	Paulo Érico Pontes Cardoso	2019 / UFC	27/07/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A dissertação discute a Reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017 apontando as determinações ideológicas que estão por trás dessa lei e como ela irá acentuar a

				dualidade histórica do ensino médio.
Sistema unitário e sistema dual do ensino médio propedêutico/profissionalizante a partir da lei 5.692/71 até a atualidade: argumentos favoráveis e contrários	Edilene Cristina Weffort Loureço de Oliveira	2015 / UNOESTE	27/07/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A dissertação irá discutir a questão da dualidade do ensino médio propedêutico/profissionalizante a partir da lei 5.692/71 até o ano da pesquisa. O problema que emerge nesta discussão foi que argumentos são alegados para justificar as articulações, o dualismo ou a integração entre a educação do ensino médio propedêutico profissionalizante, destinado às classes sociais menos favorecidas ao longo da história recente do país?
A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)	Francely Priscila Costa e Silva	2019 / UFMG	27/07/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A dissertação irá analisar a Reforma do ensino médio e como se deu a formulação dessa política. Também irá analisar a influência que o contexto político, social e econômico teve para a aprovação dessa Reforma e também como os organismos internacionais e o empresariado influenciaram a aprovação dessa lei.
A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?	Guilherme Alves da Silva	2017 / UNICENTRO	27/07/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A dissertação irá discutir a questão do ensino médio integrado tendo como ponto de partida a Reforma do ensino médio e em que medida a Lei 13.415/2017 impede a formação omnilateral. Também irá discutir a dualidade estrutural do ensino profissionalizante e a educação básica.

Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo neves	Cristiano Nívio de Moraes	2017 / UFJF	27/07/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A dissertação irá analisar os fatores que auxiliam a retenção e o abandono escolar. Para fazer essa análise o autor irá fazer um resgate histórico da evolução do ensino médio e da dualidade presente nessa etapa do ensino básico.
Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência (TESE)	Fabício Augusto Gomes	2019 / PUC Goiás	02/08/2021 Descritores: ensino médio / dualidade	A tese irá analisar como o governo de Michel Temer redimensionou a legislação educacional para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio. O objetivo geral da tese é analisar a BNCC no âmbito da Reforma do ensino médio.
Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS : projetos em disputa	Angela Both Chagas	2019 / UFRGS	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	A dissertação teve como objetivo analisar a Reforma do ensino médio, mais especificamente na rede estadual do Rio Grande do Sul, porém a autora fará uma análise sobre a flexibilização que a Reforma propõe e sobre outras questões mais gerais sobre a Lei.
A reforma do ensino médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Nayara Lança de Andrade	2019 / UNESP	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	A dissertação tem por objetivo uma análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no ensino médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da Lei nº 13.415/17.

Da disseminação e discussão sobre a Reforma no ensino médio do Brasil nos espaços escolares	Fernanda Sequini Valenciano	2019 / Unoeste	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	O objetivo dessa dissertação é averiguar se ocorreram e como ocorreram as comunicações sobre a Reforma dentro dos espaços escolares a respeito da Reforma do ensino médio.
A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer (não entrou)	Márcia Fornari	2020 / Unioeste	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	A dissertação tem por objetivo analisar as principais medidas adotadas pelo Estado para a implementação da reforma do ensino médio, referente às políticas de financiamento que sustentam e justificam tal reforma adotadas pela Lei nº 13.415/2017. Também irá analisar a influência do banco mundial na reforma.
Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do ensino médio	Fabício Teixeira Barbosa	2019 / UFJF	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	A dissertação irá analisar a relação entre os documentos escritos pelo Banco Mundial nos anos de 2007 e 2008 e a Reforma do ensino médio.
O discurso sobre a reforma do ensino médio: uma análise da divulgação governamental	Aline Reinhardt Silveira	2018 / Universidade Católica de Pelotas	02/08/2021 Descritores: Ensino médio / Reforma	A dissertação trata do funcionamento do discurso de divulgação governamental sobre a reforma do ensino médio.

Fonte: Elaborado pela autora com base em levantamento de Teses e Dissertações (2022).

As pesquisas escolhidas focam em dois temas importantes para esse estudo: a dualidade educacional no ensino médio e a reforma do ensino médio aprovada pela Lei nº 13.415/2017. Apesar de ser possível encontrar os dois temas nessas pesquisas, a pesquisa escrita trata de uma forma específica da dualidade presente nessa reforma e como é possível perceber que a dualidade educacional não é uma novidade, mas que podemos também encontrá-la ao longo da história do ensino médio.

Outra novidade trazida com essa pesquisa é o olhar usado para analisar a reforma do ensino médio. Apesar de todas as pesquisas tratarem a reforma de modo crítico com ênfase em aspectos negativos considerados importantes, a análise irá se deter em observar nas pesquisas os principais elementos que fazem com que a dualidade educacional seja aprofundada com a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

Pode-se perceber que o campo de política educacional ainda carece de subsídios teórico-metodológicos para analisar essa política em específico, porém, essa dificuldade é encontrada por muitos pesquisadores da área: “Apesar do acesso facilitado aos documentos proporcionado pela internet, ainda carecemos de ferramentas diversificadas de conceitos e teorias para analisar os textos que propõem mudança nas políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Essa carência também ocorre porque o conceito de política pode adquirir inúmeros significados e interpretações. Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que por mais que tenha crescido o acesso aos documentos de política educacional, esses textos dão margem a interpretações, reinterpretações e significados diversos a um mesmo termo, o que evidencia diferentes vozes que se encontram em disputa:

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

É possível afirmar, então, que por mais que se encontre um número significativo de pesquisas sobre a política educacional estudada, ainda é possível abrir um leque de outros temas que podem ser explorados com essa temática.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Após discussão introdutória acerca do assunto em questão, a pesquisa foi organizada em três capítulos, finalizando com considerações finais sobre o tema. No capítulo 1 discutiu-se as leis acerca do ensino médio a partir do governo varguista até o período de redemocratização, buscou-se analisar a história e as leis vigentes nesse período sobre o ensino médio, ou como era chamado nessa época, ensino

secundário. Foi analisado como o ensino profissionalizante se materializou nesse período tendo como marco a criação do SENAI e do SENAC.

Nesse mesmo capítulo foi abordado como o ensino médio se apresentou na época da ditadura militar tendo como princípios norteadores a Teoria do Capital Humano e a pedagogia tecnicista que visavam a educação voltada para o mercado de trabalho. Característica que irá se perpetuar até os dias atuais.

No capítulo 2 são analisados os governos neoliberais da década de 90 no Brasil até o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse de seu vice Michel Temer, para entender como o neoliberalismo irá influenciar a educação, principalmente o ensino médio. Será ainda analisado durante o capítulo como os organismos internacionais influenciaram a educação nesse período e continuam influenciando até o presente. Também será analisado como a Teoria do Capital Humano irá aparecer com forças renovadas, principalmente na década de 90.

O capítulo trará ainda aspectos dos governos de Lula e Dilma para o ensino médio, mostrando como esse período trouxe avanços e contradições quando se analisa essa etapa da educação básica.

No capítulo 3 analisou-se a Lei nº 13.415 em sua totalidade, considerando os agentes envolvidos no processo de elaboração dessa lei e os efeitos surtidos com a sua criação. Também foi analisado como a dualidade educacional, presente no histórico do ensino médio, aparece com essa “nova” reforma e como ela é apenas a continuidade de um processo excludente da educação brasileira.

Além disso, foram discutidos aspectos velados que a reforma apresenta e que irão de encontro com as recomendações dos organismos internacionais e da Teoria do Capital Humano. Para essa análise foi necessário trazer documentos dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul que discorrem sobre como a reforma do ensino médio se apresentará nesses estados e como essa mesma reforma corrobora com a ideia da dualidade educacional nessa etapa da educação básica.

Os estados foram selecionados porque a pesquisa se desenvolveu no sul do Brasil já que a pesquisadora se encontra na região do Paraná. A região foi selecionada também por causa da importância que ela apresenta para a reforma, visto que a primeira audiência pública sobre a Base Comum Curricular para o ensino médio foi realizada no estado de Santa Catarina.

2 A DUALIDADE ESTRUTURAL PRESENTE NO ENSINO MÉDIO DE 1930-1985

Neste capítulo foi analisado como a dualidade se manifestará no ensino secundário, dando destaque aos principais acontecimentos e legislação que marcaram os anos de 1930 até o período da redemocratização em 1985 nessa etapa da educação básica. Compreende-se que é possível fazer uma relação entre determinadas ações que estão naquele momento na história do intitulado ensino secundário, hoje denominado como ensino médio, e que voltam para o cenário atual com uma nova configuração, contudo sem mudar sua essência.

Quando se pensa nesse dualismo educacional, focando no período de maior relevância para esse trabalho que é de 1990 até 2022, torna-se necessário compreender esse conceito, e para isso recorreu-se a um trecho da obra Libâneo (2012):

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Essa dualidade presente na educação possui como suporte e é norteadas, segundo Kuenzer (2007), pelo direcionamento da produção capitalista, que a cada estágio produtivo demanda um novo tipo de homem capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção. A autora comenta que a ciência e o desenvolvimento social criados pelo capitalismo se encontram em posição contrária ao trabalhador, atuando ideologicamente, o que justifica a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos.

A dualidade estrutural se manifesta na oferta da formação escolar, que por diferenciação das escolas de acordo com a classe social também selecionavam saberes e promoviam um tipo de conhecimento diferente em relação à escola das elites. Então, se constitui uma escola para o proletariado e outra para a classe burguesa. Kuenzer (2007) disserta sobre a dualidade no Brasil:

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na

versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes. (KUENZER, 2007, p. 1156).

O crescimento da industrialização e da urbanização na década de 1930, no Brasil, foram essenciais para que o capitalismo se expandisse e ganhasse novas formas. Antes desse período, a industrialização não tinha papel central na economia:

Antes de mais nada, é bom recordar que, se a grande indústria fora implantada no país durante a República Velha, nossa economia não era, ainda, predominantemente industrial. Muito pelo contrário. A grande fonte de reservas-ouro da economia brasileira (representados pela libra e, agora, pelo dólar) continuava a ser o café. (MENDONÇA, 1995, p. 37).

Com a superação da República Velha, por meio da Revolução de 30, que contava com a participação de políticos que se sentiam excluídos do período anterior, novas formas de indústria começaram a surgir. Mendonça (1995) elucida que começaram a surgir novos formatos de indústrias, que deixaram de ser voltadas apenas para os tradicionais ramos de tecidos, vestuários e alimentação, e começaram a investir em outros setores produtivos como os de metalurgia, mecânica, cimento, materiais elétricos etc.

Com o aumento de indústrias foi necessário também que tivesse um aumento da força produtiva. Portanto, ocorreu nesse período uma urbanização intensa e, também, um crescimento da classe operária, “[...] o que significa ter havido a transferência da população ocupada nas atividades do setor tradicional para as atividades dos setores modernos.” (ROMANELLI, 2005, p. 112).

Esse desenvolvimento promoveu o aumento da classe operária e impulsionou novas reivindicações, estando entre elas a educação. De acordo com Romanelli (2005, p. 25):

O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade.

A década de 1930 foi essencial para a educação por conta dessa pressão para que a educação começasse a atender não somente os setores elitistas, mas também os filhos e filhas da classe operária.

Portanto, a análise começa a partir dessa década que foi um marco para a educação. Neste trabalho, analisou-se como o ensino médio se deu nas diferentes décadas e como as políticas educacionais irão influenciar essa etapa da educação básica.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, ocorreu o fortalecimento dos setores secundários e terciários da economia e com isso a população, que normalmente se dedicava à agricultura, passou a morar na cidade. Com o aumento da ocupação do setor urbano também pode-se perceber uma maior reivindicação por direitos sociais, como nos informa Romanelli (2005, p. 49):

Do ponto de vista político, os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média, sobretudo na ala mais jovem das forças armadas, cresciam de intensidade, na medida em que essa mesma classe se expandia e tomava consciência do grau de marginalização política em que se achavam as demais camadas sociais, inclusive ela própria. Por outro lado, o êxodo da zona rural vinha fazendo crescer o operariado urbano e este, por influência de operários de origem europeia, já havia feito irromper as primeiras greves. Cresceu, portanto, o nível de reivindicações das várias camadas sociais e seus elementos mais lúcidos lideraram vários movimentos que atingiram desde o operariado até a burguesia industrial.

Com a evolução da economia também se percebe uma evolução no papel social que a escola assume nessa nova sociedade capitalista brasileira:

[...] a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. (ROMANELLI, 2005, p. 55).

É possível perceber esse avanço na discussão a respeito da educação na Carta Magna de 1934. Nesse sentido, Vieira (2007) salienta que ela será a primeira a dedicar um espaço de grande importância para a educação trazendo 11 capítulos sobre o tema.

Outra importância que essa constituição trouxe é a questão do financiamento:

Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art. 156). (VIEIRA, 2007, p. 297).

A educação assumiu importância e ganhou destaque tanto nas discussões acadêmicas quanto nas constituições aprovadas nesse período. Porém, torna-se importante ressaltar que mesmo a educação obtendo essa centralidade, ainda adotou os mesmos moldes classistas das épocas anteriores. Assim como afirma Romanelli (2005), o começo da industrialização dificilmente acarretou mudanças nos interesses sociais pela educação em países em que a demanda é favorável para uma educação "elitista" e aristocrática.

É possível falar em um retrocesso na Carta Magna de 1937. Vieira (2007) discorre que essa Constituição, indo na direção contrária do pensamento liberal que norteou a Constituição de 1934, será inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Também será possível perceber uma desresponsabilização do Estado em relação à educação:

O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à "infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (art. 129). Nesse contexto, o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação (art. 129). (VIEIRA, 2007, p. 298).

Através dessa Constituição é notável que a educação pública ficou destinada àqueles que não puderam arcar com os custos do ensino privado, reforçando assim o velho preconceito contra o ensino público.

Ainda na década de 30, é possível citar como avanço no campo da educação a criação do Ministério de Educação e Saúde, que teve como primeiro dirigente o jurista e político mineiro Francisco Campos, o qual recebeu forte influência do escolanovismo (VIEIRA, 2007), movimento pedagógico muito presente na época inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova escrito em 1932, e marco do

pensamento liberal, propositivo de ideias que direcionaram reformas na educação.

As ideias liberais do escolanovismo estarão presentes na Constituição de 1937, porém, o pensamento conservador presente na sociedade brasileira ainda garantiu o seu espaço, como podemos verificar nas palavras de Vieira (2007, p. 297):

Ao lado de idéias liberais, o texto constitucional também expressa tendências conservadoras, favorecendo o ensino religioso "de freqüência facultativa [...] nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (art. 153). Tais influências também estão presentes no apoio irrestrito ao ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer "estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos" (art. 154).

A política educacional desse período foi orientada pelo capitalismo industrial, e de acordo com Romanelli (2005) a expansão da educação ocorreu onde se intensificaram as relações capitalistas e de forma desigual em todo o território nacional. Com a evolução do capitalismo industrial também ocorreu o desenvolvimento da luta de classes:

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e através, da legislação do ensino, manter o seu caráter "elitizante". (ROMANELLI, 2005, p. 61).

O modelo de escola que se expandiu nesse período foi o mesmo que já vigorava entre as elites. Romanelli (2005, p. 61) explica que "[...] a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática".

Como foi possível perceber, se de um lado a oferta educacional se expandiu e chegou às camadas populares, de outro a estrutura escolar não se modificou de forma substancial para oferecer o que a sociedade realmente precisava. Assim, "[...] o sistema educacional brasileiro oscilou entre as novas exigências educacionais emergentes e a velha estrutura da escola, fazendo expandir aceleradamente o ensino,

mas o mesmo ensino vigente até 1930” (ROMANELLI, 2005, p. 69).

A educação se tornou notoriamente dualista, característica que irá acompanhar o ensino brasileiro até os dias atuais. Romanelli (2005) alerta que é característica do ensino dualista na educação brasileira, o ensino primário vinculado às escolas profissionais para os pobres, sendo que para os ricos fica destinado o ensino secundário articulado ao ensino superior, preparando os alunos para o ingresso nessa nova etapa.

Kuenzer (2007) aponta que ao longo do século XX, principalmente depois da década de 1940, é possível perceber uma expansão da educação profissional para atender as demandas dos setores industrial, comercial e de serviço. Porém, como a autora ressalta, essa expansão ocorreu sem que houvesse uma política para nortear a educação profissional.

Torna-se necessário pensar que a partir dessa década houve um aumento da população urbana brasileira e, portanto, um aumento das reivindicações sobre as condições do trabalhador, assunto que foi aprofundado ao longo do capítulo. Porém, por mais que as legislações abordem esses direitos, a oferta ainda ocorreu de forma desigual:

Assim, por mais que as legislações tratem de positivar esses direitos, a oferta dos mesmos não se dá em condições de igualdade em todas as diferentes realidades em que esse deve se efetivar. Essa desigualdade na aplicação de direitos é ainda mais intensa quando se trata de pensar os direitos sociais, como a Educação. (ARAÚJO, 2021, p. 28).

O ensino médio também sofreu com essa desigualdade, conforme explica Araújo (2021), a chegada de estudantes das classes mais baixas irá mostrar os limites da educação nessa etapa.

Coleman (2011) aborda que ao longo dos anos 1940 esse fator da formação de mão de obra escolarizada ocorreu porque com a industrialização as famílias deixaram de ser o seio de formação das crianças, o que preparou o caminho para a educação pública. As famílias começaram a necessitar de um lugar em que as crianças pudessem adquirir competências para poderem arranjar um trabalho fora do ambiente familiar. Fora isso, as camadas influentes viram potencial na produtividade dos filhos dos homens das camadas mais baixas.

No Brasil, o ensino profissional também foi de grande destaque na política

educacional:

Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema. (VIEIRA, 2007, p. 298).

Após a queda de Vargas em 1946, o ensino primário, antes deixado de lado, começou a ganhar espaço no cenário nacional, através do Decreto-lei nº 8.529:

Agora, pois, enfim, o Governo Central cuidava de traçar diretrizes para o ensino primário, para todo o país. Como as leis anteriores, esse decreto-lei também foi chamado Lei Orgânica do Ensino Primário. Ele aparecia num momento de crise política, gerada pela substituição do regime que implantara o Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática. (ROMANELLI, 2005, p. 160).

Esse Decreto-lei, principalmente no que concerne os Artigos 2 e 9, estruturou o ensino primário, que foi subdividido em duas categorias: o ensino primário fundamental que poderia ter duração de 4 anos ou 1 ano, dependendo se o aluno fosse cursar o primário elementar ou complementar; e o ensino primário supletivo com duração de 2 anos.

Romanelli (2005) destaca que a organização do ensino primário supletivo, que teve seu funcionamento efetivo a partir de 1947, foi fundamental para a diminuição da taxa de analfabetismo na década de 40 e 50.

Nesse período, torna-se importante destacar a não responsabilização do Estado nas políticas educacionais e como a iniciativa privada começou a ganhar espaço no cenário brasileiro:

O texto de 1946 faz ressurgir o tema da educação como direito de todos. Não há, entretanto, um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934. Aqui se diz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (art. 167). (VIEIRA, 2007, p. 300).

Vieira (2007) ainda destaca que no texto da Constituição de 1946, o ensino primário é gratuito para todos e o ensino após o primário só será gratuito para aqueles que provarem falta ou insuficiência de recursos, colocando aqui a possibilidade do ensino oficial não-gratuito.

Lima, Silva e Silva (2017) explicam que nesse período também foi publicado o Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que instituiu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC. Anterior a esse decreto, tivemos a ampliação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, que segundo os autores, foi destinado a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo país, oferecendo uma formação aligeirada. Todo esse cenário foi favorável para a ampliação dos movimentos privatistas que ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e para a discussão do PL nº 6.840/2013. Apesar de décadas separando um evento dos outros, as intenções de privatização e de profissionalização compulsória são as mesmas.

Romanelli (2005) discorre que através da doutrina presente na Carta Magna de 1946, o ministro da educação Clemente Mariani em conjunto com uma comissão de educadores, estudaram e propuseram um projeto de reforma geral da educação nacional. Esse projeto deu entrada na Câmara Federal em 1948, o que gerou uma longa luta que resultou na Lei nº 4.024 votada em dezembro de 1961 e que depois resultou na Lei de Diretrizes e Bases desse ano. No subcapítulo a seguir foi discorrido mais a respeito desta Lei no que tratará sobre o ensino secundário nesse período.

2.1 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS SECUNDÁRIAS

Com a instituição do governo Provisório em 1930 novos ministérios foram criados e um deles – constituído logo após a tomada de poder – foi o da Educação e Saúde Pública, que tinha a sua frente o ministro Francisco Campos, que aprovou a Lei que levou o seu nome e serviu de base para a criação das escolas técnicas secundárias. Nessa seção foram discutidos os principais acontecimentos que afetaram o ensino secundário na década de 1930 até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1961.

Romanelli (2005) explica que a Reforma, que levava o mesmo nome do ministro, efetivou-se através de uma série de decretos. Para esse estudo foram analisados os Decretos nº 19.890 e nº 21.241, tendo em vista que são estes os que tratam diretamente do ensino secundário.

Para uma melhor discussão da Reforma Francisco Campos, torna-se necessário entender um pouco do ensino secundário nesse período para a análise do que irá mudar com a criação dessa Reforma.

Romanelli (2005) afirma que o ensino secundário, até então, não era organizado como um sistema nacional: “O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Foi esse, aliás, um dos pontos visados nos ataques do chamado movimento renovador.” (ROMANELLI, 2005, p. 131).

Anterior a esse período o ensino secundário tinha como característica não passar apenas de cursos preparatórios, de caráter exclusivamente propedêutico. “Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como ‘modelo’ aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las.” (ROMANELLI, 2005, p. 131).

Também nesse período, por conta do grande crescimento populacional, houve uma expansão expressiva das matrículas no ensino secundário, um elemento que começará na década de 30 e irá perdurar por anos. Nunes (2000) demonstra que entre os anos de 1933 e 1954 houve um aumento de 490% nas matrículas do ensino secundário, um número expressivamente maior se considerada as matrículas das escolas elementares e superiores.

Apesar de mexer com a estrutura do ensino superior, não será o foco dessa pesquisa. Nos atentaremos mais às mudanças realizadas pela reforma no ensino secundário.

A reforma do ensino secundário, em um primeiro momento, foi proposta pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e depois consolidada pelo Decreto nº 21.241, aprovado em 4 de abril de 1932. Foi uma grande reforma que afetará todo o âmbito nacional:

É inegável que a reforma do ensino secundário foi uma verdadeira reforma, porquanto criou uma situação completamente nova para a escola secundária. Até o final da década de 1920, como já o dissemos antes, imperava o sistema de “preparatórios” e de exames parcelados para ingresso no ensino superior, sendo o currículo seriado, quando existente, pouco procurado. Nem sequer o Colégio Pedro II, modelo de educação secundária para todo o país, pôde fugir à regra e teve de submeter-se ao regime de exames parcelados que eliminavam a seriação dos cursos secundários. (ROMANELLI, 2005, p. 135).

A Reforma Francisco Campos deu, então, organicidade ao ensino secundário ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, a divisão em dois ciclos –

um fundamental e outro complementar –, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

Conforme nos explica Romanelli (2005), o ciclo fundamental era obrigatório para qualquer um que desejava ingressar no ensino superior, o currículo era enciclopédico e continha diversas disciplinas indo do Português e da Matemática até disciplinas mais elaboradas como Latim, História Natural e Ciências Físicas e Naturais.

Já o ciclo complementar era obrigatório em determinadas escolas e “[...] foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia.” (ROMANELLI, 2005, p. 135).

Com essa divisão o que se percebe é que o ciclo fundamental possuiu uma formação básica e geral e o curso complementar era introdutório para alguma área do ensino superior, ou seja, propedêutico. Outra característica que se percebe diante desse novo currículo é a educação voltada para a elite:

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. (ROMANELLI, 2005, p. 136).

Além do currículo enciclopédico, outra característica desse caráter elitista do ensino secundário foi o sistema de avaliação extremamente rígido, exigente e exagerado, o que fez com que a seletividade fosse um marco do ensino secundário desse período. Para cada disciplina era exigido em seus processos de avaliação uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final.

Nunes (2000) relata que nesse período os exames de admissão eram uma linha divisória entre a escola primária e secundária e a seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame. A autora coloca que a importância desses exames era equivalente à aprovação nos exames vestibulares e que esse “evento” mobilizava tanto os estudantes quanto as suas famílias.

Como se percebeu até aqui, houve uma expansão do ensino através da oferta, porém, o problema da flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos de

ensino médio não foi resolvido pela Reforma Francisco Campos, sem contar que a rigidez da estrutura escolar se fortaleceu com essa reforma.

Continuando com o mesmo direcionamento de um ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, em 9 de abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, por ter sido idealizada pelo então ministro do presidente Vargas, Gustavo Capanema.

A Reforma Capanema afirmou a dualidade já presente na Reforma Francisco Campos e mostrou que o ensino secundário tinha um forte caráter elitista, que irá ser reforçado com a separação entre as formações:

A reforma Gustavo Capanema, em 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos, de 1931, afirmou a dualidade do ensino ao opor o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior. Dentro dessa dualidade, a função do ensino secundário, como formador dos adolescentes, era oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo. (NUNES, 2000, p. 40).

O ensino secundário fez parte de um rol de leis responsável por mudar alguns aspectos da educação presente na sociedade da época, como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Foram aprovados decretos para o ensino secundário, primário, industrial e comercial. Para atender o intuito dessa pesquisa, enfocou-se o Decreto-lei nº 4.244, que irá tratar do ensino secundário e também trouxe alguns aspectos do ensino técnico profissional.

Ao comentar sobre essa legislação, Romanelli (2005) analisou alguns artigos necessários para entendermos qual homem a sociedade visava formar e qual a finalidade do ensino secundário. Sobre essa finalidade temos o Art. 1º que trata a respeito do que é esperado do ensino secundário:

- Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
- Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

O Art. 22 da Lei possibilitou que o ensino secundário ficasse reestruturado da seguinte forma:

[...] num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico. Esse último ciclo, que na Reforma Francisco Campos esteve subdividido em três, passava a constituir-se em dois cursos que não apresentavam do ponto de vista curricular qualquer caráter de especialização. (NUNES, 2000, p. 44).

Romanelli (2005) relata que a partir do proposto pela legislação é possível sintetizar do texto quatro funções do ensino secundário: a formação geral e humanística, fomentar pela ideologia política o patriotismo e nacionalismo de caráter fascista, proporcionar condições para o ingresso no ensino superior e possibilitar a formação de lideranças. Em relação ao caráter fascista, Romanelli explica que:

[...] o Governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”, mecanismo esse fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Queremos referir-nos à presença do dispositivo que instituía a educação militar para os alunos do sexo masculino nos estabelecimentos de ensino secundário, com diretrizes pedagógicas fixadas pelo Ministério da Guerra. (art.20). Esse dispositivo, reforçado pelo disposto nos artigos 22, 23 e 24, relativos à Educação Moral e Cívica, serviu de base à afirmação de que o Governo estava organizando a educação segundo o modelo de ideologia fascista. (ROMANELLI, 2005, p. 159).

Em relação aos currículos, conforme discorreu a autora, ainda se percebe uma preocupação enciclopédica: “O currículo não era diversificado, nem sequer quanto aos níveis, sendo praticamente as mesmas disciplinas em quase todas as séries” (ROMANELLI, 2005, p. 158). Esse ensino tinha como único objetivo a preparação para o ensino superior.

Outro ponto que essa Reforma reforçou foi o caráter seletivo já visto anteriormente na Reforma Francisco Campos. O sistema de provas e exames não irão sofrer quase nenhuma alteração, mantendo assim a rigidez e a seletividade.

Romanelli (2005) salienta o espírito antidemocrático do Decreto-lei, que irá ganhar ainda mais destaque através da reafirmação da matéria de educação religiosa facultativa a limitação às possibilidades de coeducação, que se materializou com o Art. 25 que dizia “recomendar” a educação secundária das mulheres seja em um lugar

de ensino de exclusiva frequência feminina.

O que se nota é que por mais que fosse proclamada uma nova educação pelos “pioneiros” da escola nova, o que imperou na época foi a velha mentalidade de uma educação dualista, e entendemos que isso se deu em razão do momento político que o Brasil estava vivenciando: “[...] o decreto-lei nº 4.244 refletia o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira em pleno Estado Novo, vivendo, portanto, um regime autoritário e populista.” (ROMANELLI, 2005, p. 159).

Outro ponto passível de destaque que irá refletir esse momento político é a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que afetou diretamente a questão do ensino médio.

A criação do SENAI e do SENAC se deu em um período turbulento em decorrência da Segunda Guerra Mundial e, no caso do SENAI, de pós-guerra. Esse período impulsionou, como já foi dito, o processo de industrialização e isso exigiu uma demanda que a escola não estava conseguindo suprir:

A nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido da preparação da mão-de-obra. O sistema educacional, todavia, não possuía a infra-estrutura necessária à implantação em larga escala, do ensino profissional. (ROMANELLI, 2005, p. 136).

Como o ensino médio profissional, apesar de continuar, não estava conseguindo atender às necessidades do desenvolvimento e com a pressão da indústria exigindo uma formação mínima, rápida e prática do operariado, o Estado viu a necessidade de criar um ensino paralelo ao ensino oficial. Então, a partir do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, que mais tarde se transformaria no SENAI:

[...] destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeito à aprendizagem”. (ROMANELLI, 2005, p. 166).

Completando o Decreto-lei que criou o SENAI, em 1942 o governo baixou

mais dois decretos-lei. O primeiro de número 4.481, de 16 de julho de 1942, determinou como obrigação dos estabelecimentos industriais o emprego de aprendizes e menores:

[...] num total de 8% correspondente ao número de operários neles existentes e matriculá-los nas escolas mantidas pelo SENAI. Neste caso, a Lei ainda exigia prioridade para os filhos, inclusive os órfãos e irmãos, dos seus empregados. (ROMANELLI, 2005, p. 166).

O segundo decreto-lei citado é o de número 4.436, de 7 de novembro de 1942, que ampliava a ação do SENAI e suas redes de escolas profissionais para que atingisse também o setor dos transportes, das comunicações e da pesca.

O Estado, pretendendo repassar suas responsabilidades com a educação para terceiros, aprovou em 21 de novembro de 1942 o Decreto-lei nº 4.984, que instituiu que as empresas oficiais com mais de 100 empregados eram obrigadas a manter por conta própria uma escola, podendo ser também um sistema de escolas, destinadas à formação profissional de seus aprendizes além de também manter um ensino de continuação e aperfeiçoamento profissional para seus empregados.

Quatro anos após a criação do SENAI, o governo criou o SENAC, e pelo histórico narrado se verifica que os dois tipos de serviço eram muito similares, diferenciando-se apenas pelo fato de um ser comercial e ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio:

Embora sancionado por um novo Governo, o projeto de criação do SENAC parece ter sido elaborado no Governo anterior, assim como o texto do decreto-lei n.8622, da mesma data, que estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matricula-los nas escolas de aprendizagem do SENAC, a exemplo do que determinava o Decreto 4.481, relativo ao SENAI. (ROMANELLI, 2005, p. 167).

Todo esse contexto de implementação de cursos para atender os setores comercial e industrial, com características profissionalizantes voltadas para o desenvolvimento econômico, instrumentalizava para o trabalho e ao formar menores trabalhadores era compensatória da pobreza. Tudo isso leva a afirmar que com a aprovação dessas leis, ainda é possível observar a dualidade educacional presente no ensino secundário desse período, característica que irá acompanhar essa etapa de ensino até os dias atuais:

[...] tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 2005, p. 169).

Como foi comentado anteriormente, a dualidade educacional é entendida como diferentes tipos de educação para diferentes sociais. É possível perceber durante a história descrita o interesse pela educação, porém, verifica-se no período maior facilidade para a elite com uma educação num viés academicista e adiante a possibilidade da educação para os trabalhadores na versão profissionalizante, dados que consagraram a diferenciação da educação e dos destinos sociais:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 2005, p. 169).

Em dezembro de 1961 houve a aprovação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases Educacionais, e como nos relata Romanelli (2005), as posições foram variadas:

As posições tomadas, em face da promulgação da lei, foram as mais variadas, indo desde o otimismo exagerado de alguns, a tacharam até de “carta de libertação da educação nacional”, passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se abateram contra ela. (ROMANELLI, 2005, p. 179).

Nunes (2000) discorre que essa Lei de Diretrizes foi considerada a maior de todas as leis de equivalência surgidas desde meados da década de 50, isso se deu porque ela permitiu a articulação, pelo menos teoricamente, entre todos os cursos de grau médio nos dois ciclos, o que permitia a transferência entre os cursos e para o ingresso no ensino superior.

A realidade é que o sistema continuou a ser organizado de acordo com a legislação anterior. O ensino médio continuou subdividido em dois ciclos: o ginasial

de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).

Para adentrar no ensino médio ainda era necessário que os alunos fizessem o exame de admissão:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

Saviani (2002) ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases aprovadas nesse ano, afirma que ela foi na realidade um pacto feito pelas elites econômicas da época para preservar os seus interesses políticos, econômicos e culturais, ignorando assim os interesses das massas populares.

Porém, o próximo período analisado restringiu ainda mais o acesso das camadas populares a uma educação de qualidade. O período de 1964 até 1985, conhecido como a ditadura militar, reduziu não somente a liberdade da população, mas também a educação de qualidade destinada aos mais pobres, como é caso da lei destinada ao ensino médio que irá visar a diminuição do acesso ao ensino superior, conforme descrito a seguir.

2.2 O ENSINO MÉDIO NA DITADURA MILITAR

Um dos golpes mais conhecidos da história brasileira foi a tomada de poder pelos militares, para que o vice-presidente de Jânio Quadros, João Goulart, não assumisse seu posto depois da renúncia do presidente.

Goulart não agradava algumas camadas sociais, desde quando era ministro do trabalho de Vargas. Aumentou o salário-mínimo para 100% e, de acordo com Fico (2016), desde que tomou posse, o presidente sofria investidas para ser desestabilizado. A campanha contra Jango era financiada por grandes empresários e pelo governo norte-americano. Fico (2016), ao fazer uma análise desse período, descreve que:

Jango parecia sem rumo. Ele chegou à Presidência da República por acaso, não era um homem de posições radicais, tendendo à

negociação. Contava com apoio popular-como vimos nas pesquisas do Ibope-, mas vinha recebendo críticas da imprensa, dos militares, da Igreja Católica e da classe média, insatisfeita com a situação econômica muito crítica. (FICO, 2016, p. 48).

O autor analisa ainda que Goulart assustava os militares, a elite e a classe média por conta de defesas de projetos como a reforma agrária, reforma de bancos, sistemas habitacionais, universidades etc. O autor menciona também a associação do nome do presidente ao comunismo, uma visão intensificada devido a algumas falas do presidente, conforme explica Fico (2016, p. 49):

[...] aludindo ao movimento Cruzada do Rosário, que reunia mulheres para “rezar contra o comunismo”, ele disse que os “rosários (não) podem ser levantados contra a vontade do povo e as suas aspirações mais legítimas”. A referência deflagrou um movimento de “desagravo ao rosário” que resultou nas Marchas da Família, com Deus, pela liberdade.

Codato e Oliveira (2004) explicam que a marcha foi organizada por setores católicos da classe média, alguns políticos conservadores, a elite empresarial e os movimentos femininos. Eles se declaravam “anticomunistas”, a política “populista” (nisto se enquadrava a demagogia, a desordem e a corrupção). Também se mostravam favoráveis aos “valores tradicionais cristãos” e pelas “liberdades individuais” supostamente ameaçados pelo governo de João Goulart.

O “antipopulismo” e o “anticomunismo” se constituíam elementos suficientes para justificar uma intervenção militar. Fico (2016) menciona que depois da saída de Goulart, no dia primeiro de abril de 1964, carros circularam com lenços e bandeiras no bairro do Flamengo, e o prédio da UNE (União Nacional dos Estudantes) foi atacado pelo comando de caça aos comunistas.

Com o presidente deposto, quem assumiu foi o General Castelo Branco, que contrariando os civis que apoiaram o golpe, adiou as novas eleições para outubro de 1966, em vez de somente terminar o mandato de Jânio Quadros, cuja finalização seria em 31 de janeiro de 1966. A partir desse momento ficou claro que os militares pretendiam permanecer no poder por um longo período. Apesar de somente militares subirem à presidência nesse período (1964-1985), eles contavam com um apoio muito amplo:

Considera-se, então, que o grupo de poder no Brasil no período

estudado (1964-1984) era constituído pelos seguintes setores sociais: os militares que se encontravam no governo e desfrutavam de posições de mando e decisão e, também, aqueles que chefiavam órgãos e institutos (a ESG, por exemplo) que visavam criar condições no campo objetivo e subjetivo para solidificar o regime em vigor através do estabelecimento de determinados valores sociais; a tecnoburocracia civil que possuía em seu quadro tanto representantes diretos do grande capital (Mário H. Simonsen, Marcos V. Pratini de Moraes, etc.) quanto outros atores sociais que participavam dos mecanismos decisórios no interior do governo e/ou Estado; os representantes do grande capital que possuíam posições de poder (mesmo não ocupando cargos no governo ou no Estado) e que se utilizavam de diversos canais políticos para fazer prevalecer seus valores e interesses; e, por último, os representantes dos partidos políticos que expressavam de diversas formas os seus compromissos com os setores anteriormente citados, atuando no Congresso e em suas bases eleitorais, negociando em diversas instâncias do governo, etc. (REZENDE, 2013, p. 8).

Fico (2016) aponta que apesar de ser considerado um dos “moderados”, Castelo Branco aprovou os dois primeiros Atos Institucionais. O primeiro estabeleceu a data do dia 15 de junho para a aplicação de “punições revolucionárias”. Essas punições eram as cassações de mandatos de senadores, vereadores e deputados estaduais e federais, e consistia também na suspensão de direitos políticos e na transferência para a reserva de militares e pessoas suspeitas de “esquerdismo” ou de apoio ao antigo governo. O segundo Ato Institucional (conhecido como AI-2), mostrando a face totalitarista desse período, extinguiu os partidos políticos existentes que resultou em um sistema bipartidário, com o partido de apoio ao regime, conhecido como Arena (Aliança Revolucionária Nacional) e um partido apresentado como de “oposição”¹⁰, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

Codato e Oliveira (2004) discorrem que o caráter ditatorial do regime se deu pelo fato de os militares quererem uma homogeneização da sociedade brasileira e, por conta disso, lutavam para que não houvesse nenhuma diferença de pensamento, comportamento ou atitude. Esse pensamento ficou claro com a instituição do AI-5 em 1968, no governo de Costa e Silva:

Seu governo seria marcado pela atuação da linha dura que, com a decretação do AI-5, pôde não só retomar as punições revolucionárias,

¹⁰ Napolitano (2014) e D’Araújo e Joffily (2019) expõem que após o AI-2, que instituía a eleição indireta para presidente e a extinção dos partidos políticos, as regras para a criação de novas agremiações partidárias eram muito rigorosas. Somente essas duas agremiações conseguiram se estabelecer e apesar do MDB ser considerado de oposição, os autores explicam que era uma oposição consentida, tanto que foram ironicamente apelidados de partido do “sim” e partido do “sim, senhor”.

mas também constituir-se como porta-voz autorizado do regime: controlando o aparato de repressão política, todos passariam a temer sua atuação- inclusive os membros do governo não ligados diretamente a ela. (FICO, 2016, p. 63).

Os agentes do governo que rastreavam as pessoas consideradas “subversivas” eram chamados de agentes de informação, que não só registravam questões políticas, mas também o que eles consideravam “desvios morais”, relacionados à sexualidade e ao comportamento da pessoa investigada. O que mostra que a repressão no regime não foi marcada somente pelo anticomunismo, mas também por um moralismo muito forte que caracterizou aquela época, por conta de uma mudança brusca nos costumes.

O autor aponta que o regime militar era marcado por duas censuras: a física e a moral. Mesmo não sendo a censura moral exclusividade do período militar, tendo em vista que esta existia desde o Estado Novo de Vargas, ela se intensificou muito durante o golpe de 1964, por conta das telenovelas brasileiras. A censura moral visava coibir qualquer diversão, seja no teatro, na música, na TV ou no cinema, que poderia ser considerado um “atentado a moral e aos bons costumes”. Fico (2016, p. 82) descreve que “Essa censura das diversões públicas visava especialmente às questões morais: exibição de nudez, uso de palavrões, abordagem de temas chocantes e assim por diante.”

Fico (2016) ainda discorre que o regime ditatorial de 1964 impôs várias formas de violência, as mais aguçadas são a tortura e o assassinato, porém, contou ainda com a espionagem, o cerceamento da justiça, os julgamentos sumários e as censuras que também são violências características nesse governo.

As torturas – marca registrada do governo militar – ficava a cargo dos DOI-CODIs, Fico (2016, p. 72) explica que:

Os CODIs faziam planejamento, eram dirigidos pelo chefe do Estado-Maior do Exército da área e compunham-se de representantes do distrito naval, da força aérea, da polícia civil estadual, da Polícia Federal e da agência local do SNI- além do próprio Exército. Os DOIs faziam o “trabalho sujo”, prisões e interrogatórios, durante os quais acontecia a tortura.

Porém, por mais que ocorressem atos extremamente violentos durante esse período, o grupo que estava no poder tentava mascarar tais ações através de

pronunciamentos e do uso da mídia. Fico (2016) conta que no governo Médici era muito comum o uso de “filmetes” nos quais pregavam-se a paz e o amor. Normalmente eles mostravam uma família feliz, pregavam sobre a ausência de racismo no Brasil e ensinavam os brasileiros a serem limpos, educados e civilizados.

A ditadura militar usou de diversos artifícios e manipulações para se manter no poder e a educação foi uma dessas manobras de manipulação utilizada. Nesse período houve uma grande intervenção na política educacional, em que seriam formados cidadãos submissos à nova ordem social e econômica do país.

Ghiraldelli Júnior (2010) elucida que a educação na ditadura militar foi marcada pela repressão, pela privatização do ensino, exclusão dos setores mais pobres, pela legalização do ensino profissionalizante na rede pública e uma pedagogia mais voltada para o tecnicismo.

O tecnicismo visou formar mão de obra para o mercado de trabalho e reduzir o acesso ao ensino superior; para isso foram utilizadas diversas artimanhas para atender os objetivos de uma educação voltada para o mercado:

São diversas miradas, nuances e objetivos específicos — da preparação dos trabalhadores para a indústria 4.0, até a constituição de robusto segmento de negócios educacionais, passando pela indústria de cartilhas e livros didáticos, convergentes, em geral, na tecnicização do fazer educacional. (LEHER, 2019, p. 8).

Luckesi (2005) discorre que para o tecnicismo a educação escolar deve organizar habilidades, atitudes e conhecimentos científicos necessários para a inserção do indivíduo na máquina do sistema social global. Nessa tendência pedagógica a escola deve atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente, nesse caso, a capitalista. O autor ainda descreve que para essa teoria o interesse imediato da escola era formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Ferreira Júnior (2010) elucida que a racionalidade tecnocrática esteve muito presente na educação do regime militar por conta do slogan “Brasil grande potência”. Ao encaminhar o projeto que mais tarde se transformou na Lei nº 5.692/1971, o ministro da educação do período, Jarbas Passarinho, apontou que ao final da adolescência todos devem ter a qualificação para ingressar na força de trabalho.

Para a ditadura militar o tecnicismo foi considerado essencial para a produtividade e as duas reformas que aconteceram nesse período foram de acordo com essa ideologia:

Portanto, a ditadura militar, com as duas reformas (1968 e 1971), subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional. (FERREIRA JÚNIOR. 2010, p. 100).

Ferreira Júnior (2010) ainda discorre que a ideologia tecnicista era propagada como um sistema de ideias que servia para legitimar essa união entre a educação e a economia. O tecnicismo juntamente com a Teoria do Capital Humano foram fundamentais para a profissionalização da educação propagada pelo regime militar.

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, foi essencial para moldar a educação de acordo com os pressupostos do Regime Militar. Rezende (2013, p. 66) afirma que:

O IPES, por exemplo, ajudava a sedimentar os pilares de uma suposta responsabilidade democrática ao divulgar que seu objetivo era contribuir para a “educação cultural, moral e cívica dos indivíduos” no sentido de contribuir para o “progresso econômico, o bem-estar social e o fortalecimento do regime democrático do Brasil.”

A autora ainda discorre que o Instituto, por ser incumbido da educação moral e cultural, foi designado para divulgar o que eles chamavam de literatura democrática para se opor à literatura marxista, que segundo eles, enchia as prateleiras das livrarias. De tal forma, “A equalização democracia e empresa privada eram mostradas como sinônimos de democracia moderna que tinha como significado maior a responsabilidade democrática.” (REZENDE, 2013, p. 66).

Logo que os militares assumiram o poder, foi realizado um simpósio pelo IPES acerca das reformas na educação. Saviani (2008) discorre que para orientar esse simpósio foi criado um documento básico que girava em torno do desenvolvimento econômico. Nesse documento foi discutido que os investimentos no ensino deveriam ser destinados para assegurar o aumento da produtividade e da renda. O autor coloca que para assegurar essa meta a escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática, o ensino médio teria como objetivo a preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país e para o ensino superior ficou a função de formar mão-de-obra especializada seguindo as

orientações das empresas.

Em relação ao grupo composto para determinar as questões educacionais, era basicamente formados por tecnocratas, e esses acreditavam que a educação deveria se pautar pela “teoria do capital humano”, ou seja, “A educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista.” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 344).

É possível perceber a linha orientadora da teoria do capital humano quando se notam alguns elementos que foram adotados na educação desse período nos diversos graus de ensino como:

[...] na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008, p. 296).

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação no período ditatorial se alinhou com os ditames capitalistas e com a formação de mão de obra para o mercado. A educação resgatou ideias de períodos passados e suas consequências serão vistas até no período atual, onde a Teoria do Capital Humano influencia fortemente as decisões sobre o ensino médio e a educação.

Nesse período a Lei nº 5.692/71, que promoveu a reforma do ensino básico de 1º e 2º graus, foi fundamental para entender como a educação e a dualidade se fizeram presentes nesse período. Tratava-se de uma legislação que unificava o antigo primário e o antigo ginásio e criou o curso de 1º grau de 8 anos, além de institucionalizar a profissionalização universal e compulsória no 2º grau, visando assim formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Repetindo ideias do passado, o ensino médio também era dividido em um ensino para a classe mais abastada e outro para a classe pobre. Para a classe menos favorecida sobrava o ensino destinado ao abastecimento de mão de obra, como fica

claro em alguns artigos da Lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4.º [...] § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (BRASIL, 1971).

O destaque dessa Lei era a formação profissional já no nível médio. Os militares esperavam que assim houvesse uma contenção de acesso ao ensino superior:

A questão da necessidade de contenção do acesso aos cursos de nível superior e a destinação da população jovem das classes trabalhadoras eram dados concretos. Mas a lei, por si só, não equacionou essa questão. A formação profissional no nível médio conduziria esse contingente ao mercado de trabalho, com qualificação baixa, que garantiria sua inserção, sem despertá-los para a necessidade do prolongamento da formação no nível superior. Daí a função contenedora do Ensino Médio profissional. A profissionalização tinha a função de regular a mão de obra na sua articulação com o mercado produtivo que vinha num crescente, exigindo maiores qualificações dos trabalhadores. (HOLLERBACH, 2019, p. 14).

Saviani (2008) coloca que aquilo que os tecnocratas da ditadura militar esperavam era um sistema nacional de ensino que unisse a educação e o aumento produtivo da economia nacional, ou seja, a educação de acordo com os interesses capitalistas.

Ferreira Júnior (2010) destaca que nessa época houve um aumento do número de crianças matriculadas, porém, por mais que o número de crianças das classes populares que frequentam a escola tenham aumentado, elas ainda seriam privadas do direito ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Trata-se de um direito que fica restrito às crianças da elite econômica que frequentam as escolas privadas do mesmo grau de ensino.

No ensino médio podemos ver essa distinção. Hollerbach (2019) coloca que as escolas privadas, frequentada pelos alunos de alta renda, são profissionais apenas na aparência, mas, na realidade, estavam preocupadas com a preparação para os vestibulares.

As escolas privadas continuaram com o ensino propedêutico característico das escolas frequentadas pelos alunos com mais condições financeiras, enquanto as escolas estaduais sofreram com diversos obstáculos:

As escolas privadas continuaram com o currículo propedêutico; as estaduais, por sua vez, sofreram com a falta de recursos materiais e humanos enquanto os conteúdos da formação profissional adquiriram um caráter instrumental e pouco complexo, resultando no enfraquecimento da profissionalização obrigatória. A evasão e a repetência decorrentes dessa situação – indícios da desvalorização educacional – mesmo não estando previstas no texto original, levaram à exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola. (OLIVEIRA, 2015, p. 30).

Essa lei que definiu o ensino médio foi norteadada por duas concepções de educação muito presentes atualmente: a Teoria do Capital Humano e pedagogia tecnicista, as quais serão discutidas a seguir.

2.2.1 A teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista

Como visto anteriormente, há dois conceitos fundamentais para que se possa entender o ensino médio na ditadura militar: a Teoria do Capital Humano e o da pedagogia tecnicista que nortearam a reforma da educação básica aprovada pelos militares.

O primeiro conceito discutido é o do capital humano criado pelo economista Theodore Schultz na década de 50. Em seu livro o economista afirma que a educação possui um valor econômico: “O valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento” (SCHULTZ, 1973a, p. 13). Ou seja, para o autor, a educação tinha uma ligação íntima com a economia.

Em sua obra, Schultz não coloca somente a educação como investimento em capital humano. Ele resume que muito daquilo que é considerado como bens de consumo são considerados como esse investimento, é o caso – além da educação – dos gastos com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos.

No entendimento do autor, a educação se tornou um fato importante para o crescimento econômico a partir do momento que foi necessário desenvolver uma

agricultura e uma indústria moderna:

Simplesmente não seria possível ter-se uma tal abundância se as pessoas fossem predominantemente analfabetas ou sem qualquer capacitação técnica. A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um aumento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e, portanto, aumenta os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos. (SCHULTZ, 1973a, p. 60).

O autor ainda afirma que a educação tem esse sentido de aprimorar o indivíduo para o mercado de trabalho. Entende que o significado de educação pode mudar de uma comunidade para outra, porém, o que tem de constante é o ensino e o aprendizado:

Assim, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. (SCHULTZ, 1973a, p. 18).

Saviani (1994) explica que para essa teoria a educação passa a ser entendida como um fator decisivo para o desenvolvimento econômico. O trabalho terá uma estreita relação com a educação e que esta potencializa o trabalho.

Schultz (1973b) disserta que quando a instrução traz benefícios futuros, ela passa a ser um investimento e que por isso pode afetar tanto as futuras despesas quando as futuras rendas do indivíduo. Para o autor, a instrução é o maior investimento no capital humano, e a escola tem um papel central nesse investimento: “Sempre que a instrução eleva as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob as formas de habilidades adquiridas na escola.” (SCHULTZ, 1973b, p. 25).

Para o autor, a instituição escolar tem como um de seus objetivos descobrir e cultivar o talento potencial dos estudantes. Ele afirma que a instrução também é necessária para aumentar a capacidade de adaptação das pessoas:

A instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao

crescimento econômico. Quando um trabalhador estabilizado se defronta com tal situação, talvez tenha que trocar o seu atual emprego por outro e, até mesmo, abandonar determinada especialidade, em declínio, por outra que ofereça melhores oportunidades de trabalho. (SCHULTZ, 1973b, p. 56).

Na análise do autor, o crescimento econômico exige muito essa migração interna de trabalhadores para se ajustar às diversas oportunidades de emprego. Nesse sentido, ainda é recomendado qual instrução é necessária para um maior retorno econômico:

Finalmente, a instrução primária, conforme foi citado acima, é altamente recomendada por sua contribuição quanto ao crescimento do consumo do estudante e da sua família. A instrução primária tornou-se parte integrante do nosso padrão de vida, considerada como um componente do consumo. Ela, por outro lado, dá lugar a uma ampla faixa de benefícios da produção e do consumo, que são usufruídos por outros indivíduos e suas famílias. Além disso, em complemento, são relevantes os seus efeitos sobre a capacidade de produção, a qual eleva os futuros salários e cria a possibilidade de incrementar a instrução e o treinamento prático (SCHULTZ, 1973b, p. 75).

Schultz (1973b) entende que, economicamente, é melhor se investir na educação primária do que na superior. Ele afirma ainda que nessa instrução há um aumento de consumo e benefícios que vão para terceiros, enquanto no ensino superior a taxa de benefícios que não é convertida em salário é muito menor. Para ele seria necessário então aumentar os investimentos na educação primária, ao invés de aumentar os investimentos na educação superior especializada.

A Teoria do Capital Humano ligada à pedagogia liberal tecnicista exerceu grande influência na educação durante a ditadura militar, como é o caso da aprovação em 1971 da Lei que irá reformular o 1º e 2º graus. Como vimos anteriormente, a profissionalização e a preparação para o mercado são notórias no nível médio desse período. Para entender essa importância foi necessário esclarecer o conceito da pedagogia liberal tecnicista.

Comumente, o sentido de liberal é associado a algo bom e inovador, porém, nessa pedagogia o sentido assumido é outro:

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância

da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia (LIBÂNEO, 1982, p. 4).

Libâneo (1982) desenvolve que a pedagogia liberal acredita que a escola tem como função a preparação dos indivíduos para os seus papéis sociais de acordo com as suas aptidões, e que os indivíduos precisam aprender a adaptar-se ao que a sociedade de classes exige. Apesar de existir mais de uma pedagogia com tendência liberal, o foco dessa pesquisa será a tendência liberal tecnicista.

Apesar de se originar na segunda metade do século XX, a pedagogia tecnicista teve expressão no Brasil a partir dos governos militares. O principal propósito é a preparação de mão de obra para as demandas da industrialização e do crescimento urbano: “Seu objetivo era verdadeiramente implantar o modelo empresarial capitalista dentro do espaço escolar e assim fazer com que os alunos pensassem conforme o seu sistema de produção.” (DI NARDI, 2021, p. 31).

Libâneo (1982) explica que enquanto a sociedade industrial e tecnológica estabelece as metas econômicas, sociais e políticas, a educação, nessa tendência pedagógica, tem como função “treinar” os alunos a seguirem os comportamentos de ajustamento a essas metas.

Nessa tendência a escola terá um papel muito bem definido para atender os interesses do sistema capitalista:

Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. (LIBÂNEO, 1982, p. 5).

Nesse sentido, a análise de Libâneo (1982) possibilitou compreender que a escola irá atuar como uma parceira da ordem social vigente (sistema capitalista): “Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.” (LIBÂNEO, 1982, p. 6).

A subjetividade nesse modelo de ensino é praticamente descartada, os conteúdos de ensino são focados nas informações, nos princípios científicos, leis etc. As matérias de ensino são centradas no conhecimento observável e na ciência

objetiva.

O que se pode perceber desse modelo é que os chamados técnicos da educação do período militar no Brasil objetivavam alinhar o ensino com o sistema capitalista, tornando os estudantes cada vez mais alienados:

Considerando que a escola dessa fase histórica era meramente utilizada para ser uma reprodutora do social, e tida como instrumento para manipular pessoas tornando-as alienadas do sistema, pode-se dizer que essas pessoas eram fabricadas para servir o sistema capitalista. (DI NARDI, 2021, p. 31).

Di Nardi (2021) ainda disserta que essa pedagogia, além de alienar a sociedade, também apresenta a educação como algo meramente técnico, visando unicamente a preparação de mão de obra mal remunerada exigida pelo sistema capitalista. Outra consequência é o abandono do lado humanista da educação, então, o homem acaba sendo alienado pelo próprio homem.

A tendência tecnicista juntamente com a Teoria do Capital Humano, poderá ser vista em outros momentos da educação após o período ditatorial.

3 O DUALISMO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO DA DÉCADA 1990 ATÉ GOVERNOS PETISTAS

Esse capítulo aborda como o ensino médio se desenvolveu a partir de 1990 até o governo da presidente Dilma Rousseff, no período de governos “democráticos”¹¹. Analisa também como a intensificação da presença dos organismos internacionais no cenário nacional contribuiu diretamente para que a dualidade estrutural nessa etapa de ensino se firmasse ainda mais no Brasil.

Torna-se relevante destacar a importância desse capítulo, tendo em vista que após o fim da ditadura dá-se o desenvolvimento de governos democráticos e do cenário neoliberal que perdura até os dias de hoje. Através dessa análise é possível entender como e porque a Reforma do ensino médio, objeto de análise deste estudo, se consolida quase 30 anos depois do neoliberalismo adentrar no cenário nacional.

Além da possibilidade de reflexões sobre o avanço do neoliberalismo, esse capítulo é importante porque mostra as ideologias e interesses que estavam em disputa naquela época e que continuam ainda nos dias atuais. Como mostra Scheibe (2020), a Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, representaram um grande avanço, no sentido de que era possível a garantia de direitos por meio de políticas públicas, foi também uma tentativa de uma educação escolar que superasse a dualidade educacional, visando uma formação comum que abrangesse a cidadania e a progressão no trabalho e em estudos posteriores.

Porém, durante a discussão sobre as LDBEN de 1996 é possível perceber uma disputa acirrada de projetos. Saviani (2011) discorre que a proposta original era marcada por um viés socialista, mas ao longo da tramitação do projeto o texto sofreu diversas alterações, incluindo interesses de grupos privados, o que resultou no final uma concepção conservadora de educação.

O ensino médio irá sofrer as consequências por conta do caráter conservador da LDB, como cita Ferreira (2020, p. 70):

As regulamentações legais que procuram garantir o direito à educação

¹¹ Margraf, Ferreira e Castro (2019) discorrem que por mais que o Brasil seja considerado uma democracia, sua história é marcada por golpes, sendo o mais sangrento o de 1964. Após a ditadura houve a promulgação da última constituição o que não impediu estratégias e ações contra ela, através de decretos, exceções e prioridades pré-estabelecidas por um grupo dominante.

não conseguem aliviar o cenário de incertezas, pois a massificação do ensino não produziu efeito sobre as desigualdades de acesso aos diferentes tipos de Ensino Médio.

Para se entender como a dualidade do ensino irá se estruturar nesse período, foi necessário compreender como estava o cenário político e econômico com o neoliberalismo eclodindo tanto no cenário mundial quanto nacional.

Anderson (1995) explica que os acontecimentos neoliberais ganharam força no cenário internacional na década de 50 e 60, após a Segunda Guerra Mundial, se destacando principalmente na Europa e na América do Norte onde o capitalismo se encontrava mais consolidado. Ele surgiu como uma reação contrária ao Estado de Bem-Estar Social. Apesar de nascer no pós-guerra, o neoliberalismo só ganhou forças na década de 1970:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 2).

Apesar do senso comum difundir a ideia de que o neoliberalismo pregava um Estado ausente, seus defensores apoiavam o contrário. “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 2). Ou seja, o Estado neoliberal deveria realizar uma disciplina orçamentária, conter os gastos sociais e quebrar os sindicatos com a criação de um exército de reserva.

O neoliberalismo surgiu então para que o capitalismo ganhasse força contra a ideia de um Estado provedor que surgiram principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Anderson (1995) ainda explica que no começo os governos neoliberais eram considerados de direita, mas depois até mesmo os governos considerados de esquerda adotaram medidas voltadas para esse modelo econômico.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) explicam que as ditaduras militares já não

eram mais funcionais e que por conta disso a maioria dos países latinos transitaram desses governos ditatoriais para um regime mais duro em relação ao mercado, que ao contrário da primeira que não tinha hegemonia, criou um consenso de que não há alternativa ao capitalismo.

No Brasil, as medidas neoliberais ganharam terreno na década de 90, principalmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi no governo do então presidente que ocorreu a Reforma de Aparelho do Estado:

[...] os neoliberais no poder realizaram uma reforma da aparelhagem estatal que introduziu na nova ossatura material do Estado as atividades não exclusivas, que viabilizaram a naturalização da relação público-privado na execução das políticas sociais e a efetivação de uma nova forma de gestão governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais. A inclusão de atividades não exclusivas no arcabouço jurídico do Estado brasileiro deu início à prática das “parcerias”, hoje generalizada e assimilada pela maioria da população e pela quase totalidade das forças políticas atuantes no país. (NEVES, 2013, p. 5).

Com essa grande reforma, os direitos historicamente conquistados irão sofrer com a privatização pregada pela agenda neoliberal:

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 106).

Um dos principais motivos para que as reformas de cunho neoliberal tenham acontecido nesse período foi por conta da reaproximação do Brasil com o Banco Mundial. Soares (1996) explica em seu texto que o Banco exerce profunda influência no país desde a sua criação, porém, em 1980, essa influência apresenta uma queda¹² e acaba se reerguendo no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Fernando Henrique Cardo irá adotar em suas reformas as medidas liberais sugeridas pelos organismos internacionais:

¹² A autora explica que na década de 1980 o Brasil apresentou uma relação conturbada com o Banco Mundial e o com o FMI cedendo e recuando parcialmente às pressões desses organismos. Isso se deu porque o modelo de ajuste dos organismos era incompatível com a complexa estrutura da economia brasileira.

O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para a educação no ensino básico entre outras. (SOARES, 1996, p. 37).

Apesar de ter momentos em que aparece menos, o Banco Mundial é decisivo para se pensar em medidas voltadas para a educação brasileira, tendo em vista ser ele um dos grandes investidores das reformas propostas ao longo dos anos, e sempre esteve presente nas discussões sobre os rumos que a educação deveria tomar, sempre agindo acordo com a lógica do capital.

Com a chegada dos governos Lula e Dilma na virada do século, acreditou-se que mudanças aconteceriam, porém, para ser eleito Luís Inácio “Lula” da Silva precisou fazer grandes mudanças em seu discurso. Para comprovar esse programa mais ponderado, em 2002 foi lançada a “Carta aos brasileiros” que firmava um compromisso com a estabilidade econômica e com os contratos, incluindo também um compromisso com o capital estrangeiro.

Apesar dos governos petistas terem tido significativos avanços na área educacional, criando programas e decretos que visavam uma melhor qualidade da educação, como é o caso das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e fortalecendo os compromissos com a educação com a criação da Secretaria de Educação Básica e o aumento da inclusão dos jovens na escola, ainda é possível perceber os interesses econômicos que possibilitaram o fortalecimento da dualidade no ensino médio, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o PL 6.840/2013, que de acordo com Krawczyk e Quadros (2019) pretendia reformar o currículo de acordo com o empresariado, o que mais tarde irá afetar diretamente a Reforma do ensino médio no governo Temer, em que os alunos terão a liberdade de escolher o que cursar mesmo ainda não tendo conhecimento total dos saberes.

3.1 A AGENDA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO

Nesse período, a educação foi vista como fundamental para atender as

demandas do mercado, num processo de reedição da Teoria do Capital Humano:

O campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um novo ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia. (CARVALHO, 2005, p. 23).

Entende-se que nesse contexto de transformação do capitalismo nos últimos anos do século XX, fez com que a educação sofresse significativas alterações, fazendo com que fosse questionado o seu papel social. Ferreira (2020) explicita que por muito tempo a escola foi vista como uma instituição para a democracia e para a cidadania, cabendo à educação escolar encontrar um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade. Na nova lógica instrumentalista, o que vigorou é uma “[...] regulação do sistema educacional pautada em objetivos mensuráveis e em comparações internacionais que visam definir os níveis de desempenho.” (FERREIRA, 2020, p. 79).

Também ganhou destaque o discurso da importância da educação para adentrar no mercado de trabalho. Lima Filho e Moura (2020) explicam que essa expectativa de que é função da educação garantir melhores posições no mercado é importante, considerando que quando chegam na idade adulta os jovens são responsáveis pela sua sobrevivência e que na sociedade capitalista isso se dá por meio da venda da força de trabalho. O perigo desse discurso foi que essa função da educação, na lógica do capital, foi considerada a única função da escola:

Essa percepção do papel da educação escolar é naturalizada pela sociedade do capital, inclusive, por grande parte da classe trabalhadora e pelo sistema educacional, reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo, o que vem se agudizando sob a égide neoliberal. (LIMA FILHO, MOURA, 2020, p. 128).

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi fundamental para que esse discurso ganhasse ainda mais forma e servisse de base para a reformulação do ensino médio:

Os primeiros governos pós-regime militares ignoraram o debate do Ensino Médio e o governo FHC (1995-2002) reduziu a discussão do ensino médio a definição de competências e habilidades laborais, sequer executadas pelos sistemas educacionais, ao âmbito das avaliações de larga escala e a separação entre formação geral e

formação profissional. (MOLL, GARCIA, 2020, p. 38).

Outra evidência do descaso com as políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino médio, foi o fato de que até a década 1990 somente o ensino fundamental era obrigatório. O ensino médio ganhou algum destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que colocou essa etapa como conclusiva da educação básica.

Um dos motivos do ensino médio ganhar destaque foi o fato do aumento das matrículas que ocorreram após as políticas voltadas para a universalização:

O expressivo crescimento das matrículas no ensino médio, no período da redemocratização do país, relaciona-se muito mais com a universalização e a melhoria do chamado 'fluxo escolar' do ensino fundamental e com as exigências do mercado de trabalho do que com políticas específicas para o ensino médio [...]. (MOLL; GARCIA. 2020, p. 22).

Quando a discussão dessa lei começou a ganhar espaço no cenário nacional, foi recebida com muito entusiasmo pelos intelectuais da educação, isso se deu porque, conforme explica Saviani (2011), os textos iniciais traziam conceitos socialistas de educação e incorporavam ideias como a politecnia. Contudo, o documento passou por ajustes ao longo dos anos mudando o seu caráter inicial:

Dir-se-ia que, de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social-democrata. (SAVIANI, 2011, p. 221).

Saviani (2011) discorre que o relatório incorporou emendas que atendiam interesses privados, ganhando um formato conservador de LDB. O autor coloca que a versão final da Lei mostra uma "LDB minimalista" e que esteve de acordo com a orientação política do período, ou seja, uma LDB de cunho neoliberal que adotou alterações parciais para não precisar lidar com as pressões e resistências.

Torna-se necessário entender que a LDB não representou uma mudança significativa no ensino médio, porque a realidade da educação brasileira não está ligada somente ao que acontece no interior da escola, mas também tem relação com a nossa estrutura social. "Em outras palavras, a dualidade dessa etapa, materializa os percursos educativos diferenciados a serem percorridos por jovens de diferentes

origens sociais.” (MOLL; GARCIA, 2021, p. 21).

É possível perceber que a discussão da LDB tentou unificar o ensino médio através de dispositivos legais e ao colocá-lo como parte final da educação básica, ela se colocou contra um modelo de exclusão, pois apesar de permitir uma grande flexibilidade curricular e, também, a autonomia das unidades escolares, definiu normas sobre como deveria ser um único ensino médio, porém, passados 20 anos, a realidade e as desigualdades encontradas nessa etapa não se alteraram.

Para definir os rumos do ensino médio, é possível perceber como interesses antagônicos se colidiram. De um lado teremos aqueles que lutam por um ensino médio unificado de qualidade e de outro temos aqueles que veem a educação com um mecanismo para alimentar o mercado de trabalho.

O Brasil alinhou sua agenda educacional de acordo com os ideais dos organismos internacionais. Silva (2003) relata que a ação dos organismos no Brasil, mais especificamente do Banco Mundial, ocorre em formato de parceria e que não há uma neutralidade do país quando estes aceitam a interferência do Banco na educação. A autora explica que o Banco, juntamente com o MEC, decide quando, onde e como gastar o dinheiro destinado para a educação.

Nesse período diversas comissões foram realizadas para definir o papel que a educação deveria ter nessa sociedade. Uma dessas comissões é a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1993, em que deixa claro qual o papel do ensino médio na sociedade neoliberal:

O documento também discorre sobre a educação média. As recomendações apresentadas pela Comissão, nesse caso, relevam uma concepção claramente elitista: esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e aprimoramento de talentos além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 67).

Além da UNESCO, outro organismo internacional que irá ganhar forças nas decisões sobre o ensino médio é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), também conhecido como grupo Banco Mundial. Para o Banco, a educação profissional é de extrema relevância e deve ser aliada ao setor produtivo, com destaque ao capital humano:

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficácia no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 74)

Kuenzer (2000) aponta que a proposta do Banco Mundial era ensinar apenas o necessário para a função no trabalho coletivo; para isso, os Estados Nacionais deveriam diminuir os custos da educação em grande parte, e investir maior parte do dinheiro para aqueles que irão ocupar os postos de direção científico-tecnológica e política, ou seja, era orientado que a maioria da população deveria ter uma educação aligeirada e que não necessitasse de grandes investimentos.

Ugá (2004), ao estudar sobre as ações do Banco Mundial, discorre que as reformas eram bem-vistas por esse organismo. O BIRD acreditava que as reformas de Estado eram necessárias para a adaptação nesse mundo que estava se transformando e para aumentar a eficiência do Estado. O Estado, então, não deveria mais promover diretamente o desenvolvimento, deixando esse trabalho para o mercado. Porém, deveria atuar naqueles setores em que o setor privado não pretende entrar, como o de serviços sociais para aqueles que não são capazes de se integrar no mercado de trabalho:

Já no que diz respeito ao mundo do trabalho, é possível perceber nos relatórios do Banco Mundial que ele passa a estar dividido em dois. De um lado, estão os indivíduos que conseguem atuar no mercado – que seria o mecanismo de funcionamento “mais eficiente” da sociedade – e, de outro, estariam aqueles incapazes de integrar-se aos mercados – os pobres –, dos quais o Estado deve cuidar, por meio de suas políticas sociais residuais. (UGÁ, 2004, p. 58).

Para o Banco Mundial a prestação de serviços sociais para os pobres por parte do Estado, tais como a educação e a saúde, era primordial para a diminuição da pobreza, “[...] pois ela significa uma promoção de políticas focalizadas de aumento do ‘capital humano’ dos indivíduos.” (UGÁ, 2004, p. 59).

Ugá (2004) ainda elucida que de acordo com os documentos produzidos pelo Banco o investimento em capital humano era fundamental para o combate à pobreza, e que a educação aumenta a produtividade e impacta a renda individual, ou seja, quanto mais o indivíduo se educasse, mais apto ele se tornaria para competir para um

emprego melhor e obter uma renda maior.

As recomendações do banco são todas focalizadas no combate à pobreza, colocando os indivíduos com baixa renda como incapazes que precisam adentrar no mercado. Suas contribuições giram em torno de transformar esse indivíduo em alguém capaz e competitivo por meio do aumento do capital humano. Esse pensamento irá impactar profundamente as conferências realizadas para discutir os rumos da educação. Como explica Libâneo (2012), será uma educação que visa a universalização de acesso, mas, ao mesmo tempo, agravam-se as desigualdades sociais, acentuando ainda mais a dualidade estrutural:

Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

As conferências mundiais foram primordiais para se pensar toda a educação brasileira:

Em consonância com o espírito norteador das Conferências Mundiais de Educação, o discurso oficial dos empresários e de importantes intelectuais passou a afirmar a importância de uma sólida educação básica como o meio mais rápido para a elevação das condições sociais, para a cidadania e também para o desenvolvimento de novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos essenciais à constituição desse novo trabalhador. (ARELARO, 2005, p. 26).

A educação nesse período continuará aliada à Teoria do Capital Humano:

A educação foi levada a adotar uma perspectiva de ampliação de valor do capital econômico. Tal visão vem sendo disseminada desde os anos 1960 pela Teoria do Capital Humano, compreendida como um enfoque conceitual que orienta a educação no sentido de produzir competências e técnicas, de modo a assegurar e agregar valor aos recursos humanos no mercado. (FONSECA, 1997, p. 58).

Nesse momento, a educação tomou rumos alinhados com a revolução

tecnológica que estava acontecendo e será exigido que as políticas educacionais atendam a lógica mercadológica:

As demandas de qualificação referiam-se à emergência de um trabalhador com maior responsabilidade, autonomia, flexibilidade — portador de capacidade de adequação de produção e consumo flexíveis, em um contexto produtivo que reunifica saber e fazer, além de valorizar sua condição subjetiva, singularizada, múltipla —, mas sob a égide do processo de acumulação e/ou mercantilização. (WINCKLER, SANTAGADA, 2011, p. 100).

A LDBEN contemplou esses conceitos com entusiasmo, principalmente no que se trata da educação profissional; pedagogias como o aprender a aprender serão destaque nesse período por contemplar os ideais neoliberais propostos para essa legislação. Os apoiadores da LDBEN, como é possível verificar nos argumentos de Cordão (2002), acreditavam que o aprender a aprender garantia um certo nível de autonomia: “O paradigma novo a orientar a nova educação profissional é de que o currículo é o meio para se desenvolver competências profissionais e aprender a aprender, com crescente grau de autonomia intelectual.” (CORDÃO, 2002, p. 8).

Para o atendimento das demandas do mercado, foi necessário que ocorressem novas atualizações no currículo. Entre os termos de destaque é possível citar o empreendedorismo, como se verifica no trecho a seguir:

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma complexa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigida dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (CORDÃO, 2002, p. 10).

Os argumentos do autor, no tocante à educação para o empreendedorismo, possui sintonia com a formação adaptada à sociedade e ao mercado, conforme se verifica em sua finalidade: “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22).

O ensino médio nessa legislação também teve acentuada dualidade estrutural, aspecto presente historicamente nessa etapa de ensino. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 114), “Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo

estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico”.

Apesar de no começo das discussões das primeiras versões LDBEN surgirem discursos que pregavam a politecnicidade¹³ e o ensino médio propiciando aos educandos a possibilidade de conhecimento dos princípios científicos e de processos e técnicas que dão base ao sistema de produção, o que ocorreu na prática foi um reforço do dualismo já presente nessa etapa, como é o caso da separação entre o ensino médio e o ensino profissional, assunto que será tratado adiante.

Quando se fala da dualidade estrutural na educação, o conceito de politecnicidade é importante para se entender qual educação é defendida pelos estudiosos que pensam em uma formação omnilateral:

Por politecnicidade entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de críticas, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. (KUENZER, 2000, p. 87).

O texto aprovado pelo Congresso em 1996, consolidando mais uma vez a dualidade estrutural presente no ensino médio, separou-o da educação profissional, destinando capítulos diferentes para cada um. O ensino médio foi tratado no capítulo II, que disserta sobre a educação básica e o trata como sua última etapa. Já a educação profissional se encontra disposta no capítulo III da LDBEN, que é constituído por três artigos.

O que ocorreu na prática é que a educação profissional – como não se encaixa nem em educação básica e nem em educação superior – será colocada de fora da estrutura da educação regular brasileira, algo considerado paralelo ou como um apêndice. Esse aspecto possibilitou a flexibilização da oferta, que poderá ocorrer fora da rede pública, apenas intencionando a profissionalização.

¹³ Saviani (2007) discorre em seu texto que a luta pela politecnicidade não é algo recente. O autor comenta que em textos como *O Capital*, escrito por Marx, já havia a pretensão de uma educação que se unisse ao trabalho. É possível ver o termo em outros países, o autor cita o caso da Albânia, já que em 1960 Paschoal Lemme elaborou o texto “A reforma do ensino na Albânia” em que ele trará a importância do ensino politécnico.

Torna-se importante destacar o capítulo 2 do Art. 36, seção IV, do capítulo II, que trata do ensino médio: estabelece-se que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, o Art. 40, do capítulo III, estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Destaca-se então a ambiguidade desses dois pequenos trechos da lei:

Esses dois pequenos trechos da lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles. (PACHECO, 2012, p. 20).

Pacheco (2012) observa que isso não ocorreu de forma inocente: o objetivo foi consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Nesse sentido, destaca-se o trâmite no congresso do PL 1.603/96 que, além de outros aspectos tratados, objetivou separar obrigatoriamente o ensino médio da educação, porém, encontrou forte resistência dentro do Congresso Nacional, principalmente da comunidade acadêmica:

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional, diminuiu a pressão governamental com relação ao trâmite do PL 1.603/96, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitava a regulamentação na linha desejada pelo Governo Federal. Mediante decreto do presidente da República, esta se materializou em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996. (PACHECO, 2012, p. 20).

No ano de 1997 foram publicados dois decretos importantes para o rumo da educação nesse período, o Decreto nº 2.208/97 que irá tratar da educação profissional e a Portaria nº 646/1997. A referida Portaria determinou, de acordo com Lima Filho e Moura (2020, p. 120),

[...] que a partir de 1998, a oferta do Ensino Médio no âmbito da rede federal fosse, no máximo, 50% da que havia sido proporcionada em 1997. Essa portaria, apesar de inconstitucional, teve plena vigência até 2004, quando foi revogada pelo governo Lula.

Em 17 de abril de 1997, foi aprovado o Decreto nº 2.208/97 que separou o ensino médio da educação profissional. “Com isso, foi alcançado o intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem que se tornasse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um projeto de lei com relação ao qual havia ampla resistência.” (PACHECO, 2012, p. 21).

Essa separação entre a rede secundária e profissional é vista como antidemocrática pelos estudiosos da educação, “[...] não pelo conteúdo que ensinam, mas pela sua finalidade, que é preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade.” (KUENZER, 2000, p. 44).

Kuenzer (2000) ressalta que quando a escola se orienta pela lógica do mercado, ela precisa elaborar diferentes propostas de conteúdo de acordo com o lugar que o aluno irá ocupar no mercado de trabalho, assim as diferentes escolas, com as suas especificidades, apesar de assumirem um discurso de preparação para a cidadania, atendem ao interesse da sociedade capitalista de distribuir o conhecimento de forma desigual.

O Decreto nº 2.208/97 atendeu com o nome de Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e as ações geradas por ele ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Pacheco (2012) analisa que, dessa forma, o ensino médio assumiu, legalmente, o seu caráter propedêutico. Enquanto os cursos técnicos, agora separados do ensino médio, seriam ofertados de duas maneiras:

[...] a concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa); a sequencial ou subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio. (PACHECO, 2012, p. 21).

Pacheco (2012) destaca que para financiar esse decreto o Governo Federal fez parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para conseguir o financiamento dessa reforma.

Os defensores desse novo modelo educacional alegaram que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho exigiam um novo currículo. A educação profissional assumiu então um caráter neoliberal:

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma complexa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigida dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (CORDÃO, 2002, p. 10).

Outra característica neoliberal que o decreto assumiu foi a privatização. Torna-se necessário apontar que para o financiamento da educação profissional, o então presidente Fernando Henrique Cardoso solicitou financiamento para o Banco Mundial. A reforma era:

[...] um dos itens do projeto de privatização do Estado Brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais. (PACHECO, 2012, p. 21).

O BIRD, ao orientar sobre a educação técnico-profissional na América Latina, apresenta três características que se incorporaram nas reformas propostas: a descentralização, a setorização e a privatização:

A descentralização consiste em diminuir a atuação das instâncias superiores do poder público na gestão dos sistemas nacionais de educação técnico-profissional em favor de entidades de caráter regional ou local, não estatais, preferencialmente. A setorização consiste na fragmentação das iniciativas de educação técnico-profissional conforme cada setor da economia, determinada pelas frações do mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação. A privatização consiste na transferência da administração das instituições públicas de educação técnico-profissional para empresários, com a participação ou não de trabalhadores e do Estado, além do que aquelas agências denominam de “diversificação das fontes de financiamento”. Esta é entendida como a substituição do financiamento público pelo privado, seja mediante a venda de produtos e serviços aos empresários, seja mediante o pagamento do aprendizado pelos próprios alunos, diretamente ou via financiamento. (CUNHA, 2000, p. 51).

O Proep foi uma forma encontrada para garantir que as ideias do Banco Mundial fossem incorporadas ao ensino técnico profissional brasileiro. Pacheco (2012) comenta que a reforma da educação profissional foi extremamente coerente com o que o neoliberalismo esperava, adotando a lógica privatizante de transferir grande

parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada.

Ainda seguindo o curso reformista do período, em 26 de junho de 1998, foram aprovadas através da Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, regulamentando o proposto na LDBEN nº 9.394/96.

Zibas (2005) aponta que os defensores dessa reforma curricular tinham alguns pontos defendidos para justificar essa mudança no currículo do ensino médio. O primeiro ponto que a autora apresenta é a explosão da demanda por matrículas: entre os anos de 1994 e 2000 houve um aumento de 50% de inscritos nessa etapa da educação básica. Ao se basear nesses números os reformadores afirmam que ao mesmo tempo em que há uma democratização do acesso ao ensino, também é necessário fazer a crítica ao tipo de ensino que está sendo ofertado:

Em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva. (ZIBAS, 2005, p. 25).

Outro argumento utilizado é que a influência tanto da Teoria do Capital Humano quanto do neoliberalismo nas diretrizes são os requisitos que o novo contexto produtivo está exigindo. Zibas (2005) ressalta que os reformadores defendem que é preciso formar os jovens com base em novos conhecimentos e competências, para que assim eles possam se adequar às mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais que estavam em curso no período.

Todo esse contexto e essas exigências do capitalismo foram fundamentais para entender a Reforma do ensino médio proposta por Michel Temer, que utilizando os mesmos argumentos e o mesmo viés adaptativo desse período irá esvaziar ainda mais a educação brasileira, oferecendo uma formação voltada para o mercado do trabalho com a justificativa de que o jovem precisa se adequar ao que é imposto pelo capital.

Os defensores também indicam que é necessário o desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática. Sobre isso, Zibas (2005) comenta:

Este é, sem dúvida, o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, pois há divergentes posicionamentos sobre as possibilidades

de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Entretanto, o atual contexto – de aumento das desigualdades, de anomia social generalizada, de violência social, de crise de valores e de colapso ou perda de importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude – pode facilitar a compreensão do currículo desse ângulo político-pedagógico. (ZIBAS, 2005, p. 25).

Por último, a autora recorda que utilizaram como argumento a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil, tópico que irá aparecer novamente na nova Reforma do ensino médio, o que escancara que a Reforma de 2016 buscou o seu discurso nas reformas em curso na década de 1990. Zibas (2005) comenta que os reformadores afirmavam que os professores apresentavam dificuldade em se aproximar da cultura dos jovens, o que traria como consequência o empobrecimento das trocas dentro dos muros da escola, transformando os conteúdos em algo aversivo aos alunos. Então, seria necessário que os docentes tivessem uma sensibilidade à cultura juvenil.

Apesar de a intenção de uma reforma curricular não ser novidade, as Diretrizes Curriculares causaram um certo choque tanto nas redes de ensino quanto dentro da academia, por trazer perspectivas de mudanças radicais no ensino médio:

De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média. (ZIBAS, 2005, p. 26).

Ocorreram também críticas ao argumento da cidadania. Zibas (2005) ressalta que esse argumento aparece de forma ambígua no texto das Diretrizes, que ao apontar a questão da qualidade dessa cidadania se aproxima muito com uma autora que “[...] prega a despolitização das demandas sociais, defendendo o ponto de vista de que a atuação ‘moderna’ do cidadão deveria ter uma orientação pragmática e técnica.” (ZIBAS, 2005, p. 27).

Também a questão da interdisciplinaridade foi um ponto criticado pelos estudiosos contrários à reforma:

Lopes (2002b) chama a atenção para o fato de que a potencialidade

crítica da interdisciplinaridade encontra-se minimizada na reforma em questão, a partir de sua hibridização com matrizes teóricas diversas, principalmente com discursos associados ao currículo por competências, o qual, por sua vez, está em sintonia com as teorias da eficiência social, com ênfase na construção e validação de determinadas performances demandadas principalmente pela produção, o que, sem dúvida, fortalece perspectivas ideológicas conservadoras. (ZIBAS, 2005, p. 27).

Porém, Zibas (2005) comenta ainda que apesar dessas críticas o que mais chamou a atenção dos estudiosos foi o eixo das competências que aparece nas diretrizes. As críticas se concentram no fato de que o modelo de competências é muito utilizado pelo modelo empresarial na seleção e treinamento dos trabalhadores, e que na relação capital-trabalho esse modelo teve como desdobramento o enfraquecimento da associação dos trabalhadores e a responsabilização do trabalhador de empregar-se e se manter empregado.

Outra crítica feita ao modelo de competências está relacionada à teoria do eficientismo social, crítica também feita à questão da interdisciplinaridade:

Como mencionado anteriormente ao se discutir as críticas à interdisciplinaridade, afirma-se que o modelo de competência tem sido associado também a teorias do eficientismo social, em vista de sua ênfase na avaliação de comportamentos terminais, principalmente daqueles demandados pela produção, o que o torna veículo de uma ideologia conservadora (Lopes, 2002b). Adicionalmente, o aporte psicológico da pedagogia das competências foi criticado por visar à construção do novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e socioafetivos que possibilitem a adaptação dos sujeitos às situações novas de trabalho e não-trabalho. Nesse quadro, há excessiva ênfase nos aspectos subjetivos dos alunos, negligenciando-se o conjunto de determinações históricas e sociais que incidem sobre o processo educativo (Ramos, s.d.). (ZIBAS, 2005, p. 28).

No ano seguinte às Diretrizes, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/99) que define “competências e habilidades” para cada disciplina. Os parâmetros reforçam termos já usados nas diretrizes, como é o caso da interdisciplinaridade e das competências:

No processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo. Tais princípios já estavam definidos antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi com base neles que o documento foi produzido. (LOPES, 2002, p. 388).

O PCNEM também caminhou para a formação voltada para o mercado de trabalho. Lopes (2002) reforça que no texto dos parâmetros curriculares é possível notar a presença de um hibridismo de discursos, para que assim se possa atender às finalidades educacionais do período, sendo que a finalidade do período em que as PCNEM foram aprovadas era a inserção no mundo produtivo.

Assim como nas diretrizes, o aluno é visto como protagonista do seu processo de aprendizado:

A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. (LOPES, 2002, p. 391).

Lopes (2002) ainda infere que o documento traz como ideia principal a aprendizagem situada nas vivências cotidianas do aluno, seguindo o interesse deste e devendo ser desvinculada da pura transmissão de conceitos, porém, a autora alerta que esses saberes prévios e cotidianos “[...] são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências.” (LOPES, 2002, p. 392).

Os Parâmetros, então, resgatam o efficientismo social já presente nas diretrizes aprovadas no ano anterior:

O efficientismo social dos PCNEM expressa-se não apenas pelas listagens de competências e habilidades, claramente filiadas a essa tradição do pensamento curricular. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho nesse mundo em sua dimensão mais limitada de trabalho empírico [...]. (LOPES, 2002, p. 393).

Tanto as Diretrizes, como o Decreto e o Parâmetro irão seguir a lógica neoliberal do período. O Decreto nº 2.208/97 só será revogado no governo de Luís Inácio “Lula” da Silva, que tentou uma abordagem diferente para essa etapa. A seguir, iremos discutir sobre como ensino médio se deu na chamada “era petista” formada pelos governos de Lula e Dilma e quais os traços da dualidade ainda se apresentam

nesse período.

3.2 A DUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO DOS GOVERNOS NEODESENVOLVIMENTISTAS

Nesse subcapítulo foram analisadas as políticas referentes ao ensino médio dos governos de Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). A análise dos dois governos foi feita de forma conjunta tendo em vista que mesmo com algumas poucas diferenças no plano econômico, o governo Rousseff é entendido como uma continuação do seu antecessor.

De acordo com a reflexões de Fiori (2013), com a virada do século XX ficou evidente o insucesso das políticas neoliberais e que por conta disso era necessária uma readequação no campo político:

O insucesso econômico das políticas neoliberais contribuiu decisivamente para a “virada à esquerda” dos governos sul-americanos, durante a primeira década do século XXI. Em poucos anos, quase todos os países da região elegeram governos de orientação nacionalista, desenvolvimentista ou socialista, que mudaram o rumo político-ideológico do continente. (FIORI, 2013, p. 36).

Na eleição presidencial brasileira de 2002, o Brasil presenciou uma mudança significativa na escolha para presidente e pela primeira vez uma candidatura considerada de esquerda ganhou as eleições no Brasil; Lula era um sindicalista e para muitos representava um ideal de defesa da classe trabalhadora.

A educação nos governos Lula e Dilma ganhou papel central nas discussões. Os governos petistas adotaram a defesa da classe trabalhadora juntamente com as bandeiras contra a desigualdade, contra a injusta distribuição de renda e pela retomada do crescimento no país.

Mesmo adotando a intenção de romper com as ideologias do governo passado, Lula herdou algumas medidas controversas adotadas pelo seu sucessor, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2000-2010). Esse PNE, aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentou traços neoliberais que dificultaram ações concretas que iam de acordo com o Plano:

O cumprimento das metas e, sobretudo, as possíveis melhorias na qualidade da educação nacional efetivaram-se como resultantes de ações e políticas governamentais stricto sensu, sem ter o Plano como o epicentro do processo político. (DOURADO, 2010, p. 686).

Sobre o ensino médio o problema é ainda maior visto que, conforme explica Dourado (2010), o PNE irá ter ações mais focadas no ensino fundamental. Kuenzer (2010) é categórica ao assinalar que a respeito do acesso, permanência e sucesso, para o ensino médio, o PNE, aprovado no governo de Cardoso, nunca aconteceu.

Outra medida neoliberal que é passível de análise no antigo Plano é a questão do corte de custos, principalmente no ensino médio:

Um dado relevante, e que explica em grande parte a ineficácia do Plano, diz respeito ao custo do aluno do ensino médio. Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R\$ 13 mil, na Argentina e no Chile a R\$ 2 mil; no Brasil, em 2008, era de apenas R\$ 1.500. (KUENZER, 2010, p. 860).

Apesar dos limites que o PNE trazia, o governo Lula tentou romper com as políticas focadas no ensino fundamental:

Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. Esta mudança na concepção da política potencializa alterações no escopo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políticas eventualmente propostas naquele Plano. (DOURADO, 2010, p. 690).

Em relação ao ensino médio, Moll e Garcia (2020) discorrem que o governo que assumiu em 2003 adotou o compromisso de realizar discussões sobre a política voltada para essa etapa da educação básica. Logo no primeiro ano de governo foram realizados dois seminários para essa etapa.

O primeiro seminário ocorreu em junho de 2003, intitulado de “Ensino Médio: construção política”:

A tese principal oriunda dos debates, era de que necessário seria redimensionar a centralidade da formação dos jovens: o direito ao conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade e o direito às aprendizagens deveria suplantar as demandas do mercado de trabalho, instituídas tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), pelas diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) cuja organização focalizava determinadas competências e habilidades. (MOLL; GARCIA, 2020, p. 27).

O segundo seminário ocorreu no mesmo ano, em Brasília, e foi denominado de “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. O seu objetivo principal era discutir a política adotada pelo MEC, analisando documentos e programas utilizados para embasar as políticas anteriores, focando principalmente no Decreto Presidencial nº 2.208/1997.

Esse seminário teve como resultado imediato a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a aprovação do Decreto Presidencial nº 5.154/2004, que depois foi incorporado à LDBEN. As autoras explicam que:

No novo Decreto reestabelecia-se a relação entre a formação humana geral e a formação profissional e instituía-se, além das modalidades concomitante e subsequente para o ensino médio, o “ensino médio integrado”, com carga horária ampliada e possibilidades diferenciadas de organização curricular.” (MOLL, GARCIA, 2020, p. 27).

Com a revogação do Decreto nº 2.208/1997, o que o novo decreto pretendia, segundo discorrem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), era um novo ponto de partida que consolidava para o ensino médio uma formação básica, unitária e politécnica que focava o trabalho, a ciência, a cultura e tivesse uma relação indireta com a formação profissional específica encontrada em outras modalidades de ensino.

Também nesse sentido de melhoria do ensino médio nesse período foram notadas algumas transformações positivas para essa etapa da educação básica, a saber: a) a legislação que criou os Institutos Federais exigiu que eles ofertassem pelo menos 50% da Educação Profissional na forma integrada; b) foi implementado um programa que exigia que os sistemas estaduais também oferecessem esse tipo de

formação, o programa foi nomeado de Programa Brasil Profissionalizado, que teria como concepção o ensino médio Integrado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) colocam que o grupo que assumiu o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) nesse período pretendiam redirecionar o ensino médio nessa concepção de politécnica e omnilateralidade, porém se depararam com um grupo conservador que estava presente tanto dentro das instituições do Estado, como reunidos em organizações da sociedade civil e essa correlação de forças fez com que o decreto se tornasse um “[...] um objeto de conciliação entre essas forças.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 59). Isso fez com que a concepção pretendida pelo MEC e pela SEMTEC não fosse assumida:

Desta maneira, o que seria uma proposta de ordem filosófica e política se tornou um instrumento jurídico que “concedeu” às forças progressistas a forma integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional. Tal concepção não foi assumida pelo bloco no poder, de modo que foi esvaziada na condução política. A hegemonia de forças conservadoras presentes no CNE foi definitiva para isso. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 59).

Para além da revogação do Decreto nº 2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004 tinha mais três medidas prioritárias:

[...] a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitadas as demais normas para o ensino médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2008, p. 5).

Apesar da luta por um ensino médio diferenciado, o conteúdo final do Decreto nº 5.154/2004 mostrava que ainda estavam presentes as forças conservadoras:

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman,

insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 21).

Outra iniciativa adotada pelo MEC para o fortalecimento da oferta e da qualidade do ensino médio, foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que altera o Art. 208 da Constituição Federal e torna obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos.

Com a aprovação dessa emenda foi possível observar um significativo avanço nas matrículas em todo o Brasil, destacando-se o aumento nas regiões Norte e Nordeste por serem consideradas as menos industrializadas:

O aumento expressivo entre 2009 e 2016, em estados como Amazonas (42,2%), Roraima (34,6%), Acre (36,8%) e Pará (25,7%), todos da região Norte, é indício de inclusão acompanhada de progressividade, por se tratar de região mais pobre e menos industrializada, em que a taxa líquida de matrícula era consideravelmente mais baixa em relação aos demais estados no período anterior a 2009. Na região Nordeste, o destaque se dá para o estado do Rio Grande do Norte, com crescimento negativo entre 2009 e 2016 (-9,9%), porém, o estado passou por um aumento expressivo, quando comparado aos demais da região, quando considerada a dependência federal, com ampliação da matrícula na ordem de 246%. (SILVA, 2019, p. 281).

Silva (2019) discorre que os dados apresentados confirmam a inclusão e a progressividade, porém, sugerem uma possível segmentação, visto que há um aumento significativo das matrículas no ensino médio profissionalizante, o que evidencia a não superação da dualidade nessa etapa de ensino.

É possível evidenciar que ao mesmo tempo que a Medida é considerada um avanço, com ela também surgem algumas preocupações. Ela discorre sobre a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, mas e quem não terminou a escolarização nesse período? A resposta é: ficou relegado ao ensino a distância, ao ensino profissionalizante e a formações aligeiradas.

A discussão da universalização da educação dos 4 aos 17 anos será fundamental para o estabelecimento da Meta 3¹⁴ no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

Também no ano de 2009 tivemos a aprovação do Programa Ensino Médio

¹⁴ A Meta 3 pretendia universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até o período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Inovador:

O programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria n. 971/2009 com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não-profissionalizantes. De acordo com o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador- PROEMI (MEC, 2011), esse programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporada ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. (FERREIRA, 2020, p. 80).

Ferreira (2020) ainda destaca que o PROEMI pretendia superar a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, pautando-se na ideia de que o trabalho é um princípio educativo e que deve ser incluído no processo pedagógico, porém, superando a lógica do mercado, ou seja, o ensino médio precisa discutir a respeito do trabalho, mas sem necessariamente ser profissionalizante.

Apesar de observado alguns avanços nesse período, como a obrigatoriedade da escolarização para crianças a partir de 4 anos até os 17 anos, o Programa Ensino Médio Inovador e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, a valorização do ensino médio adotada pelo governo Lula vai perdendo forças e não consegue se consolidar. Segundo Simões (2020) as políticas públicas voltadas para o ensino médio e para a Educação profissional propostas pelo MEC vão se tornando contraditórias e vão no sentido contrário à formação integrada, já em 2004 o ensino médio passa a ser organizado pelo MEC na Secretaria de Educação Básica (SEB) ficando assim separado do ensino técnico que ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Moura (2010) afirma que ao mesmo tempo que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a integração do ensino médio aos cursos técnicos, houve, no sentido contrário a essa integração, a dissociação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) para formar as duas outras secretarias já citadas, apontando assim para a separação entre ensino médio e ensino profissional. Já no segundo mandato do governo Lula, as políticas educacionais assumem um direcionamento gerencial.

No governo da presidente Dilma Rousseff tivemos logo nos primeiros meses a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2011 e homologadas pelo MEC em janeiro de 2012, caminhou na perspectiva de consolidar as concepções de formação humana integral, para o ensino médio, apontadas pelos Seminários de 2003. E, desta forma, quase uma década depois o MEC retoma pressupostos que poderiam ter assegurado a consolidação de uma perspectiva não reducionista para essa etapa de ensino. (MOLL; GARCIA, 2020, p. 31).

Essas diretrizes de 2012 foram apresentadas como uma versão diferente daquelas aprovadas em 1998 e foram vistas como necessárias por conta das diversas mudanças na legislação referente ao ensino médio e por conta das transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Apesar de confirmar alguns programas e ações que já vinham acontecendo, tanto no âmbito federal, como estadual e municipal, as diretrizes também trouxeram algumas novidades:

As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei n. 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

Essa integração era visada desde antes das diretrizes de 2012. Ciavatta e Ramos (2012) relatam que durante a aprovação da LDB de 1996 era desejada uma educação omnilateral que teria o trabalho como princípio educativo, porém, o que ocorreu foi a separação do ensino técnico profissional e do ensino médio.

Moehlecke (2012) explica que apesar de serem contextos político e social diferente, as novas DCNEM apresentam as mesmas preocupações que apareciam na década de 1990, ou seja:

[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

Moehlecke (2012) nos leva a compreender que o objetivo central das novas DCNEM era definir uma matriz curricular mais atrativa e flexível, atraindo assim o

aluno e evitando a repetência e as evasões. Era sugerido uma estrutura curricular com uma base unitária, mas com uma parte diversificada para atender aos diversos interesses dos jovens.

Apesar de não trazer novidades em relação à organização curricular do ensino médio, há uma mudança na linguagem e nos referenciais teóricos:

Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. Em relação à avaliação com base em competências e habilidades, esse modelo difundiu-se e é adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Porém, mesmo o MEC querendo adotar a formação humana integral no ensino médio, no mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Entretanto, observa-se que “A eficiência desse Programa opera contra o avanço da formação humana integral.” (LIMA FILHO; MOURA, 2020, p. 135).

O PRONATEC foi um grande destaque do governo Dilma e tinha como objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL, 2011). Tudo isso através de criação de bolsas e de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico.

Esse programa foi considerado uma das contradições do governo Dilma, porque ao mesmo tempo que pregava discursos sobre a relevância do ensino médio e como essa etapa é fundamental para a formação de jovens, o governo aprovou um programa de qualificação alinhado com a Teoria do Capital Humano, muito presente em outros governos.

Deitos, Lara e Zanardini (2015) notam que o PRONATEC coloca a educação como central para o processo de produção e desenvolvimento econômico, retomando assim o pensamento de décadas anteriores que colocavam o mercado como decisivo para os rumos da educação.

Outro ponto a ser ressaltado faz referência aos atores que aparecem por detrás de programa, o Sistema “S”, responsável pela educação profissional desde a

década de 40. Tal programa é anunciado como um dos grandes parceiros para a realização do PRONATEC, o que mostra que ser este pautado pelos interesses econômicos de grupos particulares.

Também é possível afirmar que com a aprovação do PRONATEC o que se pretendia era a manutenção da profissionalização em nível médio:

Os motivos socioeconômicos e políticos e as razões teórico-ideológicas e educacionais para justificar as políticas educacionais implementadas no país de que “[...] o mercado de trabalho está oferecendo boas oportunidades e melhores salários para quem tem qualificação [...]” (BRASIL, 2011c), apresenta forte dispositivo de internalização psicossocial e ideológico para a manutenção de uma política educacional voltada para a formação da força de trabalho e alinhada sob a tutela dos interesses econômicos e políticos hegemônicos nacionais. (DEITOS; LARA; ZANARDINI, 2015, p. 992).

Para alcançar os seus objetivos, o PRONATEC envolvia um conjunto de medidas que precisavam ser tomadas:

O PRONATEC, enquanto programa de governo, envolve um conjunto de iniciativas que pretende expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação; consolidar o Programa Brasil Profissionalizado, com o fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; ofertar cursos a distância através da Rede e-TecBrasil; destinar cursos gratuitos no Serviços Nacionais de Aprendizagem, do Sistema S, à pessoas de baixa renda; financiar cursos em escolas privadas e do Sistema S; destinar Bolsas-Formação, com destino de material didático, auxílio-transporte e auxílio-alimentação aos estudantes. (WALDOW, 2014, p. 14).

Apesar de ser anunciado como uma forma de fortalecer o ensino médio público, o PRONATEC recebeu diversas críticas, uma delas foi por conta das parcerias público-privadas já vistas anteriormente em outros governos e fortalecida com a chegada do neoliberalismo no Brasil:

O PRONATEC ao priorizar a qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio Público, mediante parcerias público/privado fragmenta os insuficientes recursos públicos e promove a descontinuidade em relação à concepção progressista de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Interrompe o processo de travessia para a escola unitária e não enfrenta a problemática complexa da qualidade na escola pública. (SALDANHA, 2012, p. 1).

Saldanha (2012) aponta que é contraditório um governo que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que reconhece o dever do Estado de ofertar um ensino médio público e gratuito para todos trabalhando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e assumindo o papel de indutor das políticas educacionais, aprovar uma proposta retrógrada e mercantilista para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ainda no governo Dilma, em 2013, ocorreu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, resultado de discussões e acordos entre o MEC, os governos estaduais e as Universidades públicas, e visava a “[...] articulação e a ampliação do conjunto de ações existentes para o enfrentamento da ausência de políticas efetivas para o ensino médio.” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 32).

Moll e Garcia (2020) avaliam que esse pacto visava o acesso (construção, ampliação e reforma para atendimento no turno diurno e de ensino médio de tempo integral), currículo, formação de professores e gestores, formação dos profissionais da educação não docentes, material didático e tecnologias, iniciação científica júnior, programa de línguas estrangeira e avaliação.

Apesar desses compromissos assumidos, o Pacto não conseguiu alcançar os objetivos esperados. Moll e Garcia (2020) entendem que as ações isoladas que formavam o pacto não foram suficientes para que causassem mudanças efetivas no chão da escola.

O ano de 2013 foi importante para definir os rumos do ensino médio:

As últimas medidas adotadas pelo MEC, já em 2013, mostram, ao mesmo tempo o abandono da perspectiva do Ensino Médio integrado e a decisão de entregar a gestão deste nível de ensino público ao setor empresarial. Uma primeira iniciativa foi pautar a orientação do Ensino Médio Inovador cuja origem tinha outra perspectiva, pela concepção mercantil de educação do Instituto Airton Sena e Instituto Unibanco. A segunda medida é a oferta do MEC aos Estados e do mesmo sugerir que cada ente federado adote, especialmente para os 54,9% de alunos fora da idade adequada e que cursam o Ensino Médio, de acordo com o ministro, o modelo consagrado- o telecurso da Rede Globo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020, p. 50).

Nesse mesmo período, evidenciando as disputas que ocorrem no meio educacional, o Congresso Nacional apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que propunha uma reforma para o ensino médio e que mais tarde serviria de base para a

Reforma aprovada no governo de Michel Temer.

O Projeto de Lei refletia em seus objetivos os ideais de educação que os seus criadores pensavam para a educação, mostrando assim que dentro do próprio Ministério da Educação existia um grupo que tinha interesse em suprir as demandas exigidas pelo capital:

O PL 6.840 é, mesmo na sua versão reformulada, a exemplo do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promulgada em 2012, um texto híbrido que, face às críticas, extirpou formulações mais polêmicas, incorporou elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2011, mas não abriu mão do que era mais caro a seus propositores: a escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista. (FERRETTI, 2016, p. 90).

Sobre esse Projeto de Lei, tem-se que este visava alterar a atual LDB, centrando suas atenções no currículo:

Basicamente, propõe-se uma base nacional comum centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) sendo a terceira série flexibilizada conforme as “ênfases” nas diferentes áreas. Isto é, nessa série os alunos se dividiriam, segundo suas preferências, entre as áreas propostas, ou ainda, optariam por uma formação profissional. Tal flexibilização é reforçada por outra proposição constante do PL 6840, qual seja, a de que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao curso superior se façam tendo por base as opções formativas escolhidas pelos alunos na 3ª série. (FERRETTI, 2016, p. 86).

Ele também propunha o ensino médio de tempo integral, a discussão de temas que vão além dos currículos do período, tais como: educação ambiental, para o trânsito e sexual, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como componente curricular obrigatório, a parceria da educação profissional com o setor produtivo e formação docente para o ensino médio a partir das áreas de conhecimento.

Machado (2015) aponta que o Projeto de Lei traz como argumento favorável em seu texto a justificativa de que a reformulação curricular seria necessária, porque:

A estrutura organizacional, pedagógica e física das escolas não é condizente com as necessidades e expectativas do aluno de hoje. Torna-se necessário consolidar a identidade e a organização curricular dessa etapa educacional, cuja estrutura curricular é fragmentada, conteudista, academicista e enciclopédica. (CEENSI, 2013, p. 9).

O PL recebeu diversas críticas de estudiosos da educação, uma delas foi a respeito da promessa que se fazia de que aumentando a jornada escolar diária haveria uma elevação na qualidade de ensino:

No entanto, mantidas, por exemplo, as condições precárias existentes em inúmeras redes de ensino estaduais no que respeita à infraestrutura, aos equipamentos escolares, ao funcionamento, à disponibilidade de professores, etc., a mera extensão do tempo de permanência nada ou muito pouco acrescentará à qualidade do ensino. (FERRETTI, 2016, p. 86).

Outro assunto motivo de polêmica foi a questão do ensino médio noturno. O primeiro ponto questionado foi a não aceitação de matrículas para menores de 18 anos, isso ocorria porque acreditavam que nem todos que procuravam esse turno tinham a necessidade de fazê-lo nesse período.

Outro fator questionado sobre o ensino médio noturno é que, segundo Ferretti (2016), trata-se de uma forma de exclusão, já que uma parcela significativa da sociedade trabalha e, portanto, não terá condições de frequentar o EM em período integral, logo, será ofertado um EM diferenciado apenas à população jovem com melhores condições de vida, ficando o curso noturno para as camadas mais populares.

O Projeto foi tão duramente criticado que culminou na criação do Movimento Nacional em Defesa do ensino médio:

As severas críticas de educadores e suas entidades ao PL 6.840/2013 culminaram com a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio o qual elaborou uma Petição Pública contra o Projeto de Lei, dirigida à Presidência da República, Ministério da Educação, Câmara dos Deputados e Conselho Nacional de Educação assinado por esses mesmos profissionais e entidades. O Movimento realizou, durante o ano de 2014, conversações com o MEC e com os propositores do PL 6840, os quais deliberaram promover sua revisão. Esta foi aprovada em sessão da Comissão Especial realizada 16 de dezembro de 2014, a qual, na ocasião deu por encerrada suas atividades. (FERRETTI, 2016, p. 87).

Krawczyk e Ferretti (2017) colocam que após a atuação do Movimento o projeto foi modificado quase em sua totalidade no debate legislativo e, por conta disso, chegou a ser desativado. Porém, como dito anteriormente, suas ideias aparecem novamente, primeiro dando corpo à Medida Provisória nº 746/2016 que mais tarde se transformou na Lei nº 13.415/2017, a lei que reformulou todo o ensino médio e que será discutida no próximo capítulo.

Também nesse período, em 2014, desenrolou-se a aprovação do Plano Nacional da Educação, instituído por meio da Lei nº 13.005/2014 que apresenta 20 metas a serem concluídas em um período de 10 anos, sendo que o documento apresenta como compromisso a educação como direito social para todos.

Torna-se importante destacar que o Projeto de Lei que instituía o PNE, começou a ser discutido em 2010, tendo sua aprovação apenas em 2014. Isso se deu em decorrência de um amplo debate com a sociedade civil:

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde junho de 2014, Lei nº 13.005/2014, institui diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira nos próximos 10 anos (2014-2024). O Projeto de Lei, enviado pelo Governo Federal à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010, foi discutido, ao longo do ano de 2011, com a sociedade civil, através de Audiências Públicas e Seminários Estaduais, foi tema de debates e conferências públicas entre outras ações de demanda social em uma sociedade democrática. (LIMA; SANTOS; SILVA, 2015, p. 64).

Outro ponto que merece destaque e que foi um ganho em relação ao PNE anterior foi a questão da aplicação dos recursos públicos. Enquanto o PNE anterior visava a questão da privatização, esse focava na importância dos investimentos para a melhoria da educação:

No Artigo 2º a qualidade é diretriz orientadora da melhoria da educação e juntamente com a equidade é requerida como padrão na concretização da meta de aplicação de recursos públicos na educação, conforme se pode ler na Meta 20: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014) (ARANDA; LIMA, 2014, p. 300).

O ensino médio é discutido diretamente em quatro dessas 20 metas, tratando desde o aumento da matrícula, como é o caso da meta 3, até a integração do ensino

básico com a formação profissional presentes nas metas 10 e 11. Nesse sentido, diferencia-se assim do antigo PNE, que como visto anteriormente foi focado no ensino fundamental.

Lima, Santos e Silva (2015) apontam que a meta 10 pretende integrar o ensino médio com a educação profissional, oferecendo no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio de forma integrada à educação profissional. Porém, como fica evidenciado mais adiante, ela será inviabilizada por conta da Reforma do ensino médio e da distinção entre a educação básica e a educação profissional.

O PNE apresentou algumas estratégias para que essa integração ocorra:

Diante disso, o PNE apresenta estratégias para expandir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas redes públicas de ensino. A estratégia 11.1 prevê a expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos Federais, sua vinculação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais. (LIMA; SANTOS; SILVA, 2015, p. 74).

Porém, mesmo discutindo a integração entre ensino médio e profissional, o PNE foi alvo de críticas entre os estudiosos, por não garantir a superação da dicotomia entre educação e trabalho:

A análise das metas e estratégias mostrou que as perspectivas de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional no PNE 2014-2024 não garantem a descontinuidade da formação dual entre formação humana e formação técnica, pois a formação humana integral que considera a continuidade de estudos de formação geral e profissional não está expressa nas metas e estratégias analisadas. (LIMA; SANTOS; SILVA, 2014, p. 75).

Então, é notável que durante os governos petistas ocorreram contribuições significativas para um ensino médio voltado para a politecnicidade, seminários como os que aconteceram nos governos Lula, revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a aprovação das Diretrizes de 2012, foram iniciativas importantes que contaram com articulações feitas com representantes de associações de pesquisadores, sindicatos e movimentos sociais para a melhoria do ensino médio. Porém, ainda foi possível perceber a influência do conservadorismo nesse período, o que fez com que não fosse possível

acabar com a dualidade estrutural presente nessa etapa da educação, o que levou os governos petistas a criarem programas como o PRONATEC, que acabaram fortalecendo ainda mais essa dualidade estrutural.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O REDUCIONISMO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS BRASILEIROS

Este capítulo tem como objetivo discutir a presença da dualidade educacional na Reforma do ensino médio aprovada pela Lei nº 13.415/2017, com destaque para os impactos na formação dos jovens nessa etapa de ensino e para o aprofundamento da dualidade presente no ensino médio. Em um primeiro momento, foi abordado o contexto político, social e econômico em que a Lei foi aprovada, para em seguida ocorrer a discussão sobre a reforma.

A Lei se situa na mesma direção de outras medidas adotadas pelo governo de Michel Temer, e depois reforçadas pelo governo de Jair Bolsonaro, a qual irá mostrar que a concepção neoliberal adotada na década de 90 e que reformulou o ensino médio através de concepções como a Teoria do Capital Humano e a formação por competências também serão pontos muito presentes na reforma aprovada em 2017. Garcia, Czernisz e Pio (2022) discursam que a reforma irá resgatar características de normativas aprovadas na década de 1990 que irão reforçar o alinhamento com o mercado e aprofundar as desigualdades sociais.

As mudanças provocadas pela Lei nº 13.415/2017, somada à BNCC que alterou o currículo da Educação Básica, trazem para a formação do ensino médio o reforço de habilidades e competências e apesar de usualmente ser chamada de reforma por estudiosos, e por isso o termo é adotado nessa pesquisa, é possível afirmar que na realidade ela é uma contrarreforma. Cardoso (2019) explica que o termo reforma remete a um conjunto de medidas favoráveis para a maioria da população, mesmo sendo limitadas pelo capitalismo, portanto, o autor entende que o termo não se encaixa aqui, já que a Lei aprovada não apresenta avanços nos direitos educacionais da classe trabalhadora, ao contrário, minimiza os direitos conquistados anteriormente.

Ferreira (2017) analisa que o reformismo, apesar de ser criticado, ainda é um patrimônio da esquerda e que a lei que mudou recentemente o ensino médio tende a aprofundar as desigualdades escolares e foi forjada por um grupo ligado aos interesses privatistas e mercantis. A autora ainda discorre que a história aponta que essa contrarreforma, apesar de anunciar uma melhoria na qualidade do ensino médio, não alcançara esse objetivo.

Destaca-se também que o período de implantação da reforma se deu

juntamente com a pandemia da Covid-19, o que evidenciou ainda mais as desigualdades educacionais:

O abismo já existente entre os jovens das escolas públicas e privadas só se amplia a cada dia que os filhos da classe média, mesmo a distância, continuam estudando e se preparando para o futuro. Enquanto isso, oito em cada dez alunos da rede pública de ensino seguem privados do direito fundamental de aprender, estudar. Isso para não comentar o papel fundamental que a escola pública acabou assumindo, pelas deficiências do Estado, de garantir a segurança alimentar desses jovens, que no atual cenário encontram-se privados dessa necessária função cumprida pelas escolas, pois sabemos bem que para muitos é onde fazem a única refeição do dia. (COSTA, 2021, p. 342).

Costa (2021) discorre que nesse período 87% dos jovens que estudavam em escola pública ficaram privados do direito à educação, o que trouxe consequências irreversíveis para esses jovens e aprofundou ainda mais as desigualdades educacionais.

Também foi possível visualizar o quanto o trabalho docente sofreu nesse período, visto que os professores tiveram que se desdobrar para conseguir dar suas aulas. Costa (2021) afirma que houve uma intensificação e precarização do trabalho docente, já que os professores do dia para a noite tiveram que se transformar em produtores de conteúdo digital usando suas casas e seus aparelhos para dar aula no formato remoto, aumentando assim sua carga horária.

Como se não bastasse a pandemia para aprofundar as desigualdades educacionais, foi imposto esse período para que a Reforma acontecesse, mostrando assim como a medida foi antidemocrática e atendeu aos interesses do capital.

A Reforma do ensino médio não é marcada somente pela aprovação da MP, que logo em seguida virou Lei, conforme nos explica Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), ela é formada por uma tríade composta pela Lei nº 13.415/2017, pela Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nesse mesmo ano. Segundo as autoras, tal fato não foi para desvincular essas legislações uma da outra:

A BNCC para o ensino médio, publicada em 2018, provoca discussões e questionamentos diversos, porque a razão de sua proposição é completar a reforma inicialmente apresentada como Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, intensamente questionada e rejeitada por inúmeros

brasileiros que entenderam ser este encaminhamento inapropriado para uma alteração curricular numa sociedade que, considerada democrática, ao menos deveria ter tido a oportunidade de discuti-la. Para nós, a MP foi o primeiro ato antidemocrático, cuja continuidade se deu quando o MEC encaminhou a sua versão de BNCC para o Conselho Nacional de Educação (CNE), interrompendo a discussão que vinha sendo travada, e finalizou com a aprovação da atualização das DCNEM. (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 2).

Na segunda parte da pesquisa foi feita uma análise mais aprofundada a respeito dessa tríade, para depois ser possível apresentar uma nova tríade na qual Reforma está amparada: a formação por competências, a teoria do capital humano e o empreendedorismo.

Observa-se que, mesmo com o anúncio de que ocorreria um suposto “novo” ensino médio, a lei resgatou concepções presentes no proposto para o ensino médio na década de 1990, como o reforço da Teoria do Capital Humano e da ênfase do empreendedorismo, já que a contrarreforma induz o jovem a pensar somente no seu projeto de vida individual. Também pode-se perceber como o empreendedorismo irá aparecer nessa concepção educacional:

Essa formulação, induzindo ao jovem a utilizar seus conhecimentos adquiridos mediante investimentos realizados com o dinheiro público a serviço unicamente da construção de seu projeto de vida individual, em oposição ao estímulo a articulação do indivíduo no meio social, representam uma mudança nas concepções educacionais. Se antes se estimulava a formação do jovem para servir ao seu povo, sua comunidade, ao social, agora é visível a aposta no individualismo, na ambição, no egoísmo empreendedor, aspirações ideológicas burguesas socialmente desagregadoras, que no mínimo induzem o jovem a ver seus semelhantes como competidores e, deste modo, são levados a disputa da guerra do mercado, de todos contra todos. (CARDOSO, 2019, p. 114).

Cardoso (2019) expõe que a contrarreforma não pode ser dissociada dos impactos que as outras medidas aprovadas por Temer tiveram na vida dos estudantes trabalhadores e que se torna necessário olhar para além da Lei, ou seja, analisar o contexto em que ela foi aprovada. Portanto, em um primeiro momento foi analisado o cenário político que se deu a partir da saída forçada de Dilma Rousseff, para em seguida analisar a Lei.

4.1 CONJUNTURA POLÍTICA PÓS IMPEACHMENT

Para compreender como a Reforma se estruturou, será necessário fazer uma análise do contexto político do período para entender como as forças conservadoras retomaram o poder e continuaram o projeto político neoliberal presente na década de 90.

Nos períodos em que o país esteve governado pelo PT, os setores mais conservadores da sociedade foram incisivos em tentativas de derrubada da legitimidade da democracia representativa garantida pelas urnas, que conduziu um representante da classe trabalhadora à Presidência da República. O que, analiticamente, demonstra que a sociedade brasileira ainda se organiza e preserva as relações de classe e que estas ainda são determinantes para a manutenção do poder e da governabilidade.

Lombardi (2016) aponta que os governos do PT (Lula e Dilma) no começo tinham uma pretensão de ir contra ao que o neoliberalismo e os governos da época propunham, mas depois romperam com o seu projeto classista e foram caracterizados por ações que tiveram como marco a conciliação de classes. E apesar da presidenta deposta ter realizado grandes acordos de coalizão, que consequentemente privilegiou a elite brasileira, não foi o suficiente para conter a crise econômica, social, política e institucional que seu governo atravessou. Alves (2017) indica ainda que:

A instabilidade política, a degradação das contas públicas, falta de investimentos privados e a política de ajuste fiscal do ministro Lévy indicado por Dilma aprofundaram a recessão da economia brasileira em 2015, criando condições propícias para o golpe de 2016. (ALVES, 2017, p. 146).

A burguesia conservadora, desde as vitórias dos governos do PT na política brasileira, sentiu-se ameaçada e para garantir seus privilégios, juntamente com os poderes políticos e com a mídia de massa, iniciaram a arquitetura de um golpe para que o *impeachment* pudesse acontecer. A mídia teve papel fundamental nesse processo de consolidação de um consenso em torno do lema de “combate à corrupção” para que de fato as políticas sociais redistributivas deixassem de ganhar espaço e, consequentemente, houvesse a queda de governos que fomentavam o avanço do consumo da classe trabalhadora. Segundo Lombardi e Lima (2017, p. 24),

“A estratégia consiste na transformação dos processos jurídicos em “espetáculos midiáticos”, para que no momento em que a sentença for proferida, corações e mentes tenham sido ganhos pela tese do ‘combate à corrupção’ [...]”.

O papel da mídia também é, segundo Previtali e Lucena (2017), defender os interesses da classe que ela está representando. A ação midiática acabou propagando ideias ultraconservadoras, preconceitos e discriminações em toda a sociedade. Já durante as eleições, esta atacava constantemente a presidenta Dilma, que ao contrário do desejo midiático e de alguns setores da população, foi reeleita no segundo turno do pleito eleitoral de 2014.

Com a reeleição de Dilma Rousseff, a estratégia dos setores dominantes foi aprofundar de forma significativa os efeitos internos da crise econômica que assolava o país, para que assim a presidenta não conseguisse superar a crise e ficasse cada vez mais impossibilitada de governar.

O que se percebe é que, enquanto havia um cenário favorável para a acumulação de lucro que garantia o poder e o *status quo* da burguesia brasileira, as relações político-institucionais mantinham-se alinhadas. No momento em que há ações que ameaçam romper essa estrutura, colocando a classe trabalhadora como consumidora de produtos antes consumidos apenas pela burguesia, o cenário começa a mudar o rumo. Há evidentemente o acirramento da luta de classes e toda forma de impedir a socialização das riquezas produzidas pela humanidade.

[...] essa burguesia nacional, que comanda de forma articulada com os donos do poder do capitalismo global, tem o máximo de interesse em reproduzir a submissão econômica e política do país e em manter o seu povo numa condição de pura força de trabalho para alimentar o mercado mundial (VILLEN, 2017, p. 111).

Com a queda da presidenta Dilma, assumiu o governo seu vice Michel Temer, da ala conservadora do antigo PMDB. A articulação em torno da tomada da Presidência da República contou com – além dos espetáculos ensejados pela mídia – um poder judiciário que se mostrou sedento pela manutenção de seus privilégios e incapaz de agir em favor da democracia, revivida recentemente com o pleito eleitoral de 2014, que conduzia pela segunda vez o PT ao poder.

Logo que tomou posse como presidente da república, Michel Temer em aliança com os partidos que apoiaram o golpe, começaram a introduzir as pautas reformistas, cujos objetivos retiravam direitos dos trabalhadores conquistados

historicamente. Nos primeiros meses de governo foi lançado o documento “Ponte para o Futuro” que já estava previsto desde 2015. Alinhado a um neoliberalismo extremado, o documento, segundo Cavalcanti e Venerio (2017), mostra durante todas as suas páginas uma enorme preocupação com a economia e com o mercado e todas as ações do governo foram voltadas para esse documento que, segundo os defensores desse programa, ia acabar com a crise econômica que o país enfrentava.

As primeiras ações foram em torno da reforma trabalhista e previdenciária. Ambas as propostas, na visão de Bezerra Neto e Santos (2017), só servem para penalizar o trabalhador e ampliar o lucro de corporações empresariais. A Reforma da previdência colocou algumas condições para a aposentadoria:

A Reforma da Previdência (PEC 287) coloca como condição para aposentadoria integral idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Para alcançá-la será necessário trabalhar e contribuir para a previdência, ininterruptamente, desde os 16 até os 65 anos de idade. (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 118).

Outra medida tomada pelo governo Temer foi a aprovação da Medida Provisória nº 95, denominada de PEC dos gastos públicos, que congela os investimentos nas áreas sociais, entre elas educação e saúde, por um período de 20 anos. Essa decisão teve como justificativa a necessidade de reduzir os gastos públicos, por conta da crise orçamentária fiscal que o Estado estava vivendo:

Esse raciocínio, aparentemente lógico, traz embutida uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais serão limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não serão limitados (AMARAL, 2016). Isso, em um país onde 66% das famílias tem renda mensal de até R\$ 2.034,00; 46% de até R\$ 1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$ 13.560,00 (IBGE, 2013). (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

Dourado (2019) acredita que esse congelamento das despesas primárias por 20 anos irá acarretar severas restrições para as políticas sociais, como a educação e o cumprimento do PNE.

Temer ainda encaminhou ações que destituíram desde secretarias importantes até ministérios, como por exemplo, o da Cultura, fundindo-o com outra

pastas. Secretarias ligadas aos direitos humanos e à cultura foram fortemente atacadas por discursos na mídia e por parlamentares, os quais afirmavam de que se tratava de pastas ocupadas por militantes e não por técnicos. Santos e Malanchen (2017, p. 185) afirmam que o governo Temer “tratou de cortar verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão dos órgãos controladores ligados ao aparelho do Estado”.

Outra hábil decisão de Temer, aproveitando a conformação da sociedade com os discursos da mídia elitista, foi sedimentar a crença de que a saúde e a educação pública estavam em crise e que a melhor forma para resolvê-la era privatizando parte desses serviços, porém, Santos e Malanchen (2017, p. 186) numa crítica a essa onda, acreditam que “[...] deflagrá-las a própria sorte do ávido poder do mercado, é deliberar pela sua extinção enquanto direito público social, garantido na Constituição de 1988”.

Ao tomar várias medidas de arrocho ou retirada de direitos trabalhistas e serviços sociais, historicamente prestados pelo estado, Temer deixou claro seu projeto de governo alinhado com os interesses do capital financeiro, em sua grande parte estruturado dentro do próprio meio parlamentar, com o apadrinhamento de grupos empresariais que circulam e sustentam a política brasileira. Bezerra Neto e Santos (2017) ressaltam que:

A atual política de austeridade econômica praticada pelo governo golpista, embasada no corte de investimentos no campo social empurram o país para um enorme abismo, no qual se destaca o aumento do desemprego, a inadimplência, o crescimento da pobreza, a desaceleração da economia e, por consequência, a inevitável recessão, ao contrário do que pensam e pregam os incompetentes gestores do campo econômico, aniquilando de uma vez por todas os direitos sociais conquistados com muita luta pelos movimentos organizados da sociedade brasileira, reconhecidos e assegurados pelos governos do Partido dos Trabalhadores (BEZERRA NETO; SANTOS, 2017, p. 173).

É nesse clima de regressão dos direitos sociais que a Reforma do ensino médio é aprovada através de uma medida provisória que escancarou o espírito antidemocrático do governo golpista. Também podemos perceber que o sucessor de Michel Temer, Jair Messias Bolsonaro, deu continuidade ao projeto neoliberal adotado por Temer.

Bolsonaro não poupou esforços para desmontar e atacar a educação. Dourado (2019) afirma que, uma vez dentro do planalto, Bolsonaro gastou energias para derrubar ideias que ele considerava subversivas como o ensino da educação

sexual nas escolas e acabar com o estudo de humanidades nas universidades, além de lutar para que todos os cidadãos pudessem garantir a sua arma, sendo essa luta armamentista um dos pilares de sua campanha presidencial.

Também é possível perceber o agravamento da dualidade educacional em seu governo ao apoiar medidas controversas e que irão tomar o caminho oposto de uma educação integral. Dourado (2019) discorre que o que irá prevalecer é o apoio às escolas militares, o ataque à figura de Paulo Freire, conhecido como o patrono da educação e que trouxe diversas contribuições para o Brasil e para o mundo; também se criticou a diversidade e o marxismo, e apoiou a educação a distância. Além desse discurso de intolerância e de retrocesso na educação, Bolsonaro ainda propôs a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016 que impossibilita a materialização do Plano Nacional da Educação.

Jair Bolsonaro como ex-membro do exército não poderia deixar de apoiar as escolas militares, mesmo que elas representem um retrocesso na educação dos filhos dos trabalhadores:

No caso da militarização das escolas, ou então, das escola “cívico-militares”, como o governo as denomina, em geral, situadas nas periferias das cidades, destinadas aos filhos dos trabalhadores, têm a finalidade de transformar as escolas em semi quartéis, exigir dos alunos e professores submissão absoluta à disciplina militar, acabar com a gestão democrática, opor anteparo à livre expressão e manifestação, impedir que se ensine e se compreenda a realidade, a sociedade e o mundo e, conseqüentemente, lute-se para se libertar das correntes e dos grilhões que os prendem. Aos filhos dos pobres, a força, a disciplina, o adestramento, a ordem; aos filhos dos ricos, a liberdade, os privilégios e a preparação para o mando e perpetuação da dominação. (ORSO, 2017, p. 86).

Todo o clima antidemocrático que se materializou no governo de Michel Temer e deu condições para a aprovação da Reforma do ensino médio se aprofundou no governo de Jair Bolsonaro, e permitiu que este executasse o “novo” ensino médio.

4.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: A TRÍADE EXPOSTA E A TRÍADE VELADA

Como já anunciado anteriormente, a Reforma do ensino médio não é só

composta por apenas uma lei, mas sim por uma tríade, formada pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, ambas aprovadas em 2018. Este subcapítulo começa discorrendo acerca da controversa aprovação da Medida Provisória que se transformou em lei, para em seguida passar para os outros dois elementos que compõe a reforma.

A Reforma trouxe mudanças significativas para o ensino médio, como o aumento da carga horária e os itinerários formativos. No quadro a seguir é possível visualizar melhor quais alterações foram feitas:

Quadro 2 – Mudanças no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017

Descrição do EM	Ensino Médio Pós-LDB	Ensino Médio alterado pela Lei nº 13.415/2017
O que diz a LDB	- Carga Horária mínima anual de 800 horas. - Obrigatoriedade das disciplinas educação física, filosofia, sociologia e Arte	- Carga horária mínima anual de 1400 horas - § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017)
O que diz a BNCC	A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, 2012)	A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2018)
O que dizem as Diretrizes	1998 - Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências	Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

	<p>básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei: I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1998)</p> <p>2012-§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e</p>	<p>(BRASIL, 2018)</p> <p>II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles; III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; (BRASIL, 2018)</p>
--	---	---

	avaliação. (BRASIL, 2012)	
Como está organizado	12 disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, matemática, história, geografia, arte, filosofia, sociologia, biologia, química, física, educação física e Inglês	Língua Portuguesa, matemática e Inglês continuam obrigatórias em todos os anos. § 6º A distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2018) - Os itinerários são: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.
Aspectos que resumem as intencionalidades do EM	De acordo com as Diretrizes de 2012 o ensino médio visava a formação integral. VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012)	Formar capital humano Flexibilização do EM Privatização do EM
e a base de sustentação em tópicos.	Integração entre trabalho e ciência Valorização da cultura, da ciência e da tecnologia. Busca pela formação integral	Empregabilidade Competências Empreendedorismo Projeto de Vida

Fonte: Quadro organizado pela autora de acordo com os documentos oficiais que tratam do ensino médio (2022).

Ao analisar o quadro é possível perceber mudanças significativas, como a questão do itinerário formativo, do aumento de carga horária e da não obrigatoriedade de algumas disciplinas. O aumento de carga horária visa a formação em período integral, mas em nenhum documento analisado é aprofundado de que forma esse ensino médio em tempo integral irá ocorrer e quais são os recursos para que isso ocorra, o que é preocupante, visto que no mesmo período foi aprovado uma emenda

constitucional que congela os gastos por 20 anos.

Já a questão dos itinerários formativos, juntamente com a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, mostra o descaso com o conhecimento historicamente acumulado, uma vez que os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários e o aluno só terá acesso aos conteúdos do itinerário que escolheu. Outra novidade sobre os itinerários é o de formação técnica e profissional, que como veremos adiante será muito presente nas escolas públicas, limitando assim o acesso ao ensino superior para esses estudantes.

O ensino médio anterior a reforma não deixaram de mostrar aspectos da Teoria do Capital Humano, mas ainda foi possível perceber nos documentos uma busca pela formação integral do estudante, uma maior integração entre trabalho e ciência, como é possível perceber nas Diretrizes de 2012, mas quando é analisado os documentos referentes à reforma aspectos como a flexibilização, a privatização e a formação de capital humano irão aparecer com destaque nesse ensino médio, que como veremos adiante, não é um novo ensino médio como o governo quer que a população acredite.

Todos os aspectos do quadro são relevantes para entender melhor como a reforma irá funcionar na prática. Eles serão aprofundados mais adiante, mas para entender como a reforma está acontecendo é necessário entender o seu percurso desde a aprovação da Medida Provisória.

A Reforma do ensino médio foi marcada por controvérsias desde a sua aprovação, visto que não houve um amplo diálogo com a sociedade civil e foi aprovada através de Medida Provisória (Medida 746), que mais tarde se transformou na Lei nº 13.415/2017, logo nos primeiros dias de governo. Apesar de ser amplamente aceita pelo setor empresarial, gerou revolta por parte dos estudantes juntamente com alguns membros da comunidade escolar, desencadeando as ocupações na escola, notas de repúdio da comunidade científica e atos de resistência de movimentos sociais ligados à educação:

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi

amplamente contestada. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26).

A falta de diálogo começou com a aprovação da MP, porém, continuou quando a reforma foi realmente efetivada. Jacomini (2022), ao entrevistar alguns diretores do estado de São Paulo sobre a Reforma do ensino médio, perguntou a respeito das primeiras orientações e formações sobre a Reforma. Uma das diretoras entrevistadas afirmou que foi disseminado que aconteceram vários seminários e consultas a professores e estudantes, mas que na escola onde ela trabalhava não ocorreu nenhuma atividade nesse sentido. Já outra diretora afirma que na sua escola teve formação para os professores em 2021, porém, eram palestras com *slides* Power Point e que em toda formação eram passados os mesmos *slides*.

No Paraná podemos verificar a mesma falha de comunicação. Silva, Barbosa e Körbes (2022) discutem que nesse estado houve a aprovação da Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020, sendo que essa normativa não contou com a participação da comunidade escolar. As autoras citam que o representante da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) justificou que essa falta de debate aconteceu porque se este ocorresse seria mais difícil chegar a uma conclusão.

Como se pode perceber, o caráter antidemocrático dessa Reforma não acaba somente com a sua aprovação pela Medida Provisória, mas acompanhou todo o percurso para a implementação desta.

As justificativas para que a MP fosse aprovada, vem de um velho discurso de que o ensino médio estaria ultrapassado e muito conteudista e que precisava se adequar ao mundo do trabalho:

Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016). Desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. (SILVA, 2018, p. 2).

Para compreender a lógica por trás da aprovação dessa Lei, é preciso ter em

mente que apesar de se anunciar como um “novo” ensino médio, ela irá resgatar o pensamento de outras décadas. O professor emérito da Unicamp e filósofo Dermeval Saviani, ao ser questionado em uma entrevista para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato) sobre a Reforma, comenta:

Essa é uma reforma que, na verdade, implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro. Então, em 1942, o decreto que é conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, determinava que o ensino secundário se destinava às elites condutoras, e nesse mesmo ano de 1942, foi baixado um outro decreto, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, regulando o ensino industrial, com o mesmo período de duração do ensino médio, quatro anos de primeiro ciclo, chamado ginásio, e três anos do segundo ciclo, o colegial, para formar os chamados técnicos de nível médio. Se o ensino secundário era destinado às elites condutoras, infere-se que o ensino profissional era destinado ao povo conduzido. Em 1942 foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e em 1943 a do Ensino Comercial, depois em 1946 saiu a do Ensino Agrícola. No caso dessa reforma atual, eles preveem cinco itinerários: os quatro primeiros correspondem àquelas áreas do antigo ensino secundário, e o último é o ensino profissional. Argumenta-se que esses itinerários são para flexibilizar o curso e permitir a escolha dos alunos. Mas isso é um outro absurdo porque estariam atribuindo a adolescentes de 15 anos, a responsabilidade de definirem o seu percurso, os seus projetos de vida. (DERMEVAL SAVIANI, 2018, online).

É possível ainda perceber os mesmos argumentos utilizados na reforma, na década de 1990:

O Ensino médio tem sido apresentado como ‘novo’ desde a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, ao analisarmos as proposições contidas na referida legislação e verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM, atualizadas na Resolução CNE/CEB 03/2018, assim como as indicações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular — BNCC, verificamos a permanência de características presentes em normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais. (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 25).

Outro ponto que remete à década de 90 são as pessoas que ocupam os cargos do MEC nesse período. Nomes importantes do governo Fernando Henrique Cardoso, como Guiomar Namó de Melo, Francisco Aparecido Cordão e Maria Helena Guimarães e Castro, voltam a ganhar destaque nesse período ocupando cargos

significantes no MEC e estando à frente de projetos importantes como a BNCC. Como se vê no quadro abaixo:

Quadro 3 – Nomes presentes no governo FHC e no governo de Michel Temer

Nome	Função no governo Fernando Henrique Cardoso	Função no governo Michel Temer
Guiomar Namor de Melo	Relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998	Integrante da equipe técnica da Base Nacional Comum Curricular
Francisco Aparecido Cordão	Membro da Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação	Representação da UNESCO no Brasil
Maria Helena Guimarães e Castro	Secretária Executiva do Ministro da Educação e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), organizou diversos exames em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e criou Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica (SAEB)	Secretária Executiva do Ministro da Educação.
Maria Inês Fini	Diretora de avaliação para certificação de competências no Inep	Presidente do Inep

Fonte: Quadro criado pela autora (2022)

Santos, Neto e Negreiros (2022) afirmam que as pessoas que ocupavam o MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso conseguiram os cargos basicamente por terem seus ideais alinhados com os organismos internacionais. No governo Temer, esses atores voltam com as mesmas intenções que apresentavam na década de 90.

Ferretti e Silva (2017) assinalam que quem ocupa os maiores cargos do MEC no governo Temer são as pessoas presentes em 1998, quando as primeiras Diretrizes Nacionais do Ensino Médio foram aprovadas, ou seja, são retomadas propostas que visam a adequação dessa etapa ao mercado e, também, a subordinação aos organismos internacionais que financiaram essa reforma.

Resgatando o Projeto de Lei nº 6.840 que transitou em 2013, os defensores da reforma também afirmam que o ensino médio é ultrapassado e conteudista e que

seria necessário transformar essa etapa de ensino mais atrativa para os jovens. Para que isso ocorra, eles acreditam ser necessária uma nova organização curricular que priorizasse o desenvolvimento de competências e de conteúdos em tempo integral.

É possível perceber uma retomada da ideia apresentada em 1990 e que irá de acordo com a Teoria do Capital Humano e da dualidade estrutural presente na história da educação brasileira. Ao trazer o discurso de crítica a uma educação conteudista, os reformistas pretendem reduzir a educação pública ao mero instrumentalismo a serviço do capital. Com essa Medida Provisória e o fatiamento da educação em itinerários formativos – assunto que será discutido mais adiante – o ensino médio deixa de lado a formação integral para focar na formação técnica voltada para o mercado de trabalho.

A Medida Provisória propõe uma nova organização curricular e é transformada em Lei, mesmo com um expressivo número de atores contrários a essa aprovação:

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

A Lei nº 13.415/2017 sofreu apenas algumas transformações em relação à MP, como é o caso do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, que passou de 1200 para 1800 horas. Ferretti e Silva (2017) explicam ainda que a MP também tinha como objetivo ofertar a educação em tempo integral, porém, “[...] cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada sem ampliar investimentos”. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

A Lei também coloca como objetivo a flexibilidade no currículo para atender aos interesses dos alunos do ensino médio, apoiando-se nas justificativas de que o ensino médio apresenta uma baixa qualidade e com altos índices de abandono e reprovação.

Costa e Silva (2019) aponta que em um estudo realizado em 2014 pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) é possível verificar que o

abandono do Ensino Médio pelos estudantes tem duas causas principais: o contexto socioeconômico, e nisso se inserem o trabalho precoce dos estudantes, a gravidez na adolescência e a violência familiar e no entorno da escola, e a outra causa são questões ligadas à organização e à gestão escolar e, além de outros fatores, nisso se insere a desmotivação dos estudantes, porém, aparecem outros problemas que vão além da questão curricular, tais como a infraestrutura precária de algumas escolas, a falta de diálogo entre os membros da comunidade escolar e as condições precárias de trabalho dos docentes.

Porém, os idealizadores da Lei decidiram ignorar a maioria dos fatores que influenciam o abandono no ensino médio e focar na questão da desmotivação dos estudantes, para que assim uma nova organização curricular fosse formada, contendo a flexibilização como elemento chave desse novo currículo que estava sendo anunciado.

Para que a flexibilização ocorresse houve uma mudança curricular significativa:

[...] a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora. (FERRETTI, 2018, p. 28).

Ferretti (2018) explica que a Lei não é clara sobre como se dariam os itinerários formativos e quantos cada ente federativo poderia ofertar. O que se tem divulgado é que cada ente não será obrigado a ofertar todos os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um, fazendo cair por terra o discurso amplamente divulgado pela mídia de que o jovem teria o poder de decisão sobre os itinerários que gostaria de cursar:

Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, a

única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo. (FERRETTI, 2018, p. 29).

É necessário se atentar ao fato de que além dos jovens de ficarem reféns dos itinerários ofertados pela escola, o MEC também pressionou para que determinados itinerários fossem escolhidos, como foi o caso do Amapá. Drago e Moura (2022), ao analisarem como a Reforma está sendo implantada nesse estado, apontam que através de encontros virtuais é possível perceber que o questionário enviado pelo MEC era tendencioso e que direcionava a escolha dos estudantes para o itinerário da Formação Técnica Profissional.

No Mato Grosso do Sul, Perboni et al. (2022) contam que a Formação Técnica Profissional é disponibilizada por meio de um catálogo disponibilizado pela SED/MS e esse catálogo apresenta os cursos mais adequados de acordo com a região do estudante, visando a colocação desse estudante no mundo do trabalho.

Também ocorreu a falta de escolha no Rio Grande do Sul. Saraiva, Chagas e Luce (2022) discorrem que expressões como “protagonismo do estudante” utilizados pelas gestoras da Seduc-RS não estão de acordo com a realidade, visto que apenas 119 escolas das 263 contam com dois itinerários formativos, ou seja, mais da metade das instituições ofereceram apenas um itinerário, mostrando a liberdade de escolha como uma falácia nesse “novo” ensino médio.

Esses três exemplos mostram na prática que a tão propagada liberdade de escolha que o jovem teria é um discurso enganoso, pois a escolha efetiva fica a cargo daquilo que as escolas podem ofertar e, ainda, de acordo com aquilo que é favorável para o mercado de trabalho, como é o caso de Mato Grosso do Sul e Amapá.

A questão da escolha, ou nesse caso a falta de escolha, do jovem também irá afetar o componente obrigatório denominado de “Projeto de vida”:

O pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei n.º 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários

cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”. (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Alves e Oliveira (2020) esclarecem que o projeto de vida já vinha sendo discutido desde a década de 1990 nos documentos dos organismos internacionais, porém, foi com a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018 que as experiências isoladas nas redes estaduais ganharam contornos nacionais.

Para Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), a maneira como está previsto o componente Projeto de Vida servirá para aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, visto que a vontade de cada estudante ficará determinada por condições específicas do sistema de ensino que ele frequenta e por ficar restrito ao componente curricular que o sistema decidir ofertar. Também é importante se atentar ao fato de que os sistemas de ensino terão que se acomodar de acordo com os recursos oferecidos, visto que a Medida Provisória nº 95 congela também os gastos na educação.

Deve-se levar em consideração que nos documentos referentes à reforma do ensino médio o conceito de projeto de vida foi deturpado, já que ele aparece nas discussões de movimentos que discutem uma educação mais progressista:

Considerando a importância do termo para os setores mais progressistas da educação brasileira, seria importante ressignificar o projeto de vida como uma necessidade da juventude, que só pode se materializar numa proposta de educação integral em que os jovens ocupem o espaço do debate sobre que escola e que projeto de formação querem, e que respondem aos seus anseios. Para isso, o ensino médio, etapa da educação básica, deve ser um caminho para que se cumpra o princípio constitucional da educação como direito de todos. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Com a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, o Projeto de Vida assume outra identidade mais alinhada com os interesses econômicos:

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é

atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso. (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Outro ponto que é passível de reflexão no Projeto de Vida, e que remete também à década de 1990, é a questão da responsabilidade que os estudantes irão carregar ao “escolher” os seus projetos pessoais optando por itinerários formativos. Garcia, Czernisz e Pio (2022) discorrem que o estudante ao traçar o seu projeto também será responsabilizado por possíveis fracassos, combinando com o ideário neoliberal da responsabilização individual, sem levar em consideração outros fatores como a ausência de políticas públicas e a ausência do Estado no enfrentamento de políticas sociais.

Com o Projeto de Vida o jovem fica totalmente responsável pelo seu futuro, e exigir isso de estudantes em formação faz parte uma lógica perversa que não se preocupa com o futuro desses alunos:

Em suma, como preconiza o documento analisado, o jovem é colocado na dinâmica de atribuir mais controles e responsabilidades sobre seu futuro, visto que é perverso exigir de um humano que está em formação definições tão densas e consistentes, ainda mais, diante do real que nos atravessa mediante a situação econômica em geral do nosso país. (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 9).

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo componente Projeto de Vida, é passível de destaque que ele será desenvolvido por todos os professores que tiverem habilitação para qualquer uma das áreas de conhecimento. Bernardes e Voigt (2022) colocam que o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, aprovado em 2020 e alinhado com a Reforma, prevê que esse docente precisa apresentar um perfil resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo para estabelecer uma relação de confiança com os jovens, e que será necessário desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente.

Também é possível refletir sobre a diferença entre os projetos de vida que podem aparecer nas escolas da rede pública e da rede privada. Enquanto a rede privada tem todos os recursos disponíveis para ofertar todos os itinerários formativos,

fazendo assim com que o estudante possa escolher o projeto de vida que mais se adequa ao seu desejo profissional, na educação pública os jovens terão que adequar o seu projeto de vida de acordo com a quantidade limitada de itinerários que a escola que ele frequenta oferece.

As escolas da rede particular têm condições para ofertar diversos projetos atendendo assim aos anseios dos estudantes que a frequentam, normalmente jovens que têm origem em família com boas condições, não só econômicas, mas como também sociais e culturais. Diferentemente das escolas públicas que não têm condições de ofertar tudo que os seus estudantes necessitam, estudantes que possuem perfil diferente daqueles que frequentam a escola particular.

É admissível relacionar o projeto de vida e o protagonismo juvenil com um dos elementos da tríade velada: o empreendedorismo:

Nesta lógica neoliberal, o Estado que se configura também como empreendedor deve conduzir os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. E é neste sentido que a escola se torna sintoma disto tudo, e o componente curricular projeto de vida tem em seu cerne expressões desta marca. (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 5).

Costa e Caetano (2021) expõem que apesar de não ser um discurso novo, o discurso do empreendedorismo, baseado no individualismo, ganhou forças a partir de 2016 com a desconstrução de direitos como as mudanças na legislação trabalhista, através da Lei nº 13.467/17 e da Lei nº 13.429 de 2017 “[...] que permite a terceirização ilimitada, irrestrita, sem qualquer regulamentação, em todas as atividades da empresa.” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 14). As autoras ainda discursam que o empreendedorismo como um dos quatro eixos formativos, por meio da Resolução CNE/CEB 3/2018, foi influenciado pelas instituições privadas que atuaram fortemente na formulação da Base e da Lei nº 13.415/2017.

A lógica do empreendedorismo vai contra a proposta de ensino médio visando a formação integral, visto que esse ideal não dialoga com os interesses empresariais que exige que os indivíduos estejam em constante formação para atender às demandas do mercado:

No contexto mais amplo de reestruturação produtiva, o aumento do contingente de trabalhadores desempregados cria uma reserva e induz a concorrência. O acesso ao emprego torna-se cada vez mais escasso e, com isso, o capital dissemina seus meios ideológicos de

combatê-lo, e o empreendedorismo se constitui numa dessas formas. Convém lembrar que o empreendedorismo vem ocupando cada vez mais espaço nos currículos da educação pública brasileira e, atualmente, é um dos eixos do Novo Ensino Médio. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 3).

Costa e Caetano (2021) ainda apresentam que a educação voltada para o empreendedorismo e para a formação por competências visa solucionar problemas de ordem estrutural do capital, já que colocam o empreendedorismo como central em detrimento de políticas públicas de emprego e renda. Então, a proposta do empreendedorismo entra na Reforma como uma alternativa ao desemprego.

Como em muitos aspectos desse “novo” ensino médio, a Reforma irá se alinhar com as sugestões dos organismos internacionais:

Em 2002, a partir do Relatório Delors (1998), foi adicionando um quinto pilar: “aprender a empreender” na lógica do empreendedorismo, que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais. A partir das instituições internacionais como a Unesco, o “aprender a empreender” passou a fazer parte da agenda educacional. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 7).

Diversos estados já abraçaram esse componente da Reforma, como é o caso do Mato Grosso, do Rio Grande do Sul e do Paraná, seguindo assim seus os documentos norteadores:

Dentre os quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, encontra-se o Empreendedorismo. A ênfase desse eixo é “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018). (COSTA; CAETANO, 2021, p. 11).

No Paraná o empreendedorismo irá aparecer de forma constante, alinhado com o Projeto de Vida e a ideia de protagonismo juvenil:

No Paraná, o RCNEM confere especial destaque à ideia de uma juventude empreendedora de si. No estado, ‘projeto de vida’ é considerado componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio, tendo sido incluído na grade curricular a partir de 2022. Um de seus objetivos é orientar os/as estudantes quanto à escolha do ‘itinerário formativo’. No RCNEM, a expressão aparece 155 vezes e está associada à ideia de protagonismo juvenil. O empreendedorismo é citado em 88 ocasiões no documento da Secretaria Estadual de Educação, que reproduz as diretrizes nacionais[...] (SILVA;

BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 412).

No Mato Grosso o componente empreendedorismo, segundo Costa e Caetano (2021), deu-se através de projetos em escolas da rede pública. Os autores dão o exemplo de uma escola situada em Várzea Grande - MT, em que foi desenvolvido o projeto “Sustentabilidade e Empreendedorismo”. Também citam uma palestra online desenvolvida em parceria com o SEBRAE que recebeu o nome de “A Mágica do Empreendedorismo”, a qual tinha como objetivo desmitificar a educação financeira.

Os autores também irão mencionar o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, no qual “O empreendedorismo é apresentado na DRC tanto na Formação Técnica e Profissional quanto nos Itinerários Formativos formados por Componentes Curriculares Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento.” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 11) Eles defendem ainda que o eixo empreendedorismo aparece atrelado ao Projeto de Vida e por conta disso será ofertado nos três anos do ensino médio.

Já no Rio Grande do Sul houve a aprovação da Lei nº 15.410 aprovada em 2019:

A Lei “Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul”. A lei apresenta ainda os conceitos de empreendedorismo, cultura empreendedora e prática empreendedora. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 15).

Costa e Caetano (2021) ainda esclarecem que a legislação aprovada coloca que tanto a Secretaria da Educação quanto a Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia podem incluir conteúdos e atividades que promovam a cultura empreendedora nos projetos pedagógicos e planos escolares, para que assim ocorram práticas empreendedoras no processo de ensino e aprendizagem.

O que se percebe é mais um eixo dessa reforma alinhada aos ditames dos organismos internacionais e a serviço do capital:

Percebemos que as políticas de empreendedorismo vêm sendo implantadas de fora para dentro da escola e pensadas por sujeitos que não são da área educacional. Os professores passam a meros executores da proposta, visto que foi construída pela base empresarial e articulada junto ao poder público por entidades, como o SEBRAE

que visam promover uma mudança de cultura justamente no que é público. Buscam criar um novo ethos na educação brasileira sob a lógica da reestruturação produtiva e do gerencialismo, subordinando a educação aos ditames econômicos e do mercado, propondo um novo projeto educacional. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 20).

Importante destacar que, ao trazer o itinerário formativo da educação profissional, essa reforma mostra mais uma vez que está alinhada ao projeto neoliberal da década de 1990. Um dos fatores que remete à década de 90 é o fortalecimento da parceria público-privada e da presença ainda mais marcante dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Instituto Unibanco.

Silva (2019) descreve o acontecimento de um Seminário realizado pelo Instituto Unibanco, em junho de 2017, denominado de “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”, que reuniu secretários de educação de diversos estados e que já evidenciava parcerias com o setor privado para que ocorresse a implementação da Reforma do ensino médio, o objetivo era que esses parceiros do setor privado colaborassem na elaboração de currículos, na formação docente e na gestão escolar. Souza (2017) ao escrever sobre o Seminário menciona que, segundo o Instituto, a ação visava fortalecer o debate para pensar em mudanças imediatas para a última etapa da educação básica. Neste evento participaram diversos membros do setor privado como a Fundação Getúlio Vargas e Instituto Ayrton Senna.

Todos esses fatores ganharam ainda mais evidência em 2018 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, que como visto anteriormente foi criada para trabalhar em conjunto com a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio aprovadas também em 2018. Ferretti e Silva (2017) apontam que desde a MP 746 está previsto que o desenvolvimento da reforma estaria condicionado à aprovação final da BNCC, pois os componentes curriculares tanto os da parte comum quanto os percursos formativos deverão ser estruturados de acordo com esse documento.

A questão de uma Base Nacional Comum não é algo que surgiu juntamente com a Reforma, tendo em vista que a Constituição Federal já trazia esse conceito: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 2016, p. 124)”.

Depois esse conceito é reforçado ainda mais com a aprovação da Lei de

Diretrizes e Bases aprovada em 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Porém, ao mesmo tempo em que se usa o argumento de que está previsto na própria LDB uma Base Comum, eles vão contra a Lei de Diretrizes e Bases ao fatiar o ensino médio:

Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. (SILVA, 2018, p. 4).

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) comentam que a Base vai além de orientações curriculares¹⁵, pois ela também discorre sobre suas contribuições para a formação de professores, sobre a avaliação, a elaboração de conteúdos e a questão da infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

Em relação à formação dos professores, é possível perceber um retrocesso e uma desvalorização docente. Um dos pontos que reforça essa análise é a questão de o currículo não ser mais organizado por disciplinas e sim por áreas:

Tal fato possibilitará que professores sem formação específica em uma determinada disciplina possam dar aula na área, essa situação representa a institucionalização de um problema já existente no Brasil, pois segundo dados do INEP no Censo Escolar 2016 (2017, p.28) 59% dos professores do país não ministram aulas nas suas respectivas áreas de formação, tais mudanças vão acarretar um ensino polivalente e conseqüentemente precário. Algumas licenciaturas, que possuem poucos egressos, poderão desaparecer das universidades, pois a reforma vai demandar uma formação generalista e interdisciplinar. (REYES; GONÇALVES, 2017, p. 397).

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular se transformou no carro chefe do governo Temer. Ela irá propor uma série de alterações que irão além do ensino médio, visando uma escola de qualidade que será expressa através das avaliações externas.

Reyes e Gonçalves (2017) ainda criticam o fato de que ao diminuir as disciplinas também ocorrerá a diminuição dos postos de trabalho na rede privada e a diminuição de concursos públicos, visto que muitas disciplinas não serão mais ofertadas e outras poderão ser ministradas por outros profissionais, como é o caso do notório saber que será discutido mais adiante.

A formação de professores também sofrerá no sentido de que deverá se adequar às exigências do currículo proposto:

Tal tendência foi mencionada pelo MEC, durante a entrevista coletiva para a imprensa, concedida no dia 18 de outubro de 2017, quando seus representantes anunciaram que uma das medidas da Política Nacional de Formação de Professores seria a criação de uma Base Nacional Comum para formação de professores como forma de ajustar a formação de professores às orientações curriculares para a Educação Básica [...]. (SANDRI, 2017, p. 137).

No geral, a BNCC irá alterar o Art. 36 da LDB, ao colocar a questão dos itinerários formativos, ficando a redação da seguinte maneira:

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

I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017).

É na própria BNCC que aparece outro elemento que constitui a tríade velada, a qual a pesquisa mostra que dá corpo à Reforma do ensino médio: a formação por competências:

São comentados, ainda, conforme a BNCC, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais, os quais, em conjunto, descrevem dez competências, que são a culminância das aprendizagens essenciais que não se restringem ao ensino médio; pelo contrário, são traçadas desde a educação infantil, perpassando o ensino fundamental e englobando o ensino médio. Nas indicações de tais competências, encontramos uma ampla proposta educativa que enfatiza: a perspectiva de uma educação inclusiva, o contexto de uma sociedade democrática, o interesse por um posicionamento ético e, também, a mobilização de conhecimentos para continuar aprendendo, para resolver problemas, para exercer o protagonismo e construir um projeto de vida, respeitando a diversidade. (KOEPEL; GARCIA;

CZERNISZ, 2020, p. 7).

A formação por competências não é exclusiva da BNCC de agora, ela aparece várias vezes nas reformas organizadas na década de 90, quando o modelo neoliberal atingiu o seu auge, e após o *impeachment* da presidente Dilma, volta à cena junto com outras medidas de cunho neoliberal adotadas pelo presidente Michel Temer e pelo seu sucessor Jair Bolsonaro.

Silva (2010) ao explicar sobre o currículo organizado por competências, afirma que as teorias da competência são formuladas por autores distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget e a sociolinguística de Chomsky¹⁶; esses estudos se apresentam nas propostas contemporâneas, porém, apresentam uma visão reducionista da formação humana, visto que não levam em consideração a dimensão histórico-cultural na relação indivíduo-sociedade.

Também é possível argumentar que, como já citado anteriormente, ao formar um indivíduo por competências, oferta-se uma educação instrumental voltada para o mercado:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. (SILVA, 2010, p. 22).

Silva (2018) aponta que a própria BNCC traz a definição de competências, definição esta que é possível verificar em outros documentos que trazem esse conceito:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Apesar da formação por competências não ser algo novo na discussão do

¹⁶ As teorias da competência, formuladas por autores de campos distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget (1975), a sociolinguística de Chomsky (1971, 1985) e a antropologia estruturalista de Lévi-Strauss (1976), estão na origem das proposições contemporâneas e são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, na medida em que entendem a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural.

ensino médio, os documentos que formam a Reforma do ensino médio trazem um aprofundamento de uma discussão que vinha acontecendo desde 2014: as competências socioemocionais.

Desde 2014, acompanhamos o estreitamento da relação entre Ministério da Educação (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) exposto centralmente a partir do Fórum Internacional ocorrido em Brasília e promovido pelo MEC e IAS. Neste evento, discutiu-se em grande medida as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI, e dentre estas, as competências socioemocionais foram elencadas como centrais nesse processo. (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 18).

Para se compreender melhor as intenções desse grupo, é necessário entender o que eles pretendem dizer quando citam as competências socioemocionais:

Segundo a OCDE (2015), para além das competências cognitivas tradicionais estreitamente vinculadas a qualificação profissional, as competências socioemocionais, tais como perseverança, sociabilidade e autoestima, são imprescindíveis para o bom desenvolvimento profissional. (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 3).

Mueller e Cechinel (2020) discorrem ainda que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, a Base Nacional Comum Curricular colocou as competências socioemocionais como uma competência fundamental a ser desenvolvida pelos estudantes. Ela é considerada uma das competências essenciais do século XXI.

No documento da Base é possível perceber, através principalmente das competências 8 e 10, o que seus elaboradores esperam quanto ao desenvolvimento dessa competência e como ela atravessa a BNCC como um todo:

[...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Nesse sentido, também se revela o último elemento da nossa tríade velada no texto da Base: a Teoria do Capital Humano. Como já explicado em outros capítulos,

essa teoria prega a formação voltada para o mercado, tendo sido muito utilizada na Reforma de 64 e da década de 90, e agora volta alinhada à noção de competências:

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional [...]. (SILVA, 2018, p. 11).

Outro ponto de caráter instrumental que merece destaque na BNCC e que foi um dos principais alvos das críticas a esse documento é a questão da organização das disciplinas da área de humanas. Na versão inicial da MP, as áreas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, apareciam como não obrigatórias, porém, na versão final da BNCC elas aparecem de outra maneira:

[...] a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. (SILVA, 2018, p. 5).

O que se entende é que mesmo sendo colocadas como obrigatórias essas disciplinas também irão depender da disponibilidade dos sistemas de ensino. Silva (2018) ainda menciona que no texto da Base é aberta a possibilidade de se firmar convênios com instituições que ofertam o ensino a distância, escancarando assim a mercantilização que ocorre na educação básica, que além de definir as finalidades e concepções que orientam o processo formativo escolar, também faz com que ocorra o financiamento público para a oferta privada através da educação a distância e do itinerário da formação profissional.

Para completar essa tríade da Reforma, apresentam-se as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio aprovadas em 2018, que tem o intuito de reforçar as Leis e a BNCC, visto que traz que o ensino médio é composto pela formação geral básica

definida pela Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos.

As Diretrizes reforçam a questão do Projeto de vida e do protagonismo estudantil já anunciados anteriormente:

§ 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As Diretrizes também irão prezar, no seu parágrafo 9º, a abertura para a realização de acordos entre diferentes instituições de forma que os estudantes possam realizar os itinerários de acordo com a sua escolha:

Essa medida, em um primeiro momento, aparenta ser positiva, já que contribui para a troca de saberes e vivências entre as instituições, os profissionais e os estudantes, bem como diminui os riscos da falta de opção pelos estudantes diante da não oferta de algum dos itinerários pela sua escola de origem. Por outro lado, tanto a Lei da reforma quanto as DCNEM preconizam a condição desses acordos ocorrerem entre instituições público-privado, o que incentiva o direcionamento e distribuição de recursos públicos para as empresas privadas de educação. (HONÓRIO et al., 2022, p. 903).

Ela aparece como um retrocesso em relação às DCNEM de 2012, pois resgata termos das diretrizes aprovadas em 1998, como é o caso da formação por competências e a pedagogia do aprender a aprender:

No artigo 27, inciso IX, ao abordar sobre a Proposta Pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio preconiza considerar a “capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes” (DCNEM, 2018, p.14). E a LDB em seu artigo 9º orienta sobre a construção de competências e diretrizes para todas as etapas da educação incluindo o Ensino Médio. Por esse motivo, em 1998 foram criadas as primeiras Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio brasileiro. Em 2012 as DCNEM foram renovadas e trouxeram uma nova perspectiva para esta etapa, dispondo de uma concepção que não faz a separação entre o ensino profissional e propedêutico, ao contrário do que era preconizado pela Unesco em 1990, que tinha foco na pedagogia do aprender a aprender. Apesar disso, o presidente interino Michel Temer aprovou, em novembro de 2018, de maneira apressada, as novas atualizações das DCNEM, pois as orientações anteriores não

acordavam com o projeto da “Nova” lei 13.415/17 (REYES e GONÇALVES, 2020). Isto é, trouxe de volta uma concepção pedagógica que já não atende mais aos anseios educacionais da população brasileira, mas que satisfaz aos interesses políticos e econômicos neoliberais. (HONÓRIO et al., 2022, p. 906).

Como citado no capítulo anterior, as DCNEM de 2012, apesar de não apresentarem uma mudança na composição curricular do ensino médio, constitui-se como um avanço no sentido de trazer novos referenciais e uma nova linguagem. No quadro a seguir destacam-se alguns aspectos considerados importantes e como eles aparecem nas três Diretrizes citadas.

Quadro 4 – Diferenças e semelhanças das diretrizes curriculares para o ensino médio de 1998 até 2018

Eixos	DCNEM 1998	DCNEM 2012	DCNEM 2018
Competências	<p>Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:</p> <p>III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;</p>	<p>Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:</p> <p>I - criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas;</p>	<p>Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:</p> <p>VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do</p>

			Plano Nacional de Educação (PNE).
Mundo do trabalho	<p>Art. 8</p> <p>V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.</p>	<p>Art. 5o O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:</p> <p>I - Formação integral do estudante;</p> <p>II - Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;</p>	<p>§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho</p>
Formação integral	Não menciona a formação integral	<p>§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.</p>	<p>Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;</p>
Formação Profissional	§ 2º O ensino médio, atendida a formação	<p>Art. 14.</p> <p>VI - atendida a</p>	<p>Art. 12. A partir das áreas do</p>

	<p>geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.</p>	<p>formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:</p> <p>a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;</p>	<p>conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:</p> <p>V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.</p>
--	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos das Diretrizes para o ensino médio de 1998, 2012 e 2018 (2022).

Como se pode ver tanto as DCNEM de 1998 quanto as de 2018 trazem a questão de competências, enquanto a de 2012 não faz nenhuma menção à formação por competências, reforçando sempre a questão da formação integral do estudante.

Também se percebe a diferença com que as Diretrizes 2012 tratam a questão

da formação profissional. Enquanto a de 2012 traz a educação profissional integrada com a formação geral – aqui respeitando o conceito de politecnia trabalhado no capítulo 2 –, as outras duas DCNEM trazem a formação profissional dissociada da formação geral: a de 1998 traz que elas devem ser independentes uma da outra, e a de 2018 a traz como itinerário formativo que também não precisa se relacionar com os outros itinerários.

A questão da formação integral merece destaque. Enquanto as Diretrizes de 1998 não fazem nenhuma menção a esse assunto, o documento de 2012 traz a importância dos conhecimentos para essa formação; já a de 2018 apesar de tratar da formação integral, deixa de discutir a questão dos conhecimentos e entende formação integral como um desenvolvimento de competências que o aluno deve desenvolver.

Esse rompimento com o conhecimento se encontra muito presente nas diretrizes de 2018, visto que eles excluem a ideia de tratar os conteúdos por disciplina. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) afirmam que no documento há a secundarização de disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, que de disciplinas passam a ser estudos e práticas que podem ser desenvolvidos através de projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias interdisciplinares que rompam com o trabalho isolado.

Outra questão que surge quando se pensa sobre a formação integral é que não tem como esta ser desenvolvida nas escolas após a reforma, visto que a educação será ofertada através de itinerários formativos, trazendo assim uma educação fragmentada, principalmente pelo fato de que a maioria das escolas não poderá ofertar todos os itinerários.

A formação integral por mais que seja desenvolvida nas diretrizes de 2018, traz esse conceito de acordo com os pensamentos neoliberais que nortearam as Diretrizes de 1998, reforçando assim o argumento de que o ideal que norteou os documentos da reforma do ensino médio aprovada por Michel Temer foram os mesmos que regeram a educação do governo Fernando Henrique Cardoso.

Também é possível ver no quadro como cada diretriz traz a sua concepção de mundo do trabalho. Enquanto a de 2012 traz a questão da formação integral e o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, as diretrizes de 1998 e 2018 trouxeram a preocupação da educação alinhada com o mercado de trabalho. Somando isso às perspectivas da formação técnica e profissional que essas duas diretrizes trazem, é razoável afirmar que as duas identificam a Teoria do Capital

Humano como uma de suas bases.

A formação técnica profissional estava prevista desde a Medida Provisória, e como foi organizado esse itinerário formativo vem preocupando os estudiosos da Reforma:

No que respeita à organização curricular proposta na Lei, a formação profissional está na mesma condição dos demais itinerários formativos, ou seja, é parte do processo de formação dos alunos destacado da formação geral, representada pelo conjunto dos componentes curriculares que constituem a BNCC. Nesse sentido, constituída dos componentes que mais estritamente dizem respeito a ela, formação profissional. Ao proceder dessa forma a Lei afina-se, pelo menos em parte, com a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes como se sabe, são de classe, questão essa já exaustivamente tratada nas produções acadêmicas sobre a história da educação brasileira. (FERRETTI, 2018, p. 264).

Ferretti (2018) ainda comenta que assim como outros pontos da reforma, a questão da formação profissional irá resgatar o Decreto nº 2.208/1997, piorando-o em alguns pontos. O autor lembra que a partir do Decreto era possível os jovens matriculados no ensino médio, a partir da 2ª série, se matricularem em cursos de formação profissional oferecidos por diversas instituições, até mesmo privadas, porém, fariam esses cursos ainda frequentando o ensino médio até terminar seus estudos. Já na Reforma isso não é contemplado, visto que a formação profissional é um itinerário formativo, então a formação geral, de acordo com a BNCC, se daria no início do curso.

Outra questão que chamou a atenção foi a insistência com que a Lei traz a questão das parcerias com instituições privadas. Ferretti (2018) coloca que isso mostra uma desresponsabilização do Estado para com a formação profissional dos jovens, além de firmar compromisso com essas instituições, promovendo uma formação de acordo com os ditames empresariais, ignorando uma visão mais crítica e autônoma sobre o trabalho dentro de uma sociedade.

Alves e Oliveira (2022), ao analisarem a Reforma proposta para o estado de Goiás, discorrem que o governador eleito, Ronaldo Caiado, já em seus primeiros discursos valorizava a meritocracia e as parcerias público-privada para atender às demandas imediatas do mercado. As autoras ainda comentam que em 2019 foi realizado um seminário intitulado “Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento

Curricular do Ensino Médio” que contou com a participação de quarenta Coordenações Regionais de Ensino e de instituições privadas para a elaboração de documentos preliminares sobre a Reforma.

As autoras também trazem que o nome do Instituto Reúna¹⁷ está fortemente presente desde o começo das discussões sobre a reforma no estado de Goiás:

As informações apresentadas sobre o Instituto Reúna, sua a direção e as correlações com outros agentes do campo econômico e educacional permitem inferir que há relações para além do suporte técnico à rede de ensino. Este desenrolar do novelo almeja contribuir com o desenrolar do fio da constituição do DC-GOEM, pois as fronteiras entre o público e o privado estão sendo redimensionadas, acarretando desdobramentos na elaboração das políticas educacionais. (ALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 103).

Alves e Oliveira (2022) demonstram argumentos que reforçam a desresponsabilização do Estado, através dessas parcerias, colocando a formação de milhares de jovens em risco por conta de interesses mercadológicos.

Também é necessário refletir sobre os profissionais de notório saber que a Lei discorre, desrespeitando assim os profissionais que exercem a docência. Ferretti (2018) explica que os profissionais de notório saber são aqueles contratados para ministrar conteúdos de acordo com a sua formação e/ou experiências profissionais, desde que comprovado por titulações específicas ou prática de ensino em redes públicas ou privadas ou das corporações em que tenha atuado. O artigo que trata do notório saber em nenhum momento especifica a licenciatura como exigência.

Todos os fatores citados da Reforma aprofundam ainda mais o dualismo presente em outras décadas da educação brasileira, visto que procura estabelecer uma formação diferenciada para os pobres e para os ricos, visto que quem tem condições poderá cursar todos os itinerários formativos, enquanto a maioria terá que fazer o seu projeto de vida de acordo com o que sistema de ensino que ele frequenta pode oferecer, além de não ter acesso às disciplinas que contribuem para um pensamento crítico da sociedade. Para se ter realmente uma formação integral é necessário “viabilizar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões

¹⁷ O Instituto Reúna foi criado em sete de agosto de 2019 e possui como parceiros nomes como a Fundação Lemman, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Imaginable Futures e Iungo. Ele se autointitula como uma organização sem fins lucrativos que trabalha pela educação de qualidade e equidade e que nasceu para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

(física, intelectual, social e emocional), superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional.” (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 36)

A seguir, a pesquisa trouxe aspectos da BNCC do ensino médio e dos referenciais que serão seguidos, que apontam para um reforço da dualidade estrutural dessa etapa da educação básica.

4.3 A PRESENÇA DA DUALIDADE ESTRUTURAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENTES À REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO PARANÁ, SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL

Nesse subcapítulo do trabalho serão apresentados os documentos oficiais que, alinhados à BNCC, permitem que seja reforçada a questão da dualidade estrutural no ensino médio. Para fazer tal análise foi necessário buscar os referenciais que serão seguidos pelas redes de ensino e levantar elementos da tríade velada que constam nesses documentos.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber como a reforma se materializou ao longo do país, apresentando estados um pouco mais desenvolvidos em relação ao que foi proposto para o ensino médio, como é o caso do estado de São Paulo e alguns ainda não tão desenvolvidos, mas que pretendem seguir as recomendações neoliberais propostas. Torna-se relevante destacar que por mais que todos os estados estejam em indo ao encontro do que foi solicitado, há grupos espalhados pelo país inteiro que solicitam a revogação desse modelo atrasado de ensino médio.

Por conhecer os impactos da Reforma, realizou-se uma pesquisa sobre os dados iniciais no país, porém, nessa parte da investigação ocorreu um estudo mais aprofundado dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o que se deve pelo fato desta pesquisa ser desenvolvida no sul do país bem como da pesquisadora participar do grupo EMpesquisa¹⁸ focado nos impactos da reforma no ensino médio do Paraná.

Outro aspecto relevante é que mesmo os três estados apresentarem documentos oficiais que norteiam essa reforma, eles também têm a presença do Observatório do Ensino Médio, um movimento em defesa do ensino médio em que

¹⁸ Rede de grupos de pesquisa que se propõe a investigar os mais variados aspectos que envolvem direta ou indiretamente o Ensino Médio.

seus pesquisadores são abertamente contrários a essa reforma, sempre postando em suas redes sociais publicações e novidades sobre o assunto.

Para essa análise foi necessário estudar os documentos oficiais da reforma nesses três estados e fazer um levantamento dos elementos que evidenciam a chamada tríade velada: formação por competências, empreendedorismo e Teoria do Capital Humano. Torna-se relevante destacar que ao trazer elementos da tríade é possível observar como a reforma reforça o dualismo na educação.

Esse reforço irá acontecer porque ao diminuir a carga horária de disciplinas como Filosofia, Arte, Educação Física e Sociologia e implantar elementos como empreendedorismo, formação por competências e a formação voltada para o mercado de trabalho, a escola irá se afastar do seu papel de trazer os conhecimentos construídos historicamente principalmente para os alunos filhos de trabalhadores, visto que eles serão os mais afetados por essa reforma e pela fragmentação dos conteúdos.

Essa parte do trabalho foi dividida em três seções para que a discussão sobre cada estado fosse mais aprofundada e para que fosse possível explorar como a educação sofrerá mudanças significativas com essa reforma.

4.3.1 O Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná

O Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná foi aprovado em 2021, no contexto da pandemia da Covid-19, e é o maior dos três documentos analisados, contendo um total de 1062 páginas em que a Secretaria de Educação do estado discorre sobre como se dará a Reforma.

Foi interessante analisar que através do texto do documento é possível perceber para quem foi pensada esta reforma, já que ao criar um mapeamento dos anseios dos estudantes os alunos das escolas particulares quase não tiveram representação:

Um dos elementos que fundamentam a proposta do Novo Ensino Médio é o protagonismo dos estudantes. A fim de investigar quais são os anseios dos estudantes ingressos (1ª a 3ª série do Ensino Médio), ou que estão prestes a ingressar (8º e 9º anos), um mapeamento foi aplicado por meio de pesquisa quantitativa. Esse instrumento propiciou a coleta de 283.544 respostas, totalizando as participações tanto de estudantes da rede pública (281.400) quanto da rede privada

(2.144). (PARANÁ, 2021, p. 34).

Esse dado evidencia o argumento de que os mais afetados pela reforma serão os alunos das escolas públicas. Normalmente quem frequenta a rede pública são os que já sofrem diretamente com o sistema econômico e com a escolarização imposta para eles. Já a rede particular tem mais recursos para que a implantação da reforma não traga mudanças tão significativas.

Já em um primeiro momento é deixado claro que o documento estadual está em total alinhamento com a BNCC e com os documentos nacionais que estipularam a reforma, ou seja, o documento partiu das mesmas ideias neoliberais que nortearam os outros documentos.

Ao longo do texto é possível perceber o alinhamento com os ideais neoliberais, principalmente porque um dos ideais citados são os pensamentos de Jacques Delors para a educação:

Por isso, quando se fala em Projeto de Vida, faz-se necessário falar da importância da educação socioemocional que deve estar alinhada com as demandas globais e locais da educação, seguindo os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003 apud PARANÁ, 2021, p. 798).

Também é possível identificar orientações neoliberais em questões específicas, como é o caso da relação público-privada, muito discutida quando se trata da formação técnica profissional. Importante frisar que essas parcerias já saíram da teoria e estão sendo implementadas na prática:

No Paraná, esse processo pode ser observado no contrato estabelecido entre a SEED/PR e o Centro Superior de Ensino de Maringá – UniCesumar para a oferta do itinerário de formação técnica-profissional, abrangendo um valor de 38,4 milhões de reais para um período de três anos. (SILVA; BARBOSA; KORBES, 2022, p. 407).

O documento analisado ao citar as parcerias traz a seguinte ideologia: “[...] parcerias e aproximações entre empresas e instituições de ensino devem ser estimuladas com o fim de viabilizar percursos formativos e ambientes de aprendizagens distintos e que insiram os cursistas na realidade do setor produtivo.” (PARANÁ, 2021, p. 1049).

Tal item já destaca o primeiro elemento da tríade velada que será analisado: a Teoria do Capital Humano. Como foi citado anteriormente, a Teoria do Capital Humano é a aproximação entre a educação e o mercado de trabalho e o documento do Paraná traz diversos elementos que foram de acordo com esse elemento da tríade.

O primeiro aspecto em que o documento é assertivo em relação à aproximação da educação com o mercado de trabalho é quando trata a respeito dos itinerários formativos:

Os IF correspondem aos caminhos percorridos pelo estudante do Ensino Médio para conectar sua aprendizagem com seus interesses, anseios, objetivos e aptidões, de modo a prepará-lo para o mundo do trabalho e à realização de projetos de vida. (PARANÁ, 2021, p. 53).

O documento ainda traz a importância do ensino se adaptar às necessidades do trabalho, preparando os jovens para viver em sociedade e enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

No componente Projeto de Vida, a Teoria do Capital Humano aparece de forma mais clara; de tal modo, torna-se importante destacar que o projeto de vida contém todos os elementos da tríade, revelando sua importância para essa análise e para se entender melhor a reforma, visto que ele é um dos componentes curriculares com maior destaque:

Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular 'projeto de vida', com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física [...]. (SILVA; BARBOSA; KORBES, 2022, p. 404).

Em relação à Teoria do Capital Humano, a qual não é citada diretamente no documento, é possível perceber sua influência no projeto de vida, quando traz:

No objeto de conhecimento Qualificação do Projeto de Vida, é indicado elaborar, com os estudantes, uma pesquisa interna sobre suas expectativas profissionais, seus sonhos e desejos futuros com relação ao mundo do trabalho, e investigar, utilizando-se da pesquisa web, como está o mercado de trabalho para essas profissões e quais as possibilidades de executar os planos para se tornar um profissional da área escolhida. (PARANÁ, 2021, p. 816).

Torna-se importante destacar que por mais que o documento pregue a

questão da escolha através do projeto de vida e do protagonismo juvenil, os itinerários formativos serão feitos “[...] a partir de diversos arranjos curriculares, considerando as realidades locais e as possibilidades dos Sistemas de Educação” (PARANÁ, 2021, p. 26), o que evidencia a contradição do documento.

Ao tratar do protagonismo juvenil é possível trazer outro elemento da tríade: o empreendedorismo. Esse elemento aparece fortemente no documento, mostrando o retrocesso para a década de 90:

A partir de itinerários formativos, com forte apoio no Projeto de Vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de “novo”, mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990. Foram revigorados modelos antigos, promovendo uma espécie de adaptação neoliberal da formação integral dos/as estudantes:

A reforma se firmou efetivamente com a Lei nº 13.415/2017, que alterou não apenas a organização curricular do ensino médio, como também o seu sentido. A partir de itinerários formativos, com forte apoio no projeto de vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de ‘novo’, mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990. Foram revigorados modelos antigos, promovendo uma espécie de customização neoliberal da formação integral dos/as estudantes. (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 27).

O empreendedorismo aparece em diversos aspectos do referencial curricular do Paraná, sendo que o documento entende o empreendedorismo da seguinte forma:

Empreender, nesse sentido, vai além da mera criação de um negócio ou empresa, mas diz respeito ao amplo espectro de atitudes e valores que mobilizem a criatividade, a inovação e a potencialização de anseios e projetos individuais e profissionais. (PARANÁ, 2021, p. 1031).

O documento alega que diante das mudanças e incertezas que a sociedade está passando é fundamental que os estudantes se apropriem de conhecimentos que atendam às demandas postas pela sociedade, e o empreendedorismo é estratégico para a mobilização desses conhecimentos.

O empreendedorismo ganhou tanto destaque nas discussões que no

documento constitui-se como um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos juntamente com a investigação científica, processos criativos e mediação e intervenção sociocultural. Então, em todos os IF haverá habilidades relacionadas com o empreendedorismo.

Além de ser um eixo estruturante, o empreendedorismo aparece como a trilha de aprendizagem intitulada “Aprendendo a empreender: o mundo do trabalho no séc. XXI”. Nesse sentido, “Esta trilha pretende abordar os desafios do trabalho na sociedade contemporânea e as possibilidades que a perspectiva do empreendedorismo pode oferecer aos estudantes que buscam a qualificação para o mundo do trabalho.” (PARANÁ, 2021, p. 1025)

A trilha se divide em duas unidades temáticas que relacionam o empreendedorismo com a Teoria do Capital Humano, mostrando que todos os elementos da tríade estão intimamente ligados. O nome das unidades temáticas são: “O mundo do trabalho e os desafios da sociedade contemporânea”; e “O empreendedorismo e as formas de atuação no setor produtivo da sociedade”.

Na unidade temática “O mundo do trabalho e os desafios da sociedade contemporânea os idealizadores do referencial querem mostrar como é exigido dos estudantes que eles sejam flexíveis para conseguirem se inserir no mundo do trabalho:

Nesse sentido, esta Unidade Temática objetiva assinalar aos estudantes como se constituiu o mundo do trabalho e como este se situa na sociedade contemporânea, marcada por constantes incertezas e mudanças que exigem dos indivíduos adaptações e flexibilidade. (PARANÁ, 2021, p. 1026).

O que se percebe analisando esse documento, principalmente quando se observa mais atentamente os elementos da tríade, é como se espera que a escola se ajuste às necessidades do setor produtivo:

Trata-se de um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas, no momento em que também se desenvolve a reforma do Estado. Dissemina-se o padrão gerencialista nos setores públicos, fazendo viger a Nova Gestão Pública — NGP: orientação neoliberal, com vistas ao fomento do eficientismo e da competitividade, aspectos que vão alterar igualmente o currículo e a gestão da escola pública. Além desses aspectos, é preciso observar a importância atribuída ao desenvolvimento de competências –

característica presente na década de 1990 – e aprendizagens incentivadas por organismos internacionais que, conforme mencionou Souza (2021), assumem centralidade na BNCC, erigindo o viés instrumental da formação para o mercado de trabalho. (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 25).

Ao analisar a segunda unidade temática, “O empreendedorismo e as formas de atuação no setor produtivo da sociedade”, também se percebe esse ajuste da sociedade às necessidades produtivas, já que no documento consta a seguinte definição para educação empreendedora:

A educação empreendedora fomenta a inovação, a resolução de problemas, a tomada de decisão, e a articulação de saberes que imprimem sentido e significado para a vida pessoal e profissional dos estudantes. O desenvolvimento do eixo de empreendedorismo visa propiciar-lhes a identificação de suas potencialidades e aspirações pessoais, preparando-os para a atuação na sociedade com responsabilidade e cidadania. (PARANÁ, 2021, p. 1031).

Para o desenvolvimento das potencialidades, o referencial curricular do Paraná traz o desenvolvimento do último elemento da tríade: formação por competências. O argumento das transformações no mundo do trabalho e de que se faz necessária uma mudança no paradigma curricular será basilar para explicar a formação por competências na reforma:

Esse pressuposto explica a adoção do modelo de competências como base da proposta curricular, não levando em conta a imensa diferenciação territorial, produtiva e econômica que caracteriza o país, para dizer o mínimo. (SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022, p. 411).

A formação por competências aparece em diversos momentos ao longo do documento. Ele aponta que “O desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes.” (PARANÁ, 2021, p. 50). Apesar de pregar a formação integral do estudante, ao colocar a formação por competências percebe-se que o documento vai no sentido contrário do que é pregado:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz,

ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. (SILVA, 2018, p. 11).

Como se observa, a formação por competências se alinha com os outros dois elementos da tríade e, também, é muito presente quando o documento traz a questão do projeto de vida:

Destaca-se que o Projeto de Vida não se reduz a uma abordagem disciplinar, pois se articula diretamente às atividades da realidade do jovem da sociedade contemporânea, que lhe exige competências cognitivas e socioemocionais para responder com dinamismo a diversos desafios, sejam pessoais e/ou profissionais. (PARANÁ, 2021, p. 800).

Para o desenvolvimento dessas competências o documento se alinha com a BNCC ao expor as 10 competências exigidas pelo documento: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania.

O documento indica que, ao desenvolver essas competências, o estudante está apto a resolver os desafios da sociedade contemporânea:

O foco das competências e habilidades na composição do currículo da Educação Básica visa à construção coletiva de uma formação global, significando a realidade local, articulada ao contexto, propositiva na área emocional e ética, resiliente aos desafios conjunturais. (PARANÁ, 2021, p. 60).

O que se compreende ao analisar o documento do Paraná é que este ratifica o proposto pela reforma e traz um detalhamento das opções em suas mais mil páginas, e que se trata de um documento com uma composição ampla, desenvolvido e organizado por uma equipe que concorda com as argumentações propostas pela BNCC, pelas Diretrizes e Lei nº 13.415/2017. Ao analisar os elementos da tríade presente no documento, verifica-se que o documento elaborado pela Secretaria do Paraná vai ao encontro dos pressupostos neoliberais e valoriza a formação voltada para o mercado de trabalho, mesmo trazendo em seu texto autores que abordam um

viés mais progressista de educação, como é caso de Gaudêncio Frigotto e outros.

4.3.2 O Referencial Curricular para o Ensino Médio em Santa Catarina

A implantação da Reforma no estado de Santa Catarina também ocorreu no contexto pandêmico, tendo seu início no ano de 2020. Para que a reforma pudesse ocorrer a Secretaria de Educação dividiu o documento norteador em 5 cadernos, sendo eles: a) Caderno 1 – Disposições Gerais: Textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; b) Caderno 2 – Formação Geral Básica: Textos da formação básica, por área do conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; c) Caderno 3 – Parte flexível do currículo: Portfólio de trilhas de aprofundamento que fazem parte dos itinerários formativos do Território Catarinense; d) Caderno 4 – Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos; e) Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

No documento catarinense, assim como no documento paranaense, fica evidente para quem essa reforma é pensada, principalmente quando se trata do itinerário da formação técnica e profissional:

A concepção de formação técnica e profissional, enquanto possibilidade de escolha dos estudantes no ensino médio da Rede Estadual de Ensino, está fundamentada na perspectiva histórico-cultural, sendo esta a base epistemológica que orienta a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo, considerando que é pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história (SANTA CATARINA, 2020, p. 96).

Assim como o documento paranaense, o de Santa Catarina também apresenta algumas contradições, sendo que uma delas diz respeito à teoria adotada pelo documento:

Considerando o escopo teórico-epistemológico do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, assentado na Perspectiva Histórico-Cultural, frisa-se que a forma de organização do trabalho pedagógico, a partir do foco pedagógico e das habilidades vinculadas aos eixos estruturantes, deve estar em consonância com a perspectiva adotada por este documento curricular. (SANTA CATARINA, 2020, p. 59).

Thiesen (2021) disserta que a perspectiva da pedagogia histórico-cultural e a perspectiva de habilidades e competências são distintas e em muitos aspectos antagônicas, já que a base da teoria histórico-cultural está construída sobre ideais que questionam o modelo liberal das competências.

Ao colocar a definição de formação por competências, o documento segue o mesmo conteúdo da BNCC e visa as dez competências propostas por esse documento:

A organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta, a partir da diluição dos contornos disciplinares, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC. (SANTA CATARINA, 2020, p. 48).

Ao formar por competências, o estado de Santa Catarina além de estar indo contra a pedagogia histórico-cultural, está indo de acordo com ditames empresariais:

No que tange à implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas de Santa Catarina, os impactos da lógica empresarial sobre a formação dos estudantes e dos professores é notória, pois está focalizada no desenvolvimento do currículo do Ensino Médio que se estrutura por meio do desenvolvimento de competências. (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 3).

Como no documento paranaense, os elementos da tríade também aparecem no componente Projeto de Vida:

Corroborando com a referência acima, o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

No documento, o Projeto de Vida assume a característica de componente curricular, substituindo assim as disciplinas que realmente contém caráter científico. Thiesen (2021, p. 3) discorre que:

Transformar expressão de expectativas e experiências juvenis no horizonte de seus respectivos projetos de vida em uma disciplina escolar, com avaliação formal e com possibilidade de ser ministrada por professores com formação em qualquer área do conhecimento, é, no mínimo, questionável.

O Projeto de Vida no documento, além de colocar a formação por competências, também traz elementos da teoria do capital humano. O Projeto de Vida trata de três dimensões: a pessoal, a cidadã e a profissional. A dimensão profissional traz a seguinte definição:

Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem para fins de desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que possibilite escolhas e experiências significativas em todo o percurso formativo do estudante catarinense, mobilizando-o para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações dos mundos do trabalho. (SANTA CATARINA, 2020, p. 66).

O documento a todo momento aborda a questão das transformações do mundo contemporâneo, de como o jovem precisa se adequar a essas transformações e como a escola tem papel fundamental nesse ajuste:

O mundo contemporâneo é marcado especialmente pelas rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas formas de se relacionar com o mundo físico e social. Em face disso, novas formas de viver emergem constantemente. Novos desafios para a escolarização são impostos, sobretudo ao ensino médio, que se caracteriza pela etapa de transição dos jovens da vida escolar para a vida adulta (SANTA CATARINA, 2020, p. 64).

Bernardes e Voigt (2022) discorrem que ao transferir para a escola a obrigatoriedade de responder aos novos desafios postos pela sociedade contemporânea, atravessados pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças na nova forma de viver, suscitam outras formas de relação com o mercado, ou seja, a escola irá atender às demandas postas por esse mercado.

A matriz curricular do Projeto de Vida também traz a questão da formação para o mercado, visto que uma das competências da BNCC é trabalho e projeto de vida. Nessa competência o documento traz como objeto de conhecimento o seguinte: “Importância da formação para a construção de uma carreira profissional.” (SANTA

CATARINA, 2020, p. 75).

Não se nega a importância que a educação tem para formação de uma carreira profissional, porém, ao trazê-la como uma competência, evidencia o caráter técnico dessa formação, e como foi dito anteriormente, a formação integral vai além disso.

Ao trazer para análise o Projeto de Vida, conseguimos identificar o último elemento da tríade: o empreendedorismo, que irá aparecer em diversos momentos, visto que, assim como ocorre no Paraná, é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos:

São quatro os eixos definidos por este documento de referência: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Estes eixos têm por objetivo integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos pelos itinerários, para melhor orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (DCNem, Art. 12, § 2º). Cada um desses eixos possui objetivos predefinidos[...] (SANTA CATARINA, 2020, p. 51).

Ao trazer para o debate a questão do jovem empreendedor e do protagonismo juvenil, o documento coloca a responsabilização por possíveis fracassos no estudante:

Esse discurso sobre responsabilidade a um projeto de vida é falacioso, ainda que se pretenda positivo às primeiras interpretações. É preciso considerar que há questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida, pois existem contradições sistêmicas que os atravessam e continuará atravessando nas próximas décadas. É perspicaz supor um projeto de vida a partir de ações docentes, quando se tem como realidade o fato de que é o jovem em si que precisará bancar isso em um espaço exterior à escola. É injusto com os jovens que vem aprender conosco, muitos deles não terão condições, não por ausência de esforço, mas sim, pelas contradições sistêmicas e circunstâncias conjunturais, pelas transformações não apenas tecnológicas, mas econômicas e políticas. (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 10).

Apesar de o documento trazer palavras-chave de uma educação mais progressista como “formação integral” e “pedagogia histórico-cultural”, o documento, assim como o do Paraná, é alinhado aos preceitos neoliberais de flexibilização, competências, empreendedorismo e teoria do capital humano e em nada se mostra

progressista. Thiesen (2021) destaca que por mais que o documento afirme ser comprometido com a formação integral, o que se percebe é uma proposta alinhada com o mercado e distante da concepção de formação integral.

4.3.3 O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul

Assim como os outros documentos analisados, o Referencial Curricular gaúcho também foi aprovado durante a pandemia do Covid-19, começando o seu processo de elaboração a partir do dia 20 de outubro de 2020. Ele também está em sua totalidade em consonância com o projeto neoliberal de educação ao trazer termos como flexibilização, empreendedorismo e “aprender a aprender”, e evidencia qual projeto de educação está sendo pensado para o estado:

O olhar atento ao conteúdo do Referencial Curricular Gaúcho, aprovado pelo CEEed em outubro de 2021, evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas. (SARAIVA; CHAGAS; LUCE; 2022, p. 438).

Também ao analisar o documento é possível vislumbrar, assim como nos outros documentos, o destaque que a escola pública ganha, visto que ela será a mais afetada pela reforma:

Em atendimento ao solicitado, as trinta CREs indicaram professores vinculados à EP, dos quais vinte e quatro professores da rede pública estadual passaram a integrar o grupo de redatores do itinerário, tendo como objetivo a redação de referenciais para os Itinerários FTP. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 242).

Apesar de o documento trazer a importância da participação da comunidade escolar e dar a entender que houve essa participação ao longo de todo o processo da implementação da reforma, a participação ficou somente no papel:

Chama atenção a tentativa dos/as defensores/as da reforma de legitimar as mudanças por meio de procedimentos classificados por Licínio Lima (2014) como ‘encenações participativas’, já que carecem de substantividade democrática. Exemplos dessa estratégia estão nas ‘escutas’ a estudantes e educadores/as sobre a experiência das escolas-piloto, os itinerários formativos e na consulta pública sobre o

Referencial Curricular Gaúcho. Em contraponto, comunidades escolares apontam para a falta de autonomia na definição dos percursos formativos e na ausência de debates, principalmente no contexto da pandemia. (SARAIVA; CHAGAS; LUCE; 2022, p. 429).

Outro ponto que ficou somente no papel foi a questão do protagonismo juvenil, pois no próprio documento já se percebe essa contradição, já que ao mesmo tempo que colocam que o estudante terá liberdade para tratar do seu projeto de vida e de escolher o itinerário formativo que mais se adequa a esse projeto, o documento também coloca o seguinte:

As redes de ensino têm a autonomia de elaboração, construção e implementação dos Itinerários Formativos, a partir das demandas territoriais, afinadas com as vocações, com as necessidades socioeconômicas e com as matrizes produtivas, bem como com as potencialidades e perspectivas turísticas, culturais, ecológicas, de sustentabilidade, de inovações científicas, tecnológicas e de equidade social, sempre primando pela educação de formação integral. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 23).

Pelo exposto, percebe-se que os itinerários formativos são definidos por demandas econômicas. A contradição nesses itinerários não fica somente no papel. Ao implementar as escolas piloto o governo do Rio Grande do Sul deixou claro que não seriam todos os itinerários formativos que seriam disponibilizados nas escolas:

Em debate do Observatório do Ensino Médio do RS, duas professoras de escolas-piloto rejeitaram o discurso de protagonismo dos/das estudantes e de liberdade de escolha (RODA, 2021a). Uma delas afirmou que aos/às discentes foram designados os dois itinerários disponíveis por meio de um sorteio. A outra disse que a escolha entre as duas opções disponíveis foi feita, na maioria dos casos, por pais/mães durante a matrícula. Em ambas as situações, as professoras destacam que as temáticas dos itinerários foram definidas pela Seduc, sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares. (SARAIVA; CHAGAS; LUCE; 2022, p. 430).

Ainda em relação aos itinerários formativos há uma grande aproximação desses com a teoria do capital humano, uma vez que, segundo o documento, “As juventudes são conclamadas ao mundo do trabalho, o qual está vinculado aos eixos estruturantes da BNCC.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 86)

São quatro eixos estruturantes presentes na BNCC: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Todos trazem como principal argumento como o jovem precisa se adequar ao mundo contemporâneo e sua volatilidade.

Também há no documento a estreita ligação entre teoria do capital humano e empreendedorismo:

Dessa forma, mediar os objetos de aprendizagem constituem-se em desafios para que os estudantes se preparem para o mundo globalizado do trabalho, que cada vez mais está em constante mudança. Entende-se, assim, a importância de inserir a discussão sobre o tema empreendedorismo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em cada componente curricular, de maneira transversal e interdisciplinar. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 88).

Costa e Caetano (2021) discorrem que o empreendedorismo na educação dos jovens passa a ganhar centralidade, visando assim substituir as políticas públicas de emprego e renda. As autoras ainda dissertam que as propostas educacionais voltadas para o empreendedorismo visam solucionar problemas de ordem estrutural do capital. Por isso, nessas reformas entram os discursos do desenvolvimento das capacidades empreendedoras e da formação por competências.

Outro ponto a ser levado em consideração é que ao desejar uma educação voltada para o empreendedorismo o documento também abre espaço para as parcerias com o setor privado:

Para a efetivação das experiências, sugere-se que as redes de ensino efetivem parcerias com empresas dos diversos setores econômicos, sociais e culturais, visto que as co-participações amparam-se na legislação federal, especialmente, na Lei nº 13.019/2014, em seu art. 1º, ao instituir normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 202).

Esse ponto do documento não ficou somente na teoria, já que houve parcerias com alguns institutos; no caso da educação empreendedora quem ganhou destaque foi o SEBRAE:

No RS, o Sebrae-RS está ligado às entidades da classe empresarial. Além disso, atua fortemente na disseminação de uma cultura empreendedora na educação, pois acredita que, formando jovens com perfil mais protagonista, teremos empreendedores mais preparados para os novos desafios da sociedade. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 17).

Esse ponto de ter indivíduos mais preparados para a sociedade também aparece na questão de formação por competências, uma vez que, segundo o documento:

[...] o currículo precisa preocupar-se com a formação integral e garantir que ocorram apropriações de conhecimento – competências e habilidades – para operações de pensamento e atitudes cotidianas em diferentes situações nos plurais âmbitos da existência: ambientes de trabalho, relações, espaços de formação intelectual e psíquica, das transformações socioambientais e tecnológicas e do cotidiano das existências. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21).

Aqui se apresenta outra contradição do documento: colocar ideias tão opostas como formação por competências e formação integral juntas é mostrar como os documentos norteadores da reforma se apropriaram de conceitos progressistas para atender às suas próprias demandas. Ao contrário do que os documentos pregam, a reforma proposta vai de acordo com uma lógica mercadológica e reducionista: “[...] a educação passa a ser a forma encontrada para produzir uma nova cultura, visando atender os ditames econômicos e de mercado, em que as reformas educacionais em curso têm atendido a esse propósito.” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 7).

Ao tratar da formação por competências, o documento do Rio Grande Sul traz destaque para as competências socioemocionais que, como citado anteriormente, para os organismos internacionais são consideradas imprescindíveis para um bom desenvolvimento profissional:

[...] as habilidades socioemocionais também auxiliam os estudantes na autonomia do pensamento, na socialização e na observância de regras de convívio social, uma vez que a formação integral do ser humano compreende preparar os indivíduos cognitivamente e emocionalmente, formando-os como indivíduos, como profissionais e como cidadãos. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 63).

A formação por competências, assim como nos outros documentos, também aparece quando se trata do Projeto de Vida, e irá se alinhar juntamente com o empreendedorismo e com a Teoria do Capital Humano para formar esse componente curricular:

A dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, tem

como foco o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional que atue e transforme a precarização do mercado de trabalho, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 60).

O Projeto de Vida no documento é dividido em três dimensões: a dimensão pessoal, a dimensão social e a dimensão profissional. Apesar das três trazerem elementos da tríade, a dimensão profissional é a que traduz de forma mais clara os elementos da tríade.

Ao trazer a dimensão profissional conectada ao mundo trabalho o documento corrobora com a afirmação de que a Teoria do Capital Humano está norteando essa reforma. “Dito em outras palavras, é a educação a serviço da economia” (COSTA; CAETANDO, 2021, p. 7). É a formação técnica ganhando espaço no lugar da formação integral.

Também no trecho retirado do documento há o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com o projeto pessoal do estudante, o que irá reproduzir as desigualdades presentes nessa etapa de ensino:

Marcado por uma perspectiva reducionista de ensino, reservou aos estudantes da classe trabalhadora, o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais, caracterizando uma formação que atende aos interesses da burguesia, alinhando o papel da educação aos preceitos da reprodução incontrolável do capital. (COSTA; CAETANO, 2022, p. 4).

O último aspecto é a questão do empreendedorismo, que não é dito com todas as letras na citação, mas é possível ver sua presença ao citar elementos como a criação de um perfil profissional ativo no mercado de trabalho que use da criatividade, das tecnologias e do protagonismo para sua atuação. Esse discurso do empreendedorismo vem ganhando mais força no estado do Rio Grande do Sul:

No Rio Grande do Sul, o incentivo ao setor privado e empresarial está em crescimento, incluindo investimentos por parte do Estado e fortemente caracterizados pelo discurso da inovação, tecnologia, modernização, empreendedorismo em detrimento da formação humana integral e omnilateral. (COSTA; CAETANO, 2021, p. 14).

Analisando os documentos que norteiam a reforma nos três estados é possível perceber que existem convergências e divergências entre um estado e outro. As convergências são muito mais significativas e expressivas, visto que, ao analisar os documentos, é possível afirmar que eles só se diferenciam na forma em que se apresentam, como é o caso de Santa Catarina que divide o seu referencial em cadernos enquanto os outros estados apresentam tudo em apenas um documento. As convergências são maiores, visto que os três estados vão de acordo com os preceitos neoliberais propostos, assim como apresentam um caráter antidemocrático no seu processo de implementação, no geral é possível afirmar que os três documentos pretendem o fatiamento da educação pública e tem mais pontos em comuns do que contrários. É possível afirmar que ao colocar termos como formação por competências e empreendedorismo os idealizadores da reforma pretendem reforçar a Teoria do Capital Humano no ensino médio, que como a pesquisa mostra nunca foi superada, e trazer um caráter ainda mais dual de educação expressado por meio de diferentes ofertas da escola para diferentes classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo central identificar e analisar a Reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 e como ela irá aprofundar o dualismo educacional presente nessa etapa da educação básica. Para atingir esse objetivo, tornou-se pertinente questionar: como a dualidade educacional vem se manifestando? Em que medida a Lei nº 13.415/2017, e as normativas decorrentes intensificam o projeto dualista de educação média nessa etapa de educação básica?

Este estudo confirma o pressuposto inicial de que a dualidade educacional presente no ensino médio brasileiro, apesar de não ser uma novidade da reforma aprovada por Michel Temer, será aprofundada ainda mais com essa reforma, visto que esta segue o modelo neoliberal de educação proposto na década de 1990.

O estudo também confirma a existência de duas agendas para o ensino médio: uma voltada para o capital e para o mercado e que defende e implanta um modelo dual de educação em que existem diferentes tipos de educação para diferentes classes sociais; e a outra agenda construída por educadores, estudantes e pesquisadores que fazem discussões coletivas em fóruns e reuniões e que lutam pelos interesses dos trabalhadores. Apesar de existirem duas ideias opostas, historicamente a que ganha mais espaço é a primeira agenda, onde os trabalhadores não têm voz, como exemplo é possível citar as discussões sobre a LDB de 1996 e a reforma do ensino médio, em que houve uma disputa entre essas ideias, mas o capital fez a sua voz falar mais alto.

A primeira agenda normalmente ganha a anuência do Estado a partir de legislações, projetos e ações governamentais e aqui destaca-se, por exemplo, as Reforma Francisco Campos, a Reforma do 1º e 2º graus aprovada pelos militares, a LDB de 1996 e a reforma de Michel Temer. Todas essas ações também mostram o caráter antidemocrático que elas assumem, já que desconsideraram as reivindicações dos profissionais de educação.

A prioridade para esse tipo de política com caráter mercantil e reducionista de direitos, como é o caso das políticas citadas acima, mostram uma subserviência ao capital que perdura até os dias de hoje. Essa subserviência é aprofundada na década de 1990 com a influência da reestruturação capitalista que mudou toda a configuração do Estado.

Porém, como é analisado durante todo o trabalho, o caráter dual da educação

e a disputa entre projetos é anterior à década de 1990, sendo possível verificar a presença dele desde a década de 30 quando o capitalismo industrial orientava a política educacional desse período.

Apesar da importância das outras décadas nos rumos da educação atual não se pode negar a importância da década de 1990 para a educação brasileira. Com a concepção neoliberal ganhando cada vez mais espaço se percebe a retirada dos direitos dos cidadãos e o aprofundamento das desigualdades sociais causadas pelo sistema capitalista.

A educação é um dos direitos que está sendo constantemente atacado por essa agenda mercadológica. É possível destacar a disputa que permeou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, em que houve dois projetos: um com viés conservador e outro progressista, porém, ganhou o conservador. Importante destacar que a agenda conservadora ganhou também por conta da influência dos organismos internacionais que nesse período recuperaram a sua influência na política educacional brasileira.

A fim de responder à questão central desse estudo, foi necessário construir um percurso que recuperasse os momentos decisivos para a educação brasileira, especialmente para o ensino médio. O contexto histórico, político e social tratado ao longo de todos os capítulos do trabalho é de suma importância para a compreensão do papel do Estado e sua atuação na educação.

A pesquisa realizada discorre que o ensino médio vem sofrendo mudanças significativas desde a década de 1930, em que houve uma expansão da educação que antes ficava destinada à parte mais abastada da sociedade. Ao ocorrer essa expansão foram necessárias criar políticas de regulação da educação, porém, essas políticas adotaram um viés conservador e aprofundou a desigualdade presente no antigo grau secundário, que mais tarde viria a se transformar no ensino médio.

Nesse período até houve tentativas de avanço, como é o caso da Carta Magna de 1934, entretanto, o que imperou foram políticas, como a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, voltadas para o aprofundamento da dualidade, mostrando que para a classe mais baixa ficava destinada a educação voltada para a formação de mão de obra escolarizada.

Esse caráter dual da educação será intensificado com a criação do SENAI e SENAC, mostrando assim que a educação profissional estava ganhando cada vez mais espaço, afetando diretamente o ensino secundário da época.

Nos governos militares há ainda mais o acirramento da dualidade, nesse período os ditadores se apropriaram de conceitos como a Teoria do Capital Humano e da pedagogia tecnicista, que propõem uma educação voltada para a formação de mão e obra. Tendo essa ideologia em mente, há a aprovação da Lei nº 5.692/71 que promoveu a reforma do ensino básico de 1º e 2º graus. Para o 2º grau institucionalizaram a profissionalização universal e compulsória visando a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a redução de matrículas no ensino superior.

Ao analisar a década de 1990 até os governos petistas, foram feitas importantes considerações sobre como o neoliberalismo aprofundou ainda mais a dualidade educacional nessa etapa da educação básica.

O ensino médio brasileiro, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, alinhou-se com os ditames dos organismos internacionais, após as conferências promovidas por organismos como a UNESCO e o Banco Mundial e também por conta da Reforma de Estado promovida nesse período, o ensino médio foi adquirindo ainda mais traços da lógica mercantil. Foi resgatada a Teoria do Capital Humano, que ao mesmo tempo que deseja a universalização de acesso à educação acaba acentuando a dualidade estrutural.

A Lei de Diretrizes e Bases é um dos exemplos de como o ensino médio – e toda a educação – tomou rumos mercadológicos e reducionistas. Ela irá adotar termos muitos caros para o neoliberalismo, tais como flexibilização, autonomia e competências, tudo isso alinhado à Teoria do Capital Humano.

Também nesse período, aprofundando ainda mais a dualidade, houve a aprovação Decreto nº 2.208/97 que separou o ensino médio da educação profissional, medida que foi considerada antidemocrática pelos estudiosos da educação, uma vez que foi elaborada diferentes escolas para diferentes formações.

Alinhado à Teoria do Capital Humano e às novas exigências do setor produtivo ocorreu também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, reforçando o argumento que seria necessário formar jovens de acordo com os novos conhecimentos e competências para que eles se adequem às mudanças que estavam em curso nesse período. As Diretrizes, ao colocar o conceito de competências, se alinhou ao modelo empresarial que utiliza as competências para a seleção e treinamento de trabalhadores.

Após o governo Fernando Henrique Cardoso, o Brasil passou por 14 anos de

governos petistas com o presidente Luís Inácio “Lula” da Silva e a presidente Dilma Rousseff. Nesse período é possível perceber uma abertura maior para o diálogo sobre as políticas educacionais em curso. Para o ensino médio especificamente houve, logo no começo do governo Lula, dois seminários para essa etapa e a revogação do Decreto nº 2.208/1997.

Porém, o governo de Lula foi marcado por ações consideradas contraditórias. As ações voltadas para o fortalecimento do ensino médio, como a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e o programa Ensino Médio Inovador vão perdendo forças e não conseguem se consolidar, dando espaço para ações como a separação da secretaria responsável pelo ensino médio e a secretaria de educação profissional e tecnológica.

O governo de Dilma Rousseff também será marcado por essa contradição, sendo que teremos a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases para o ensino médio em 2012 que pregava a integração entre o ensino médio e a educação profissional, mas que também se apropriou da flexibilização, justificando que o currículo precisa ser mais atrativo e flexível.

Outra grande contradição do governo de Dilma foi que ao mesmo tempo que o MEC pregava a formação humana integral houve também a aprovação do PRONATEC, que pretendeu ampliar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio em todo o país, separando ainda mais a formação destinada para diferentes classes e privando o acesso ao ensino superior.

Antes de sofrer o *impeachment*, o governo de Dilma deixa ainda uma contribuição para a educação dual presente no ensino médio, o PL nº 6.840/2013, que serviu de base para a Lei nº 13.415/2017 que irá implementar a reforma do ensino médio aprovada por seu sucessor.

O processo de *impeachment* foi muito controverso e dotado de um caráter antidemocrático. Michel Temer, o vice de Dilma Rousseff, aplicou medidas consideradas antidemocráticas, como o congelamento de gastos. Porém, para o ensino médio o grande golpe foi a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

A reforma do ensino médio não se dá somente com a aprovação da Lei, como é possível perceber na pesquisa há ainda dois elementos que fazem parte da reforma, que são a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Nacionais para o ensino médio aprovadas em 2018.

Todos esses três elementos resgatam concepções da década de 1990, ou

seja, apesar de ser chamado de “novo” ensino médio o que ocorreu foi o resgate de um discurso antigo que reforça a dualidade estrutural presente no ensino médio.

Através das análises é possível ainda resgatar três elementos presentes no documento que reforçam a dualidade estrutural presente nessa etapa, que é chamado durante a pesquisa de tríade velada: o empreendedorismo, a formação por competências e a Teoria do Capital Humano. Todos esses elementos resgatam o discurso presente em décadas anteriores de que a educação precisa se adequar ao novo tipo de sociedade.

Ao trazer o termo velado é possível observar que os elementos dessa tríade não podem expor os interesses que essa reforma esconde. Interesses que vão de acordo com os organismos internacionais e com os grandes empresários. Interesses que estão presentes desde a década de 90 e que com a anuência dos governos, as vezes de forma mais direta, outras de forma indireta, ganham cada vez mais espaço nas discussões sobre a educação.

Ao analisar o Referenciais Curriculares dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, é possível observar esses três elementos em peso nos documentos, corroborando assim com a tese de que essa reforma está alinhada com os interesses do capital e que irá aprofundar ainda mais a desigualdade educacional presente no ensino médio.

É importante ressaltar que as mudanças serão obrigatórias para as escolas particulares e públicas. Apesar das instituições particulares serem obrigadas a seguir a reforma de forma literal, elas terão condições de ofertar tanto a formação básica quanto todos os itinerários formativos em todos os anos, o que diferenciará ainda mais os estudantes de cada escola.

Outro aspecto preocupante que é destacado em todos os documentos analisados e incentivado na própria Lei que instituiu o “novo” ensino médio é a questão das parcerias público-privadas e a terceirização da educação. Elas serão consumadas principalmente quando se tratar do itinerário técnico-profissional por conta da falta de espaços adequados, da falta de professores e a dificuldade de obter materiais necessários para realizar a prática. A “solução” para essas dificuldades foi firmar parcerias com instituições que já ofertam cursos profissionalizantes, como é o caso do Sistema S. Além da terceirização já precarizar o trabalho docente, outro fator que irá contribuir ainda mais para essa precarização é a contratação de profissionais com notório saber, o que reduz a qualificação necessária para atuar em sala de aula,

desqualifica a atuação docente e rejeita a luta para a valorização desses profissionais.

Com o estudo aprofundado dos 3 estados do sul do Brasil a pesquisa mostrou que por mais que todos tenham aspectos convergentes, como é o caso da tríade que a pesquisa aponta – empreendedorismo, formação por competências e Teoria do Capital Humano –, a reforma está sendo implantada de forma gradativa e com algumas mudanças de um estado para o outro, por isso ressalta-se a importância de novos estudos sobre o impacto que essa reforma pode causar nos estudantes e nos docentes do país inteiro.

Por fim, é possível afirmar que a reforma apesar de se apropriar de termos e autores progressistas para fundamentar o seu retrocesso, aprofunda ainda mais as desigualdades presentes nessa etapa da educação básica, aprofundando a dualidade estrutural do ensino e negando aos estudantes a verdadeira formação integral. Por tal razão, considera-se uma urgência propor formação para professores e educadores para perceberem como essa proposta tem sentido velado e não mostra o seu real objetivo, que é o de atender aos interesses do capital, ofertando de um lado um ensino precário para os mais pobres e do outro garantindo um futuro promissor para aqueles que possuem boa renda.

Como a implementação da reforma ainda é inicial, não é possível fazer uma análise total de seus resultados. Contudo, ao estudar os documentos de variados estados, é possível afirmar que há um caráter regressivo da política aprovada que irá aprofundar a dualidade já existente no ensino médio, porém, ainda existem grupos e movimentos que pedem a revogação desse ato contra o ensino médio público brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 129-148.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimento**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, p. 291-313, 2014.

ARAÚJO, Jhonny de. **Ensino Médio em Apucarana-PR**: desigualdades no interior da rede estadual de e o direito à educação. Londrina: [s. n.], 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação básica no Século XXI: tendências e perspectivas. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 36, p. 35-53, 2005. ▸

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27011-27011, 2022.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos. Agosto de 2016: a verdadeira face do golpe de Estado no Brasil. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 157-176.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL, Senado Federal. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, p. 5798-5798, 1942.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2022

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 set. de 2022

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.21- 24, 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 2 de abril de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o PRONATEC. Disponível em: http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, Brasília, n. 1, 1997.

CAMARGO, Ediógenes Paes de. A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético – revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-21,

2018.

CARDOSO, Paulo Erico Pontes. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio** (Lei 13.415). 2019. 135 f. - Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 21-33, maio/ago. 2005.-

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017.

COMISSÃO ESPECIAL PARA REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. CEENSI. Documento orientador para os Seminários estaduais. Câmara dos Deputados, 2013

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CODATO, Adriano Nervo; OLIVEIRA, Marcus Roberto de. Marcha, o terço e o livro: catolicismo e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**. v. 24, n. 47. São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882004000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2021.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Revista Educação, sociedade e culturas**, v. 34, p. 137-155, 2011.

COMISSÃO ESPECIAL PARA REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. Câmara dos deputados. Reformulação do Ensino Médio. Distrito Federal, 2013.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 1, p. 10-23, 2002.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016–2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020179, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-69, 2000.

D'ARAUJO, Maria Celina; JOFFILY, Mariana. Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1968). *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de

Almeida Neves. **Tempo do regime autoritário**: ditadura militar e redemocratização da quarta república (1964-1985). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p. 14-58.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 985-1001, 2015.

DERMEVAL SAVIANI afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940. **APP Sindicato**, Brasil de fato, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DI NARDI, Clarice Ada Fernanda. A Pedagogia Tecniciста da “Era Militar”. **Revista Educação Continuada**, v. 3, n. 3, p. 31-39, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 357-376, 2022.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para o Ensino Médio: Democratizar ou massificar?. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 69-88.

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

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Revista Holos**, IFRN, 2016. n. 32, v. 6. p. 71-91. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: 28 set. 2022.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORI, José Luís. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. *In*: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 31-52.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. Cap. 6.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **Ensino Médio para todos no Brasil**: que ensino médio?. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. “Novo” Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 23-38, 2022.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da educação. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA O/INTRODU EDU BRA.PDF. Acesso em: 18 fev. 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 10, n. 1,

2016.

HOLLERBACH, Joana D.'Arc Germano. Reformas educacionais e ensino médio na Ditadura Militar: colégios universitários e a crise dos excedentes. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019007, 2019.

HONÓRIO, Deane Taiara Soares et al. A Lei 13.415/2017 da reforma do ensino médio e as DCNEM no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 894-908, 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da Reforma. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22-32, 2016.

LEHER, Roberto. Apontamentos Para Análise da Correlação de Forças na Educação Brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1982.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio e a construção de nossa resistência em defesa da Educação Pública. **Cadernos de Pesquisa**, p. 123-137, 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MOURA, Dante Henrique. Os Ensinos Médios no Brasil: diferenças e desigualdades em disputa. *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 115-148.

LIMA, Erika Roberta S.; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **HOLOS**, v. 3, p. 164-175, 2017.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Lenina Lopes Soares. Ensino médio e educação profissional: perspectivas no plano nacional de educação (2014-2024). **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 63-78, 2015.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-30.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O novo estado brasileiro e as políticas públicas para o ensino médio: uma análise do Projeto de Lei 6.840/2013. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 5, n. 9, 2015.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018.

MARGRAF, Alencar Frederico; FERREIRA, João Carlos Antunes; CASTRO, Letícia Pereira. Transição democrática ou falsa democracia? Um Brasil de contradições. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, n. 3, p. 51-68, 2019.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico-dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA NA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9.*, Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UEPG, 2012.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 70-85, 2011.

MATTOS, Amana Rocha et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A industrialização brasileira**. São Paulo: Moderna, 1995.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, v. 17, p. 39-58, 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. Apresentação. *In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?*. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 15-16.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 875-894, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Reunião Nacional da ANPED**, v. 36, p. 1-15, 2013.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista**

Brasileira de Educação, p. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, Edilene Cristine Weffort Lourenço de. **Sistema unitário e sistema dual do ensino médio propedêutico/profissionalizante a partir da lei 5.692/71 até a atualidade**: argumentos favoráveis e contrários. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2015.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andandopara trás. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 233-260.

PACHECO, Eliezer. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (RCNEM)**. Curitiba: SEE, 2021.

PERBONI, Fabio et al. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e estado gestor: aproximações globais. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79- 96

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 12, n. 2, 2019.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Implicações da reforma do Ensino Médio para o trabalho e a formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 6, n. 3, p. 387-400, 2017.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984 [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação brasileira. **Revista Vozes**, v. 29, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SALA, Fabiana; MILITÃO, Silvio César Nunes. Políticas públicas de leitura e educação escolar: análise da materialização em Anhumas/São Paulo. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 421-438, 2020.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA NA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UEPG, 2012.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 127-147, 2017.

SANTA CATARINA. **Parecer 040/CEE/2021**, aprovado em 09.03.2021. Conselho Estadual de Educação – CEE, 2021.

SANTOS, Sílvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 177- 190.

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; NEGREIROS, Heitor Lopes. A circularidade da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 273-290, 2002.

SCHEIBE, Leda. Ensino Médio: Qual Ensino Médio?. *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 11-14.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVAGELISTA, Olinda. Política educacional. **Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap. 2.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 283-301, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 274-291, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 set. 2022.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do ensino médio no Brasil. *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?**. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 189-208.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, v. 2, n. 5, p. 15-40, 1996.

SOUZA, Thaís. Representantes da SEDUC participam de seminário internacional que debate os desafios da Reforma do Ensino Médio. **Secretaria da Educação**, Tocantins, 22 jun. 2017. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/representantes-da-seduc-participam-de-seminario-internacional-que-debate-os-desafios-da-reforma-do-ensino-medio/6ddb572cyjfy>. Acesso em: 11 out. 2022.

SUBTIL, Maria Jose Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 138-147, 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo base do território catarinense para o ensino médio: algumas notas sobre o parecer 040/2021/CEE-SC. **OEMESC – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, Editorial mensal, Florianópolis: UDESC, jun. 2021.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VILLEN, Patrícia. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. *In*: LUCENA, Carlos; SANTANA, Fabiane. **A crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 109-126.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. **ANPED SUL**, v. 10, 2014.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, v. 39, n. 3, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista brasileira de educação**, p. 24-36, 2005.