



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

**A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino
médio**

São Gonçalo

2020

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R484
TESE

Ribeiro, Glasielle Lopes de Carvalho.

A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio / Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro. – 2020.

142f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Reforma do ensino – Brasil – Teses. 2. Ensino médio - Brasil – Teses. 3. Educação – Brasil – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 37.014(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 06 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Sonia Maria Rummert
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dra. Adriana de Almeida
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

À professora e amiga Larissa Costa Murad.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade;

A minha família;

Ao meu marido, parceiro na vida e na academia;

À Ana Maria de Almeida Santiago e à Mariza de Paula Assis, mulheres que nos representam como mulheres, como professoras e como militantes da educação;

A minha orientadora, professora Marcia Soares de Alvarenga, pela generosa parceria nesse processo formativo: em cada orientação, nas discussões do grupo de pesquisa, na tessitura dessa dissertação e nas apresentações de trabalhos que desenvolvi dentro e fora da FFP/UERJ. Marcia nos deixa marcas de empatia, respeito e profissionalismo; e nos auxilia nos deslocamentos necessários na ciência;

Ao corpo docente da FFP/UERJ;

Às professoras Anelice Ribetto e Jacqueline Morais (*in memoriam*) pelo apoio na implementação da minha bolsa de mestrado e nas atividades que realizei durante esse processo de formação, pelo trabalho que desenvolvemos enquanto estive na representação estudantil do mestrado, nas reuniões do colegiado e na organização de eventos. Mas, acima de tudo pela sensibilidade e cuidado que sempre tiveram com cada aluno/a, nos esclarecendo com prontidão cada dúvida, evidenciando as nossas potencialidades e nos impulsionando a ser professores/as políticos, que vislumbram uma educação pública, gratuita, de qualidade e democrática. (Jacqueline, presente!);

À Mairce Araújo pela poesia e pelo samba mais que necessários em nossa existência;

Às professoras da banca pelas contribuições para o desenvolvimento dessa dissertação;

Aos/as meus/minhas amigos/as do grupo de pesquisa, em especial aos amigos Antônio Borromeu e Adalberto Gomes. Antônio, um parceiro cuiabano intenso e alegre. Adalberto, um companheiro com quem desenvolvi a maior parte das produções e apresentações de trabalho durante os dois anos do mestrado. Esses amigos foram fundamentais nessa trajetória acadêmica;

À amiga Sara Busquet, uma “buniteza” de mulher.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.

Paulo Freire

RESUMO

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. *A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio*. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente dissertação se insere no âmbito das discussões acerca da Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/17. Estritamente, analisa a produção de sentidos sobre os itinerários formativos, que compõem 40% do currículo na nova legislação, contextualizando-os nas imposições do neoliberalismo econômico. A pesquisa partiu das principais questões: Quais sentidos estão em disputa sobre os itinerários formativos em um contexto de precarização das relações de trabalho? De que forma na flexibilização do currículo está subsumida a correlação de forças do Estado capitalista e da classe trabalhadora na formação dos/as jovens brasileiros/as? A escolha individual pelo processo formativo dos/as alunos/as no “novo” ensino médio pode ser efetivada ou será definida pela oferta? Quais determinações entram em jogo com a ideia trazida de que o/a estudante tem liberdade na escolha do itinerário formativo? Estabelecemos como objetivos da pesquisa: compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do Ensino Médio como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo; discutir a relação entre os itinerários formativos e a ideologia neoliberal; levantar e analisar documentos produzidos no contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio que expressam as vozes dos sujeitos que disputam políticas educacionais para o ensino médio, em particular, os itinerários formativos. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa está ancorada na perspectiva do materialismo histórico dialético de Karl Marx, em diálogo com outros autores que contribuem para o estudo da relação de forças entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho. Como procedimento metodológico, utilizamos fontes bibliográficas e documentais. Concluímos que os itinerários formativos, impostos pela reforma, reiteram o projeto societário do Estado capitalista para a formação do trabalho simples e desregulado de direitos para jovens oriundos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Itinerários formativos. Produção de sentidos.

ABSTRACT

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. *The production of meanings on formative itineraries in the reform of high school*. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This paper is part of the discussions about the High School Reform established by the Law nº 13.415/ 17. It strictly analyzes the production of meanings on the formative itineraries, which makes up 40% of the curriculum in the new legislation, contextualizing them in the impositions of economic neoliberalism. The research started from the main topics: What meanings are in dispute about the formative itineraries in a context of precarious work relationships? How is the correlation between the forces of the capitalist state and the working class in the formation of young Brazilian people integrated in the flexibility of the curriculum? Can the individual choice by the students' formative process in the "new" high school be made effective or will it be defined by the offer? What facts we can take into consideration with the idea that the student is free to choose the formative itinerary? We established as goals of this research: to understand the formative itineraries from the analysis of the Reform of the High School as educational policy that is linked to the formation for the simple and flexible work in the frameworks of the neoliberalism; discuss the relationship between formative itineraries and neoliberal ideology; to collect and analyze documents produced in the context of the approval of the high school reform that express the voices of subjects that dispute educational policies for high school, in particular, the formative itineraries. The theoretical and methodological content of the research is based on the perspective of Karl Marx's historical dialectical materialism, in dialogue with other authors who contribute to the study of the relationship of forces between State, society, money, education and work. As a methodological procedure, bibliographic and documentary sources were used. We conclude that the formative itineraries, imposed by the reform, reiterate the capitalist state's; scorporate project for the formation of simple and unregulated labor rights for young people from the working class.

Keywords: High school reform. Formative itineraries. Production of meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Produções sobre a temática.....	20
Quadro 2 -	Outras produções sobre a temática.....	22
Quadro 3 -	Dispositivos de Reformas no Ensino Secundário.....	39
Quadro 4 -	Ensino Médio Técnico e Educação Técnica e Profissional de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal 1996-1999.....	80
Quadro 5 -	Vozes que disputam uma formação integrada no Ensino Médio.....	101
Gráfico 1 -	Evolução de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) – Brasil 2008-2016.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANAPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEM	Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EUA	Estados Unidos da América
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JB	Jair Bolsonaro
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MG	Minas Gerais
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGedu	Programa de Pós- Graduação em Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
RJ	Rio de Janeiro
SEDUC	Secretaria de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SESO	Serviço Social
SP	São Paulo
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSM	Universidade de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unilasalle	Centro Universitário La Salle
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL.....	26
1.1	Marx e Gramsci: o Estado capitalista e a reprodução da dualidade educacional reificada.....	28
1.2	A Reforma Francisco Campos: o ensino secundário e o capitalismo industrial no Brasil.....	35
1.3	A Reforma Gustavo Capanema: Ensino Médio colegial e ginásial, e a ampliação de cursos técnicos e profissionalizantes.....	43
1.4	A implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 4.024/61) e o início de acordos internacionais na educação básica e superior no país.....	46
1.5	Entre o golpe de Estado no Brasil e o novo modelo de acumulação do capital: a Lei nº 5. 692/71 e suas imposições à lógica do mercado.....	50
2	O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	63
2.1	Doutrinas de liberdade individual e de liberdade econômica.....	64
2.2	A era FHC e a consolidação do neoliberalismo no Brasil.....	70
2.3	Entre a massificação e a obrigatoriedade: Concepções ideológicas neoliberais para o Ensino Médio no Brasil.....	72
3	VOZES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ENTRE MANIFESTOS E RESISTÊNCIAS.....	82
3.1	A pesquisa documental como procedimento metodológico.....	83
3.2	A palavra “itinerário” como signo linguístico.....	87
3.3	Análise dos documentos: sentidos dos itinerários formativos em manifestos.....	95
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

Implementada pelo presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017 como conversão da Medida Provisória 746/16, a Lei nº 13.415, reforma o Ensino Médio¹ através da alteração da Lei nº 9.394/96, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”; e da Lei nº 11.494/17, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, “a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005”, Além disso, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e passa a instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Somada a um conjunto de outras reformas: a trabalhista e a da previdência, as alterações na política educacional do EM constituem-se como uma medida que aprofunda e precariza o processo de escolarização das juventudes² no Brasil, e se desdobra nas relações de trabalho, ao propor para o segmento um currículo dividido em duas partes: a comum, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada e flexível, itinerários formativos, conforme o Art. 4º da Lei nº 13.415/17. A BNCC compõe 60% do currículo, enquanto os itinerários os outros 40%.

A parte obrigatoriamente flexível do currículo, itinerários formativos, “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do EM, pois possibilitam opções de escolha aos/às estudantes”. (BRASIL, 2018, p. 477) será organizada por cinco arranjos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. O último, eixo traz à tona manifestações e debates sobre a dualidade escolar, encarnada nessa proposição, já que historicamente, os/as jovens em razão dos determinantes sociais e econômicos, concluem o

¹ Doravante será identificado pela sigla EM.

² Empregamos o termo no plural em diálogo com os autores: Bourdieu (1983), Carrano (2007) e Dayrell (2007), os quais analisam a categoria juventude como expressão produzida pelas desigualdades em uma sociedade capitalista de classes. Assim, compreendemos que há condições de vida, de mercado, e de tempo diferentes para os/as jovens da classe trabalhadora e da burguesia. As coerções do universo econômico manifestam-se atenuadas para a juventude em que pais e mães são detentores do capital, enquanto aos/as jovens-estudantes-trabalhadores ou filhos de trabalhadores o universo econômico oprime e impõe processos de formação para maior expropriação da força de trabalho. Desta forma, em conformidade com os autores supracitados, defendemos a ideia de “juventudes” que materializam os/as jovens como sujeitos sociais diferentes. Há para os/as jovens da classe trabalhadora a contradição da escolha entre a autorrealização e o trabalho, enquanto os/as jovens que possuem recursos sociais conseguem fazer essa conciliação.

EM com formações distintas. Aos/às jovens que pertencem às elites formação propedêutica, aos/às jovens da classe trabalhadora, ensino técnico e profissional.

O EM é a fase da educação básica que tem sido apontada como a etapa com maior repercussão das questões de evasão e repetência. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que no ano de 2016, na região Sudeste, que concentra os três estados mais ricos do Brasil, somente 51,1% da população até 25 anos tinha o EM completo. “Em média, a população do país tem 8,0 anos de estudo” (IBGE, 2018). Esses números expressam que mesmo com a ampliação de políticas públicas de escolarização das juventudes no Brasil nos governos do PT, o resultado ainda é incipiente. Ao compararmos o número de alunos matriculados no seguimento nos anos 2017-2018 constatamos uma queda de 220.455 nas matrículas.

Compreendemos que as mudanças no cenário educacional atual são expressões de crises políticas e do Capital. Desde a década de 1990, o Banco Mundial (BM) apresenta estratégias para a Educação na América Latina e no Caribe, afirmando a necessidade de expandir a cobertura do EM para atender às demandas da economia neoliberal e globalizada. O BM recomendou a flexibilização dos programas e instituições de EM e de educação profissional, bem como a cooperação com o setor privado, entendido como "um beneficiário direto dos resultados das escolas secundárias e profissionalizantes". (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 58).

Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011 destacavam que “Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro”. (BRASIL/ CEB, 2011). No entanto, a Medida Provisória nº 746/16 quando ressalta o componente curricular técnico e profissional, tradicionalmente responsável pela dualidade escolar do EM, reforça o caráter de terminalidade que marcou o processo formativo das juventudes brasileiras em vários recortes temporais e expressa o encaminhamento precoce para o mercado de trabalho. A Educação técnica e profissional como itinerário formativo já estava estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 06/12 como EM integrado “Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”.

Contudo, a Lei nº 13.415/17, altera o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de que a

oferta da formação técnica seja feita através de parceria público-privada, tirando proveito do recurso público para empresas privadas e também para o Sistema S.

As alterações propostas no “novo” EM, sem consulta à sociedade, repercutiram em manifestos das comunidades acadêmicas, sindical e estudantil, que se posicionaram contra a reforma, através de críticas a sua imposição. Tomamos os documentos produzidos por entidades político estudantil, operária e pelo SEPE/RJ como campo empírico da análise do nosso objeto.

Das aproximações que fizemos da Lei nº 13.415/17 emergiram as questões que consideramos centrais no percurso de nossa dissertação: Quais sentidos estão em disputa sobre os itinerários formativos em um contexto de precarização das relações de trabalho? De que forma na flexibilização do currículo está subsumida a correlação de forças do Estado capitalista e da classe trabalhadora na formação dos jovens brasileiros? A escolha individual pelo processo formativo dos alunos no “novo” ensino EM pode ser efetivada ou será definida pela oferta? Quais determinações entram em jogo com a ideia trazida de que o estudante tem liberdade na escolha do itinerário formativo?

Deste modo, tomar a Reforma do EM como tema de estudo nos faz recortar os itinerários formativos como objeto da pesquisa. Assim, destacamos como objetivos:

1) objetivo geral:

- compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do EM como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo.

2) objetivos específicos:

- discutir a relação entre os itinerários formativos e a ideologia neoliberal;
- levantar e analisar documentos produzidos no contexto da aprovação da Reforma do EM que expressam as vozes dos sujeitos que disputam políticas educacionais para EM, em particular, os itinerários formativos.

Desenvolveu-se a pesquisa através da abordagem qualitativa, com utilização de dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Bem como, realizaram-se estudos e análises das políticas educacionais do EM no atual contexto social e político no Brasil, para que fosse possível compreender as motivações que levaram a aprovação da reforma. A pesquisa foi ancorada na perspectiva da Teoria Crítica, que envolve as disputas pela formação do trabalhador sob a lógica do capital, a fim de interrogar a Lei da Reforma do EM como uma expressão das relações sociais sob a forma de tramas, e conflitos que têm repercutido no

campo da educação (FRIGOTTO, 2000). Nossa hipótese é que a flexibilização da formação no EM, conforme prevista na reforma, complete um ciclo de desregulamentação do trabalho.

Nessa pesquisa optamos pelo Materialismo Histórico e Dialético (MHD) de Karl Marx, analisado a partir das categorias: totalidade, mediação, contradição e alienação. O marxismo propõe uma compreensão da realidade social, que nos permite entender que a sua luz “o caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade”. (KOSIK, 1976, p. 36).

A base da teoria marxiana é composta por filosofia, na escrita do jovem Marx; política e economia, nas contribuições de sua maturidade. As duas últimas são pilares para nossa análise dialética sobre educação básica no Brasil. A tensão analisada pelo autor no século XIX entre o homem moderno capitalista e o proletariado em uma nova conjuntura de acumulação de capital, nos ajuda a explicar porque o fenômeno: políticas educacionais para o EM no século XXI, incorpora pontos de vista do processo de acumulação capitalista que se perpetua através dos séculos.

Nisto, destacamos que o modo de produção capitalista discutido por Karl Marx permeia as relações sociais modernas. O sistema capitalista é o responsável por dividir a sociedade em classes e frações de classes, pois nele é imperativo que o homem burguês acumule riqueza, a partir da exploração do trabalho assalariado e da extração de mais-valia, de outros homens que são alienados do bem material da sua produção.

Marx acentuou o caráter material das relações sociais: os homens se organizam na sociedade, a partir do trabalho, para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, explicitando como eles vêm se organizando através de sua história. (PALUDO, 2013, p. 8).

A Reforma do EM analisada sob a ótica do MHD reitera a dualidade escolar como marca estrutural de uma sociedade de classes, pois retoma os marcos estabelecidos em contextos de autoritarismo, nos quais o segundo grau passou a ter a profissionalização como universal e compulsória, conforme a Lei nº 5.692/71³. Na atualidade, a Lei nº 13.415/17 revela uma retomada dessa proposta e emerge como mais um desdobramento dos anseios do capital na imposição da formação da classe trabalhadora. Ainda para a autora:

³ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01/09/ 2018.

[...] a educação, na sociedade de classes, é mediada pela luta de classes, manifestada na correlação de forças em disputa, e que o modo de produção capitalista não é reformável, ainda que haja experiências de resistência e luta no seu interior. Esses são pressupostos que permitem a implementação do método materialista histórico dialético na pesquisa, porque, sem concessão, assume o que a educação faz, hegemonicamente, e/ou pode fazer, ainda que com muitos limites, quando orientada pela construção da utopia, um novo ser humano, a sociedade socialista. (PALUDO, op. cit., p. 17).

As mudanças na estrutura do EM brasileiro atendem a pressões econômicas e políticas. A teoria marxiana desnaturaliza os fenômenos sociais e amplia o “[...] princípio metodológico da investigação dialética da realidade social [...] antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”. (KOSIK, op. cit., p. 49).

Por isso, no esforço de postular uma teoria que discuta os sentidos produzidos pelos itinerários formativos na “nova” Reforma do EM no Brasil, busca-se um diálogo com concepções de Marx, por compreender que “a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento” (NETTO, 2011, p. 20). Para o autor, em Marx, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto: de sua estrutura dinâmica-tal como ele é em si mesmo. Assim, compreendemos que através da teoria, há uma reprodução da estrutura e da dinâmica do objeto que pesquisa, e que essa reprodução será mais “correta e verdadeira” quanto mais o pesquisador for autêntico na aproximação do objeto. Vejamos:

Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo a aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (NETTO, op. cit., p. 22).

O uso das categorias marxianas dá-se pela necessidade que temos de uma compreensão mais aproximada da essência dos fenômenos sociais. Segundo Kosik (op. cit), a “coisa em si” não se manifesta diretamente ao homem, por isso são necessários desvios “*détour*” no pensamento dialético. O nosso desvio nesse estudo é tentar superar a pseudoconcreticidade do senso comum sobre os itinerários formativos “o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade)” (KOSIK, op. cit., p. 14).

Entendemos que para Marx, a teoria é uma modalidade do conhecimento. Encontrar a essência é o papel do sujeito/ pesquisador no exame do objeto na compreensão de sua dinâmica e estrutura. Tanto para Marx quanto para os demais pensadores dialéticos, a diferenciação entre essência e aparência era basilar para a construção do conhecimento

teórico. “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é prática social e histórica.” (NETTO, op. cit., p. 23).

De acordo com Frigotto (2000) para ser materialista e histórica, a dialética não pode se constituir em uma doutrina ou em uma teologia. “Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”. Isso significa que as categorias analisadas por Marx (totalidade, contradição, mediação e alienação) são construídas historicamente. Assim, a dialética materialista histórica é uma postura, um método e uma práxis. Assim:

[...] enquanto um método que permite uma apreensão do radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, op. cit., p. 73).

Ainda em diálogo com Kosik (op. cit.), podemos inferir que de um fenômeno nasce o mundo da pseudoconcreticidade é um “claro-escuro de verdade e engano”, sendo o seu elemento basilar o duplo sentido. Propomos-nos a indagar o fenômeno da Reforma do EM, tendo como recorte os sentidos produzidos pelos itinerários formativos, destarte, buscamos capturar como a “coisa em si” se manifesta nesse fenômeno. “Compreender o fenômeno é atingir a essência”. Para que se chegue à essência é necessária a manifestação do fenômeno. Segundo Frigotto (op.ci.t), nas noções metafísicas incorporam-se ao fenômeno, “no mundo da aparência ou da aparência exterior”, já na visão materialista e histórica predomina a essência “no mundo real, no concreto, na consciência real, na teoria na ciência.”. Dito isto compreendemos que:

A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. (FRIGOTTO, op. cit, p.75).

Interpelando “os itinerários formativos” buscamos compreender qual o projeto societário se traduz na relação Estado/ Sociedade na implementação da Lei nº 13.415/17. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica com bases epistemológicas em Karl Marx, na tentativa de compreender a relação entre capital e trabalho no Estado moderno burguês; em Antonio Gramsci, na proposição de escola unitária, dualidade escolar e divisão social do trabalho; em Nico Poulantzas em contribuição ao pensamento gramsciano sobre trabalho manual e trabalho intelectual; em Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, na discussão sobre Estado e sociedade; e documental nas políticas educacionais do país com

objetivo de investigar os fenômenos sociais e históricos que dão materialidade às mudanças no EM.

Desta forma, traremos pontos necessários para a discussão que engendra as relações capital-trabalho, capital-educação e trabalho-educação como desdobramentos da Reforma do EM. O trabalho assalariado e a introdução do capitalismo industrial no Brasil destacam-se como ponto de partida sobre a educação brasileira das massas populares.

Como parte do processo de pesquisa, em esforço teórico-metodológico, a autora desse trabalho esteve presente na audiência pública realizada em São Paulo/ SP e acompanhou as audiências ocorridas em outros Estados através de acesso aos vídeos oficiais de transmissão. A audiência pública em que participou e os seus desdobramentos colaboraram com as ideias-força destacadas no grupo de pesquisa do PPGedu da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nas quais apontamos a ausência de um debate com os verdadeiros sujeitos envolvidos na educação e a atual reforma como um dos desdobramentos do golpe de 31 de agosto de 2016.⁴

No percurso metodológico desse trabalho, fundamentado no MHD, realizou-se uma revisão de literatura em bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas entre 2016 (ano em que houve a criação da MP nº 746) e o primeiro semestre de 2018, na busca por produções que abordassem a temática em estudo como recorte. Esses foram os nossos primeiros movimentos: o nosso ponto de partida. Precisávamos na compreensão de nosso objeto iniciar de algum lugar, para melhor definirmos a nossa abordagem. Assim, decidimos em um primeiro momento por analisar essas produções. Não nos causou estranhamento a pequena quantidade de trabalhos produzidos no período que selecionamos, já que a Lei nº 13.415 foi implementada em 16 de fevereiro de 2017, ou seja, recentemente.

A revisão de literatura permitiu uma avaliação crítica sobre as abordagens realizadas, levando em conta a divergência de opiniões que há dentro da mesma temática. A comparação dos estudos já realizados sobre o tema e como cada autor se debruçou sobre seu objeto foram de suma importância nessa análise bibliográfica, pois quem se dispõe a escrever sobre um assunto, precisa saber o que já foi dito sobre ele, e o não dito também. O dito e o não dito sobre o tema inquietou-nos ainda mais e fizeram-nos refletir sobre o que leva a realização de busca por respostas no exame de um objeto.

⁴ Para a autora deste trabalho o impeachment da presidenta Dilma Rousseff fez parte de um golpe político para tirar o PT do poder, e assim, implementar o pacote de reformas que estava em tramitação.

Dito isto, reforçamos como temática da nossa pesquisa a Reforma do EM, tendo como escopo as respostas de educadores/as, alunos/as e organismos de educação a sua proposição no que tange a escolha dos itinerários de formação. Nessa busca, foi encontrada somente uma tese no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o título *Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista* defendida por Natalia Salan Marpica em maio de 2018. O trabalho discorre sobre a necessidade de compreender as especificidades da docência nesta área. Nisto, já identificamos que o nosso trabalho apresenta possibilidades singulares de compreensão do tema.

Havendo uma escassa produção bibliográfica no que tange às teses e dissertações, nos dedicamos ao exame dos periódicos da CAPES. Dentre os artigos que encontramos, quatro foram produzidos na região Sudeste, sendo dois no Rio de Janeiro e um em Minas Gerais; e, dois na Região Sul, contemplando o Rio Grande do Sul e a cidade de Santa Maria. As pesquisas estão intituladas como:

Quadro 1 - Produções sobre a temática

TÍTULOS DOS TEXTOS	AUTOR(ES/AS)	ANO	LOCAL
Reforma do Ensino Médio (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres	Gaudêncio Frigotto	2016	Movimento-revista de educação
Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	Marise Nogueira Ramos Gaudêncio Frigotto	2017	Revista Histedbr On-line
Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio	Maristela da Silva Souza; Fabrício Krusche Ramos	2017	Motrivivência
Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)	Vânia Cardoso da Motta Gaudêncio Frigotto	2017	Educação & Sociedade
A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar	Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Angelina Accetta Rojas; Maria de Fátima Barros Pimenta	2018	Política e Gestão Educacional
O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?	Geraldo Leão	2018	Educação em Revista

Fonte: A autora, 2019.

O primeiro texto, que analisamos, tem como título *Reforma do Ensino Médio (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*, de Gaudêncio Frigotto, fala da reforma atual do EM e foi publicado originariamente no portal da ANPED. Aqui, vejo uma propositura de análise que parece central, pois a reforma deve ser analisada a partir de uma perspectiva de classe e divisão social do trabalho.

O segundo trabalho, intitulado *Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016* escrito por Marise Nogueira Ramos (UERJ) e Gaudêncio Frigotto (UERJ) apresenta uma contextualização sobre o Golpe de 31 de agosto de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff; uma comparação entre a Lei nº 13.415/17 e a Lei nº 5.692/71 e os impactos dessa reforma na formação dos jovens brasileiros. Além disso, discorre acerca de retrocessos às conquistas do EM e as consequências do desmonte da educação na formação dos/as jovens brasileiros. Ao ler esse texto, ainda na graduação de Serviço Social, compreendi que precisava analisar com maior ancoragem teórica a temática da Reforma do EM. Assim, posso dizer que esse texto foi o que me fez atentar para esse fenômeno e prosseguir em uma compreensão crítica dos seus desdobramentos.

O terceiro texto, *Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio* escrito por Maristela da Silva Souza (Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)) e Fabrício Krusche Ramos (Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS)) objetiva analisar o lugar da Educação Física na Reforma do EM, problematizando a propositura de EM em tempo integral. Entendemos que é uma temática original e que corresponde a todo processo de disputa da nova legislação.

O quarto trabalho examinado, *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)* dos autores: Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto aborda como o próprio título anuncia o porquê da Reforma do EM. Primeiro com a MP nº 746/16, e cinco meses depois com a Lei nº 13.415/17, mesmo sem a BNCC do EM ter sido elaborada. Diferente dos outros textos, essa é uma pesquisa documental. Os autores têm como aporte teórico a teoria social crítica de Gramsci e Fernandes, com os quais também dialogamos.

O quinto trabalho, que tem como título *A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar* de Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel (UFF), Angelina Accetta Rojas (Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ)) e Maria de Fátima Barros Pimenta (Unilasalle-RJ) discute as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propondo que a alteração traz mais desafios que soluções ao fracasso escolar nesse

segmento da Educação Básica. Esse texto apresenta abordagens com as quais dialogamos, pois compreendemos que a reforma era urgente, visto que no EM há um número excessivo de “evasão”. Contudo, a forma como foi gestada, nos faz concordar com a discussão do/as autor/as.

O último trabalho, *O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?* de Geraldo Leão, trata de aspectos da reestruturação da Lei nº 13.415/17 sem a preocupação de uma análise exaustiva. Também traz concepções políticas e debates sobre as juventudes brasileiras, levando em conta que o EM é caracterizado por disputas no campo educacional. Nele, o autor traz uma propositura sobre os impactos da reforma na formação da juventude.

Ainda em nossa busca por possibilidades de diálogos com o tema, nos propomos a investigar produções em revistas Qualis A1. Selecionamos previamente três títulos: *Ciência e educação* da Universidade Estadual Paulista (UNESP); *Educação e Sociedade*; e *Educação e Realidade* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na primeira, não encontramos nenhum texto que discutisse a temática. Na segunda, encontramos um dossiê da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com o tema “Ensino Médio”, publicado em junho de 2017, no qual professores que pesquisam políticas de educação básica e superior no país dialogam sobre os desdobramentos do ideal neoliberal na educação. Sendo assim, os textos fazem uma análise histórica e sociológica das políticas de educação no Brasil, levando em conta os ataques à escola básica no contexto da MP nº 746/16 e da Lei nº 13.415/17. A escolarização das classes populares através da expansão da formação técnica profissional também é um assunto recorrente nos textos do dossiê. Os “itinerários formativos”, ainda que não sejam o assunto central nas escritas, perpassam por boa parte das análises. No quadro abaixo destacamos parte dessa produção.

Quadro 2 - Outras produções sobre o tema

TÍTULOS DOS TEXTOS	AUTOR(ES/AS) :
Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”	Eliza Bartolozzi Ferreira; Mônica Ribeiro da Silva
A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso	Eliza Bartolozzi Ferreira
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer
Ensino médio: atalho para o passado	Luiz Antônio Cunha
Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia.	Celso João Ferreti Mônica Ribeiro da Silva

Fonte: A autora, 2019.

Posto isto, destacamos na revista *Educação e Sociedade* dois textos. Primeiro, o artigo elaborado por Acacia Kuenzer, *Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível*, pois dialoga de forma mais estreita com as questões que suscitamos no movimento da pesquisa, visto que objetiva analisar a Reforma do EM no horizonte “do regime da acumulação flexível”. Do ponto de vista da autora, a flexibilização sinaliza:

A fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição; sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos. A Lei nº 13.415/2017 é um bom exemplo dessa afirmação; sem categorias de análise, até mesmo setores mais intelectualizados da sociedade sucumbiram às propagandas orquestradas pelo MEC e veiculadas pelos meios de comunicação. (KUENZER, 2017, p. 352).

O outro texto que destacamos é o de Luiz Antônio Cunha, *Ensino médio: atalho para o passado*, porque nele o autor analisa a temática da política educacional no âmbito da discriminação social e na contenção da demanda para o ensino superior. Para isso, Cunha analisa a MP nº 746/16 e políticas anteriores: a Lei nº 5.692/71 e o Decreto nº 2.208/97.

Já na revista *Educação e Realidade* o artigo *Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/17* de Maria Adélia Costa e Eduardo Henrique Lacerda Coutinho objetiva, através de uma análise documental, compreender a Lei nº 13.415/17 como retrocesso às políticas de educação profissional, pois não impulsiona a valorização do EM e nem favorece políticas de formação docente. Sobre os itinerários formativos a autora discorre:

É uma falácia silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), porque não foi conferido às escolas públicas, sobretudo as estaduais, o investimento necessário para a oferta do cardápio com os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do aluno ficará no limite da oferta do prato do dia. Assim sendo, o que restará às instituições públicas será verificar o que há na dispensa e servir o melhor menu com os ingredientes que possuem, já que não foi garantida a verba nem variedade de ingredientes para diversificar, criar e inovar a oferta dos itinerários formativos. (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1648).

Essa revisão bibliográfica, que compõe a base documental, possibilitou uma expansão da compreensão sobre as reflexões relativas ao objeto dessa dissertação. Por meio dela, buscamos interpelar e analisar criticamente o que já foi proposto sobre a livre escolha dos/as jovens, matriculados no último segmento da educação básica, por seu percurso formativo, a fim de compreender quais produções de sentido há na propositura desses itinerários de

formação. Assim, depreender se a livre escolha do/a estudante por sua formação coaduna com o que o Estado oferece na educação a ele/a.

O trabalho de revisão de literatura também nos ajudou na compreensão de que é necessária uma pesquisa rigorosa sobre o tema no processo de interrogações que fazemos ao objeto. “O ato de apropriação do objeto da escrita pressupõe uma exaustiva pesquisa sobre o tema.” (FAZENDA, 2000, p. 13). Desta forma, avançamos nas impressões e percepções das pistas que os documentos analisados nos dão sobre os itinerários formativos.

Examinar um fenômeno social em determinado período histórico exige de nós um olhar atento à relação entre conjuntura e estrutura. A conjuntura é fruto de determinações históricas, e para analisá-la nos valem de algumas categorias: “acontecimentos, cenários, atores e relação de forças” (SOUZA, 2002, p. 9). A estrutura é determinada pela posição dos indivíduos e de grupos em um sistema, ou seja, “o arranjo no qual os elementos da vida social estão ligados” (IANNI, 1973, p. 35). De maneira mais geral, podemos dizer que a estrutura se refere a como a sociedade se organiza.

Dividimos a nossa escrita em três capítulos. No primeiro, iniciamos com uma discussão sobre Estado capitalista e dualidade escolar como elemento estrutural da sociedade de classes. Em seguida, apresentamos um inventário das políticas públicas destinadas ao EM, a partir do exame de quatro legislações basilares: Decreto nº 19.890/31; Decreto-lei nº 4.244/42; Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, no qual discorremos sobre a necessidade de escolarização dos trabalhadores a partir do capitalismo urbano industrial.

O segundo capítulo destaca como o modelo econômico neoliberal e a reestruturação produtiva, instituídos na década de 1990 no Brasil, impactaram as políticas públicas educacionais naquela conjuntura e se desdobraram em outros processos de precarização e alinhamento ao modelo de acumulação flexível. Também destaca as determinações do Banco Internacional para Reconstrução (Bird) para a educação na América Latina e Caribe. Nosso recorte concentra-se no período dos governos Fernando Henrique Cardoso, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo Lula (PT).

E, no terceiro capítulo, trouxemos uma discussão sobre indivíduo e sociedade; linguagem e ideologia; hegemonia cultural; e a análise dos documentos que nascem como respostas à elaboração e à aprovação da Lei nº 13.415/17. Deste modo, acreditamos que essa pesquisa apresenta contribuições para a discussão sobre a temática e também colabora para reforçar a compreensão de que à educação da classe trabalhadora destina-se a uma formação para o trabalho “simples”, o que potencializa a divisão social do trabalho.

Assim, a continuidade deste processo de pensar o concreto ocorrerá nos capítulos seguintes. Dentre os quais, destacamos o trabalho realizado com os textos de manifestações das entidades político-organizativas estudantis, sindicais; e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora.

Paulo Freire

Propomos-nos durante o movimento e o percurso desta dissertação dialogar com Freire. Primeiro, por sua trajetória acadêmica e profissional, pela qual somos atravessados/as nas contradições da formação e da prática docente e discente. Segundo, por ser advogado-educador-filósofo-escritor, cuja pedagogia crítica é uma das mais lidas, estudadas e pesquisadas no mundo⁵, ainda que, não seja uma tradição da academia brasileira perscrutá-lo. E por fim, pelos ataques que as suas ideias vêm sofrendo da extrema direita, com a justificativa do extermínio do “marxismo ideológico”. O pensamento direitista acusa os professores de praticar doutrinação política dos/as alunos/as por meio da pedagogia freireana nas escolas e nas universidades, principalmente nas públicas. O apagamento das ideias de Freire compôs o Plano do presidencial, Jair Bolsonaro (JB), eleito presidente em outubro de 2018, que propõe a expurgação da doutrina de Paulo Freire da educação brasileira. Ainda em seu plano de governabilidade lê-se que “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (BOLSONARO, 2018, p. 46).

Paulo Freire, o patrono da educação brasileira nos termos da Lei nº 12.612/12 “Art. 1º O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira”, concentrou suas ideias na problematização do projeto societário hegemônico da burguesia brasileira na elaboração de processos de escolarização das classes populares. Desta forma, nos ajudou a compreender que a escola que forma para a libertação não é para os pobres, periféricos, pretos, trabalhadores do campo, povos originários, quilombolas, e muito menos para os miseráveis! Esses são expulsos dela! A escolarização das massas populares é opressora, sem infraestrutura, sem recursos humanos, com formação aligeirada e com um currículo que reforça a dualidade escolar e a divisão social do trabalho.

⁵ A autora dessa dissertação e o aluno Adalberto Gomes de Moraes Filho também mestrando da FFP/UERJ apresentaram o trabalho “Na linha de tiro: conflitos urbanos e escolarização das juventudes periféricas do Rio de Janeiro no contexto das operações militares” em 21 de novembro de 2019 no Instituto Paulo Freire da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob coordenação do professor José Pedro Amorim.

As promessas de destruição do legado de Freire vão se efetivando no mandato de JB. Em 27 de maio de 2019, o Deputado Federal do PSL/CE, Heitor Freire, apresentou o Projeto de Lei nº 1.930/19, com a finalidade de revogar a figura de Paulo Freire como patrono da educação brasileira. Já em novembro de 2019 a CAPES retirou a homenagem a Paulo Freire da plataforma dedicada à formação de docentes. Por fim, em 16 de dezembro do mesmo ano, o atual Presidente da República chamou Paulo Freire de “energúmeno” publicamente, em uma entrevista dada a jornalistas. Por acreditar em um processo de formação em que a educação se constrói em perspectivas horizontalizadas e emancipatórias, o que contraria um modelo de gestão autocrática e antidemocrática, Freire é perseguido. Por isso, nessa escrita destacamos o compromisso político que temos com sua pedagogia crítica.

Ainda que nossa escrita sobre dualidade escolar se sustente diretamente no conceito proposto Antonio Gramsci, no qual a escola clássica prepara para a manutenção da hegemonia burguesa, e a profissional se destinava à formação das classes instrumentais, temos o compromisso ao discutir sobre educação básica no Brasil, visibilizar o legado freireano na formação da classe trabalhadora. Por isso, destacamos na introdução desta seção o seu engajamento ético-político na construção de uma práxis educativa pública, popular e democrática, em que a escola pública seja construída com o povo e para o povo.

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente. (FREIRE, 2014, p. 54).

Neste capítulo, discutiremos essa dualidade através da relação Escola e Sociedade, a partir do exame de políticas educacionais destinadas ao EM. A primeira subseção resgata e sistematiza concepções teóricas sobre o Estado capitalista em diálogo com Marx e Gramsci, e como a escola é organizada a partir da lógica de acumulação do capital e de sua expansão. Também discutirá como as políticas educacionais no país com início no processo de expansão do capitalismo industrial no Brasil estão expressas nas relações sociais e na manutenção da sociedade de classes. A partir da segunda subseção, objetivamos uma análise de quatro legislações da educação brasileira: a Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890/31; a Reforma Capanema, Decreto-lei, nº 4.244/42; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

Para tal, além dos documentos citados, examinaremos Acordos, Decretos, Decretos-leis, Diretrizes Curriculares, Diretrizes Operacionais, Leis, como se deu a criação de

instituições de ensino técnico, bem como teorias que corroboram no mapeamento da historiografia do EM no país e de suas disparidades.

Isto posto, apresentamos Gramsci (1982) como nosso principal referencial teórico para compreender que em toda relação pedagógica no Estado capitalista há uma relação de hegemonia.

1.1 Marx e Gramsci: o Estado capitalista e a reprodução da dualidade educacional reificada

A dualidade estrutural da escola é um elemento endógeno ao Estado moderno burguês, em que um tipo de educação é destinado às classes populares e outro às camadas dominantes. Essa divisão entre o ensino para a elite e o ensino para o povo é instrumento de perpetuação da hegemonia na lógica de acumulação do capital. De um lado uma “casta” estuda para pensar, organizar e perpetuar as relações de poder no Estado; do outro, os populares estudam para operacionalizar o que já foi idealizado pelo primeiro grupo. Deste modo, essa relação institui a divisão social do trabalho: trabalho intelectual versus trabalho manual, e a divisão social das classes.

No esforço epistemológico que fizemos para responder as questões apresentadas como centrais nessa dissertação, “compreender os itinerários formativos”, propostos na Lei nº 13.415/17 e a discussão da relação entre os itinerários formativos e o Estado neoliberal, destacamos a importância de elaborar um pensamento inicial sobre Estado.

Apresentar um conceito de Estado é um exercício que exige determinada complexidade. De acordo com Marco Aurélio Nogueira (2015). A expressão “Estado” tem “grande densidade semântica”, por isso, formular uma ideia para compreendê-lo demanda percursos históricos. Ainda segundo o autor, as dificuldades surgem das várias “ressignificações” a que o termo foi submetido em um processo histórico de democratização. Desta forma:

Capturado por um léxico polissêmico, politicamente condicionado e muitas vezes enviesado, o conceito de Estado evoluiu vagando por um oceano de mitos, monstros, fantasmas e imprecisões, ficando mais ‘intransparente’ e mais disponível para abordagens reducionistas. (NOGUEIRA, op. cit. p. 325).

A polissemia do léxico e as possibilidades de interpelações reducionistas são problemáticas em seu ponto de vista, contudo, na tentativa de elaborar uma noção de Estado, ele apresenta três faces que se articulam: sistema institucional; Estado como agente de dominação; a dimensão menos “material” do Estado. Como sistema institucional, o Estado é “[...] instrumento de governo, gestão e organização, um aparato administrativo e um sistema de intervenções, um fator de racionalização e um instrumento de animação e execução.” (NOGUEIRA, op. cit., p. 325). Como agente de dominação, expressa o monopólio da força e o “direito único de ser opressor” quando “[...] garante a reprodução dos ‘mais fortes’, reprime os ‘mais rebeldes’ e limita, em maior ou menor dose, a livre movimentação e os desejos de todos aqueles que se submentem.” (NOGUEIRA, op. cit., 325). Já na terceira face, refere-se a como as comunidades manifestam e viabilizam a sua existência coletiva.

Dentre as possibilidades de conceituar o Estado, o autor traz a figura mítica do “Leviatã”, o monstro marinho com poderes sobre-humanos. Idealizado por Thomas Hobbes, filósofo jusnaturalista, o Leviatã representava a figura do Estado sobreano, que garantia a passagem para o estágio “civil da humanidade”. O monstro ajudaria os homens a saírem do estado natural de existência, “o estado de natureza”, responsável pelas lutas que travavam uns contra os outros. Segundo Hobbes (*apud*, NOGUEIRA, op. cit., p. 326), a sociedade humana tinha necessidade de uma “instância centralizadora e autoritária de poder”, que seria construída por ela através de um contrato social. “Seria preciso em suma, que os indivíduos delegassem o poder a um soberano (uma pessoa, uma assembleia, uma instituição) que arcaria com o custo de impedir que o contrato fosse desrespeitado” (NOGUEIRA, op. cit., p.3 26). De certa forma, esse pensamento vigorou até Marx introduzir o Estado no mundo social, através de suas tensões, classes e conflitos.

De acordo com o autor, o Estado em Marx se contrapõe a ideia de Hobbes, porque não se manifesta como o contrato perfeito, e sim como elemento das lutas de classe. Para Marx e Engels “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p.12). Assim, o pensamento de Marx rompeu com a concepção jusnaturalista, quando compreendeu o Estado como resultado de determinações sociais: sistema de classes e de dominação das sociedades que detém a propriedade privada e os meios de produção.

Ele não escreveu tratados de teoria política, como fez Locke, nem sistemas de filosofia de Estado como Hegel, sua escrita concentrou-se na opressão estatal, na exploração capitalista e nas ligações entre revolução, democracia e comunismo. Na verdade os escritos marxianos revelam uma superação do Estado. “Os anos iniciais da década de 1840 configuram-se como

um período decisivo no qual Marx define os pilares do seu pensamento político na forma de um movimento contra o Estado.” (TIBBLE, 2014, p. 54).

A literatura marxiana aponta para o desejo do fim das estruturas de uma sociedade injusta, na qual um grupo (a burguesia) com o intuito de manter seus privilégios e proteger a sua propriedade privada se organiza para explorar outro grupo (o proletariado), que tem as forças de trabalho expropriadas, a fim de garantir o *status quo* do primeiro grupo.

Essa relação entre burguesia e proletariado perpassa grande parte dos trabalhos acadêmicos das áreas de humanidades, já que para os pensadores de humanas, as teorias marxianas vislumbraram a possibilidade de superação da estrutura de uma sociedade de classes nas suas proposições críticas sobre econômica política, ao analisar as condições de trabalho realizadas pelos ingleses no século XIX. As contribuições de Marx e Engels na política, economia e filosofia nos permitem ter noções sobre a relação capital-trabalho e um perfil da sociedade, em que o trabalho assalariado aponta para um nexo entre exploração e pauperismo. Vejamos:

A gestação do mundo burguês foi um processo longo, doloroso, uma história de inaudita violência. Cobrindo um espaço temporal multissecular, caracterizou-se pela destruição brutal de antigos modos de vida, pela substituição de modelos anteriores de controle social, pela supressão a ferro e fogo das formas de organização societária precedentes. Seu triunfo, porém, assinalou um formidável avanço na existência humana. É no seu âmbito que se colocam possibilidades antes inimaginadas para a exploração da natureza e elevação das condições da vida dos homens - e pouco importa que tais possibilidades, quando realizadas, tenham tido um preço social altíssimo, uma vez que neste mundo o custo do progresso é a generalização da miséria relativa. O que interessa é que o estabelecimento do mundo burguês abriu uma etapa de desenvolvimento sócio-humano que, previamente, sequer seria vislumbrada. (NETTO, 1987, p. 11).

Valemos-nos das concepções de Marx, nessa reflexão sobre educação, porque compreendemos que a escola e todos os processos que colaboram para a sua organização estão subordinados aos interesses da classe burguesa, por ser a classe que ocupa espaços de poder em uma sociedade de classes. Logo, as políticas públicas destinadas às reformas na educação básica e superior são produtos históricos em que a elite “escolarizada” revela o seu anseio em continuar no comando. “Sem esta compreensão, será impossível uma teoria social que permita oferecer um conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade” (NETTO, 2011, p. 38).

Na discussão das dimensões políticas e econômicas do Estado moderno proposta por Marx, compreende-se a dialética entre Estado e classes sociais⁶, pois ele apresenta uma

⁶ Marx não utiliza a categoria “classes sociais”. Da literatura marxiana depreende-se “relações sociais”.

sociedade heterogênea, um antagonismo entre classes, cujo princípio era defender os interesses do capital. Para garantir a manutenção do acúmulo e reprodução do capital, o Estado burguês constitui-se como elemento de opressão e repressão sob os proletariados. Os burgueses capitalistas não precisam trabalhar para sobreviver, enquanto os operários/trabalhadores precisam vender a sua força de trabalho, para garantir a sua existência.

Encontramos nas concepções marxianas uma abordagem mais restrita sobre o Estado, visto que nela discute-se “poucas determinações do fenômeno político estatal”, contudo, isso não diminui a importância da sua teoria. Na concepção de Marx, o Estado é analisado a partir das relações políticas pós-Revolução Francesa, “que se caracterizou pelas reduções políticas do proletariado nascente”. Nesse período, o lado repressivo do Estado esteve em primeiro plano. Segundo Simionatto (2011), se o *Manifesto do Partido Comunista* é o ponto de “chegada” para Marx, para Gramsci é o ponto de partida.

A análise gramsciana destaca a crise do Estado liberal e o capitalismo como sistema hegemônico fortalecido. Este é um período de insurgência de novas relações sociais, na qual há uma “crescente socialização da política” e a “ampliação do fenômeno estatal”.

Gramsci percebe que, na sociedade capitalista moderna, o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama da sociedade, fazendo emergir uma nova esfera social. (SIMIONATTO, op. cit., p. 68).

Assim, nasce a sociedade civil e com ela um Estado ampliado, no qual avulta-se o protagonismo político e as organizações das massas. Para Gramsci o Estado consiste na sociedade organizada de forma soberana.

A teoria proposta pelo autor não descarta o que fora proposto por Marx, Engels e Lênin, o que ele faz é incluir novos aspectos, novas premissas. “No campo da teoria política, esse ponto de inflexão no pensamento gramsciano apresenta-se como uma reflexão ampla e inovadora a respeito do conceito marxista de Estado.” (SIMIONATTO, op. cit., p. 69). Gramsci compreende que a visão de Estado proposta por Marx não dava conta das transformações sociais que aconteceram no século XX. O italiano não elimina a contribuição crítica marxiana, o seu esforço se deu em um “movimento dialético de ‘superção/renovação’”, em que novos sentidos do capitalismo eram necessários. Por conseguinte:

Em Gramsci, encontramos uma ampliação dessa interpretação, na medida em que procura mostrar que a sociedade civil é o espaço onde se organizam os interesses em confronto, é o lugar onde se tornam conscientes os conflitos e as contradições. Nele, a sociedade civil é um momento da superestrutura ideológico-político e não, como em Marx, da base real. Essas esferas, contudo, não são independentes, pois estrutura

e superestruturas se relacionam dialeticamente. Tal relação é a chave do marxismo gramsciano. (SIMIONATTO, op. cit., p. 70).

A “originalidade” das reflexões de Gramsci é a relação inédita entre “economia e política, entre sociedade civil e sociedade política.”. A sociedade civil no pensamento gramsciano é o local de disputa pela hegemonia, enquanto a sociedade política representa o “conjunto de aparelhos” utilizados pela classe dominante para exercer a violência “estado de coerção” - ditadura. Se na sociedade política o exercício do poder está em uma ditadura, na sociedade civil pode ser dado através do consenso. “Os portadores materiais da sociedade política são os aparelhos repressivos do Estado, cujo controle é realizado pelas burocracias executiva e policial-militar” (SIMIONATTO, op. cit., p. 72), na sociedade civil são “aparelhos privados de hegemonia.” Se em Marx o fim do Estado correspondia ao fim da sociedade de classe, em Gramsci o fim do Estado ou da sociedade civil regulada está no fortalecimento da sociedade civil e eliminação de meios autoritários e coercitivos.

Elencados os pressupostos marxianos, marxistas e gramscianos para uma visão, ainda que breve, sobre o Estado capitalista, agora, buscamos uma relação entre essa ótica de Estado e as políticas educacionais brasileiras a partir da segunda república. Nessa interpretação da realidade brasileira, nos detemos nas categorias gramscianas suscitadas por Coutinho, pois nos ajudam na compreensão do cenário social brasileiro a partir da década de 1930. O autor utiliza a chave de leitura de Gramsci “revolução passiva”, a fim de demonstrar como o país experimentou o processo de modernização do capitalismo.

A década de 1930 é tido como a gênese da modernidade no Brasil. Isso se dá pela expansão de bases do capitalismo industrial. Para Coutinho (2008), as mudanças ocorridas na organização social do país são consideradas moderno-conservadoras, já que conservam “elementos da velha ordem”, ou seja, se dão pelo alto e não por vias populares. Nisso consiste o diálogo de Coutinho com Gramsci ao expressar que nossas características histórico-genéticas são expressões de um processo passivo político e social: uma revolução passiva. “[...] as revoluções passivas provocam mudanças na organização social, mas mudanças que também conservam elementos da velha ordem. [...] transformações – ou de revoluções, se quisermos – que se dão ‘pelo alto’” (p.174). Motivo pelo qual fez com que a nossa transição de um país colonial para um país independente tenha sido frágil. A moderna burguesia brasileira preferiu pactuar com o atraso a conciliar com as classes populares. Assim:

[...] se observarmos bem, veremos que o processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é, não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi

apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes. (COUTINHO, op. cit., p. 176).

Para explicar a formação política e social do Brasil, o autor utiliza o conceito de “via prussiana” de Lênin, nas noções estruturais do Estado, mas precisamente na relação com a modernização agrária e o de “revolução passiva” de Gramsci, nos aspectos superestruturais, na relação política e social. O processo de independência é destacado por Coutinho, a fim de entendermos que nos constituímos como Estado unificado, antes de sermos uma nação.

Em sua concepção, se tivéssemos no Brasil um processo de independência diferente, isso quer dizer de baixo para cima, através de ações populares e republicanas, como aconteceu em outros países da América espanhola, mas visto entre nós nas inconfiências baianas e mineiras, poderíamos hoje, não ser um país unificado. Mas, ele não vê problema nessa fragmentação. Salienta “E essa eventual fragmentação não teria sido, necessariamente, um fato negativo, caso tais repúblicas tivessem sido construídas com participação popular” (COUTINHO, op. cit., p. 176), o que poderia resultar em estruturas mais democráticas e menos oligárquicas. O autor acredita que o “milagre” da unificação do país tenha se dado justamente pela independência do país ter sido de forma atípica. Com o passar do tempo, a nação brasileira foi construída com singularidades regionais, contudo, foi construída a começar pelo Estado e não através da intervenção das massas populares. O resultado disso é que:

[...] desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. (COUTINHO, op. cit., p. 176).

Pode-se dizer que o Estado moderno brasileiro é uma “autocracia burguesa”, expressão de Florestan Fernandes, que determina o poder da burguesia no desenvolvimento do capitalismo nacional. Ainda para Coutinho, embora tenhamos entrado na modernidade em 1930, somente no movimento liderado por Vargas consolidou-se a passagem para o capitalismo no país. Após a Abolição da Escravidão e da Proclamação da República, já éramos uma sociedade capitalista, em um Estado burguês; todavia, depois de 1930, consolida-se e generaliza-se as relações, “inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o ‘modo de produção especificamente capitalista’, ou seja, a indústria.” (COUTINHO, op. cit., p. 176).

É no contexto que se inicia a modernização no Brasil que concomitantemente acontece a modernização na organização da escola brasileira. A Revolução de 1930 impõe um novo modelo de organização social. O fortalecimento de modos de produção industrial demanda uma formação escolar do trabalhador/operário para o trabalho nas fábricas. Reformas educacionais emergem, a fim de ainda que de forma aligeirada e precária, os trabalhadores conseguissem inserção no campo do trabalho urbano industrial.

A escolarização da classe trabalhadora no Brasil é um projeto de manutenção do poder hegemônico da burguesia nacional. Analisada a trajetória das reformas educacionais do EM, constatamos que às classes populares sempre foi ofertada a formação para o trabalho manual, já para a elite “pensadora”, a educação propedêutica. Essa dualidade histórica revela-se na materialidade do Estado no que se refere à divisão social do trabalho “dirigentes e dirigidos”.

A divisão social do trabalho compõe a ossatura do Estado e de suas relações de poder, segundo Poulantzas (2000, p. 52):

Esta divisão não pode ser concebida de maneira empírico-naturalista, entre os que trabalham com suas mãos e os que trabalham com cabeça: ela remete diretamente às relações político-ideológicas, tais como ocorrem em determinadas relações de produção.

Nela, o intelectual e o manual compõem o binarismo orgânico à acumulação do capital. Essa relação tem ligação direta com a espoliação completa do trabalhador de seus meios de produção. O trabalho intelectual (o saber) engendra a ideologia dominante em seu processo de monopolização do saber, já que as massas populares situam-se ao lado do trabalho manual.

Historicamente, o EM apresenta um caráter de “terminalidade”, ou seja, não são dadas condições para que o trabalhador chegue ao ensino superior. Assim, permanecem em funções de trabalho técnico ou profissionalizante, enquanto a burguesia ocupa e forma seus entes para compor os poderes do Estado e garantir a propriedade privada.

Observamos que a partir de 1930, as reformas educacionais consolidaram o projeto de sociedade idealizado pela burguesia brasileira. Na “nova” Reforma do EM não é diferente, os arranjos societários conduzem os estudantes a uma formação em que ele é o protagonista na seleção do seu percurso formativo. Mas, será que ele escolhe mesmo, ou a possibilidade da escolha é uma falácia?

Levando em conta, que as classes populares são impulsionadas a uma formação para o trabalho técnico, no nosso ponto de vista, a grande maioria será empurrada para a opção pelo

itinerário técnico-profissional posposto pela Reforma do EM, ou, as escolas públicas ofertarão em maior número exclusivamente esse itinerário, já que não são obrigadas pela Lei nº 13.415/17 a oferecer todos os cinco. Todavia, o EM técnico e integral que é oferecido nas escolas federais ainda está muito aquém dos/as jovens da periferia. Não é dessa formação que estamos falando, mas da que intencionalmente prepara para o trabalho simples. Além disso, nesse novo modelo, o itinerário técnico-profissional possibilita que os educadores não necessitem de uma formação docente, basta que tenham o notório saber. Essa contrarreforma é mais uma resposta ao modelo econômico neoliberal implementado no país desde a década de 1990. Por conseguinte, concordamos que discutir sobre a Lei nº 13.415/17:

É obrigação dos sujeitos que estão comprometidos com uma formação profissional politécnica, com uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para os jovens, que possibilite o rompimento do monopólio da cultura, do conhecimento. Uma educação profissional que seja capaz de superar a dualidade de trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. (COSTA; COUTINHO, op. cit., p. 1646).

Assim, nos empenhamos em problematizar como essa reforma expressa o efeito de permanência da dualidade estrutural na educação básica no que se refere aos itinerários formativos e a educação profissional no país. Outrossim, buscamos compreender a formação no EM no Brasil através de períodos históricos e de legislações anteriores, a fim de responder, mesmo que parcialmente, as questões centrais dessa dissertação.

1.2 A Reforma Francisco Campos: o ensino secundário e o capitalismo industrial no Brasil

A abordagem historiográfica de determinado período é sempre um desafio. Neste subcapítulo, ela se faz da necessidade que temos de discutir questões estruturais do processo histórico-social do Brasil referentes à educação e ao início do trabalho industrial. Desta forma, ressaltamos em primeiro lugar, que estamos analisando um país colonizado, cuja população de povos originários foi quase em sua totalidade dizimada na invasão de seu território. Em segundo lugar, destacamos que a economia agrária brasileira começa com a expropriação de nossas riquezas naturais e de nossas terras na colonização europeia. Em terceiro lugar, que o processo de acumulação de capital no período colonial e imperial deu-se com a exploração da

mão de obra escrava africana: que incluiu também crianças e idosos/as “Pode-se dizer que a presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais” (HOLANDA, 1995, p. 48). Em último lugar, que o capitalismo industrial foi desenvolvido de forma tardia e que nossa economia periférica é dependente do capital internacional “O fardo da acumulação do capital é carregado pelos países latino-americanos” (FERNANDES, 1973, p. 30). Nisso, pensar em nosso sistema educacional no recorte em que nos propusemos deve avaliar a consistência desse conjunto de fatores.

No Brasil, as contradições políticas geradas pelas estruturas de poder revelam que a escola secundária desde o império é destinada a uma classe privilegiada, visto que ainda no século XXI, quase 50% dos/as jovens não conclui o EM e 70% conclui com distorções idade-série.

O ensino secundário, no contexto imperial teve como marca as matrículas dos/as discentes nos liceus provinciais, nos quais as elites matriculavam seus filhos para:

A obtenção da disciplina de Bacharel em Ciências e Letras no ensino secundário brasileiro se tornou o motivo primordial dos jovens pertencentes à elite brasileira, ou aos que aspiravam a cargos públicos, quando ingressavam nos liceus provinciais. Esta benesse, porém, não era automaticamente conseguida, pois, privilegiava apenas os alunos que destacavam no curso e/ou nos exames. Dessa forma, os exames, aplicados por bancas oficiais, se tornariam o caminho para a seleção daqueles jovens já destacados por pertencerem a famílias abastadas ou a correligionários dessas, dando-lhes caminhos diversos após a sua classificação, propiciando que fossem formados Bacharéis ou apenas secundaristas certificados. (BARROS, et. al., 2017, p. 99).

A transição para a república e, posteriormente, para o processo de modernização evidenciou a necessidade da escolarização das massas populares em um cenário de crescimento industrial, do qual emergiu a defasagem entre a oferta de educação e o desenvolvimento econômico.

Em 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7.566 estabelece a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais de todos os Estados da República. “Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Indústria e Comercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito (BRASIL, 1909)”⁷. Nesse momento, havia 636 fábricas no país e a população era de aproximadamente 14 milhões de habitantes, dos quais 54 mil eram trabalhadores assalariados. O Art.6º do

⁷ A grafia original foi mantida em todas as citações diretas dos documentos oficiais, a fim colaborar com o caráter histórico dessa pesquisa.

documento nos possibilita compreender que desde a efetivação da educação profissional e tecnológica no país, ela destina-se aos pobres, com a “prerrogativa” de dá-los oportunidade de romper com as desigualdades postas:

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio. (BRASIL, 1909).

Todavia, é a partir de 1922, que se inicia no Brasil um processo de reformas educacionais estaduais: São Paulo (1920); Ceará (1922/23); Rio Grande do Norte (1925/1928); Distrito Federal (1922/1926); Pernambuco (1928); Paraná (1927/1928); Minas Gerais (1927/1928); e Bahia (1928).

No ensejo das reformas iniciais, educadores brasileiros liberais fundam no Rio de Janeiro em 16 de outubro de 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1930, Lourenço Filho publica o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e em 1932, os pioneiros da educação concentram seus esforços em uma escola “novista”, que encarnasse a oferta de educação de qualidade, laica e gratuita, conforme *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, liderado por Fernando de Azevedo, em parceria com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros intelectuais:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO et.al., 1932, p.1).

A escola nova emerge na conjuntura de um Brasil em transformação. O processo de industrialização que ocorre na década de 1930 aponta a preocupação de formar indivíduos para as novas exigências do mercado. “Somente a partir da década de 1930 começou a existir uma política oficial governamental voltada à estruturação do sistema educacional” (SANTOS, 2010, p. 8).

Se antes a acumulação capitalista consolidava-se através da mão de obra escrava e no modelo agroexportador, agora, na condição de trabalhador assalariado, os empregados, elemento orgânico do processo produtivo, necessitam de uma capacitação mínima para os fins

da produção urbano-industrial. Essa nova lógica determinou o estabelecimento de políticas educacionais ao longo do século XX. Logo:

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Segundo Coutinho (2008), o movimento liderado por Getúlio Vargas a partir de 1930 consolidou a passagem do país para o capitalismo. Todavia, pós-abolição da escravatura e Proclamação da República já tínhamos uma sociedade capitalista. O que acontece na década de 1930 é que expandimos as relações dessa produção, quer dizer: “a indústria”.

O principal protagonista de nossa industrialização foi, [...], o próprio Estado, não só por meio de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico. Pode-se assim dizer que, a partir dos anos 1930 e pelo menos até a implantação do neoliberalismo nos anos 1990 (quando o capital financeiro assume a supremacia), a fração preponderante no bloco de poder que governou o Brasil foi o capital industrial. (COUTINHO, op. cit., p. 77).

Para Romanelli (1986), a revolução capitalista que ocorre no Brasil com a intensificação do capitalismo industrial em 1930, cria novas exigências educacionais. No período oligárquico, nem a população, nem o Estado viam a necessidade de escolarização dos trabalhadores. A revolução de 30, período em que o monopólio das oligarquias esteve em declínio e o capital industrial é implementado no país, mostrou uma defasagem entre educação e desenvolvimento.

O novo modelo econômico demandava uma nova expansão do ensino. Deste modo, houve a necessidade da formação de recursos humanos para a produção industrial. A pressão do capital da indústria fez com que o Estado reorganizasse o ensino secundário, a fim de cooperar com os anseios de sua expansão. “Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”. (ROMANELLI, op. cit., p. 59).

Os desdobramentos de uma nova lógica de acumulação foram imperiosos nas mudanças educacionais na década de 1930. No ano de 1931, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) implementou seis decretos, que culminaram nas disposições sobre a estruturação do ensino secundário, consolidando uma grande reforma educacional no Brasil: a

Reforma Francisco Campos, que buscou preparar os indivíduos em áreas técnicas e profissionalizantes para a era das profissões.

Quadro 3 - Dispositivos de Reformas no Ensino Secundário

NATUREZA	NÚMERO	DATA	FINALIDADE
Decreto	19.850	11 de abril de 1931	Criar o Conselho Nacional de Educação
Decreto	19.851	11 de abril de 1931	Dispor sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras
Decreto	19.852	11 de abril de 1931	Dispor sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
Decreto	19.890	18 de abril de 1931	Estruturar o ensino secundário
Decreto	20.158	30 de junho de 1931	Organizar o ensino comercial
Decreto	21.241	de 14 de abril de 1932	Consolidar as disposições sobre a organização do ensino secundário e dar outras providências

Fonte: A autora, 2019.

Assim, em 1931, a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.890, estabelece em território nacional a modernização do ensino secundário, mediante o estabelecimento de medidas, dentre as quais a frequência, que passou a ser obrigatória; o currículo seriado; o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos; um sistema de avaliação discente mais detalhado e regular; além da reorganização da inspeção federal. “Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nesse contexto”. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Dividido em dois ciclos “Art. 2º. O ensino secundario compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.” (BRASIL, 1931), a Reforma Francisco Campos aumenta o ensino secundário de cinco para sete anos. No primeiro curso, o fundamental, os estudantes tinham uma formação fundamental; no segundo, o complementar, o ensino propedêutico, que preparava para o ensino superior.

No curso fundamental o currículo apresentava uma base comum. Os alunos estudavam as mesmas disciplinas nas cinco séries, organizadas da seguinte forma:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyca - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho. (BRASIL, 1931).

No curso complementar, os candidatos deveriam optar por percursos formativos correspondentes ao ingresso no ensino superior. Desta maneira:

Art. 5º. Pará os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica.

2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Allemão ou Inglez - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.

2º serie: Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Mathetica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Pscologia e Logica.

2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho. (BRASIL, 1931).

Ensino secundário compreende-se nesse recorte histórico, o período entre o curso primário e o ensino superior, que era oficialmente reconhecido e ministrado no Colégio Pedro II⁸ e em estabelecimentos submetidos à inspeção oficial. O Decreto nº 19.890/31 que organizou o ensino secundário em dois cursos: fundamental (formação geral) e complementar (propedêutica) imprime organicidade à cultura desse segmento. As novas bases políticas e econômicas exigiam formação para atividades em uma sociedade urbano-industrial.

Tratava-se de fixar uma nova agenda para os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, em que a tônica fosse o incitamento dos estudantes ao trabalho regular, progressivo e produtivo. (DALLABRIDA, 2009, p. 190).

Nessa conjuntura, é efervescente o tensionamento entre os conservadores e os reformadores. A Reforma Francisco Campos apresenta aspectos concretos dessa disputa. No Ministério da Educação e Saúde Pública, Campos efetivou uma sucessão de Decretos. Segundo, Romanelli, ele rompe com a base anterior, porque atinge profundamente a estrutura do ensino, já que antes existiam somente sistemas estaduais desarticulados. A Reforma

⁸ O Colégio Pedro II é o terceiro mais antigo do país. Foi criado em 1837, a fim de homenagear o seu patrono, Dom Pedro II. Na atualidade, tem ao todo 12 *campi* na cidade do Rio de Janeiro, distribuídos nos bairros do Centro, São Cristóvão (3 unidades), Humaitá (2 unidades), Tijuca (2 unidades), Engenho Novo (2 unidades) e Realengo (2 unidades). Também possui um *campus* em Niterói e outro em Duque de Caxias.

organiza o ensino secundário a partir da Política Nacional de Educação. Conforme o Art. 10: “Os programmas do ensino secundario, bem como as instrucções sobre os methodos de ensino, serão expedidos pelo Ministerio da Educação e Saude Publica [...]”. (BRASIL, 1931).

Francisco Campos, por um lado, rompe com os padrões de exames parcelados tradicionais e cursos preparatórios comuns aos liceus até a década de 1930, por outro, determina a ampliação do ensino secundário de cinco para sete anos, o que garantiu a uma parcela da população o seu espaço-tempo no processo formativo. Afinal, quais trabalhadores poderiam dispor desse tempo para a sua formação? Na exposição de motivos da Reforma, o ministro declara:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matricula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, *deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional* (GRIFO NOSSO), constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras. (CAMPOS *apud* ROMANELLI, 1986, p. 135).

Notamos que a reforma atribuía um caráter de terminalidade ao fundamental para a classe trabalhadora na visão das elites dirigentes. Nessa lógica, as mudanças não buscavam superar a dualidade estrutural da educação no Brasil. Na dinâmica das relações sociais, o que se conhece dessa realidade é escolarizar para ampliar a expropriação da força de trabalho. Do ponto de vista da linguagem, as finalidades expressas por Campos revelam contradições na relação trabalho-educação, capital-educação e capital-trabalho, já que o ensino complementar de caráter propedêutico prepara a burguesia para o ensino superior.

No que se refere à educação profissional do secundário, Francisco Campos propôs o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Neste, foi regulamentada a profissão de contador e organizado o ensino comercial em nível secundário (propedêutico e técnico) e superior, conforme o Art.2º “O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador de um curso elementar de auxiliar do comércio” (BRASIL, 1932). No secundário estavam dispostos o de auxiliar (com duração de dois anos) ou o técnico (com estágio propedêutico de três anos e de formação técnica, que podia variar de um a três anos de acordo com o curso). A educação profissional marcava o fim no processo de escolarização da classe operária, já que com essa formação dificilmente o/a discente avançava em seu processo formativo para o ensino superior. O curso propedêutico era destinado às classes privilegiadas,

a fim de que através da formação superior continuassem perpetuando o poder hegemônico entre os seus liderados. Dispõem-se no art. 2º:

a) Curso propedêutico:

1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Matemática; 5) Geografia; 6) Corografia do Brasil; 7) História da Civilização; 8) História do Brasil; 9) Noções de Física, Química e História Natural; 10) Caligrafia.

b) Cursos técnicos:

1) Datilografia; 2) Mecanografia; 3) Estenografia; 4) Desenho; 5) Francês comercial; 6) Inglês Comercial; 7) Correspondência portuguesa, francesa e inglesa; 8) Geografia econômica; 9) Matemática comercial; 10) Matemática financeira; 11) Cálculo atuarial; 12) Estatística; 13) Economia Política e Finanças; 14) Seminário econômico; 15) Direito Constitucional e civil; 16) Direito comercial; 17) Prática do processo civil e comercial; 18) Legislação fiscal; 19) Legislação de Seguros; 20) Contabilidade (noções preliminares); 21) Contabilidade mercantil; 22) Contabilidade industrial e agrícola; 23) Contabilidade bancária; 24) Merceologia e tecnologia merceológica; 25) Técnica comercial e processos de propaganda; 26) História do comércio, indústria e agricultura; 27) Organização de escritórios. (BRASIL, 1932).

Fernandes (1973) nos fornece uma chave leitura interessante na compreensão desse fenômeno, pois em sua interpretação sobre as classes sociais no Brasil diz que os privilegiados são integrados e desenvolvidos. Ou seja, em uma sociedade em que há classes sociais há privilégios. A nossa dualidade educacional é fruto da formação histórico-social brasileira. A economia também é dual: arcaica e moderna, cujas lógicas arcaicas se perpetuam e se atualizam. Há uma conjugação na América Latina entre o moderno e o arcaico. Ao mesmo tempo em que se tenta negar o arcaico, ele se reproduz. Assim, no âmbito da educação profissional secundária proposta por Francisco Campos, embora se constituísse em bases modernizadoras, alimenta a estratificação típica de uma sociedade de classes, que faz parte dos arranjos societários do sistema capitalista. O curso propedêutico forma para o exercício da liderança, para o pensamento crítico, para o conhecimento de mundo, para o trabalho intelectual, já o técnico para o trabalho manual.

Na divisão sociotécnica do trabalho, de acordo com Poulantzas (op. cit.), o intelectual e o manual compõem o binarismo orgânico à acumulação do capital na materialização do Estado moderno burguês. Essa relação tem ligação direta com a espoliação completa do trabalhador de seus meios de produção. O trabalho intelectual (o saber) engendra a ideologia dominante em seu processo de monopolização do saber, já que as massas populares situam-se ao lado do trabalho manual.

De acordo com Romanelli (op. cit.), uma nova fase no processo de industrialização nacional exigia uma preparação maior para a capacitação da mão de obra. Contudo, o sistema

educacional brasileiro não possuía a infraestrutura necessária para a profissionalização em larga escala dos trabalhadores. A indústria demandava uma formação mínima da classe operária em uma conjuntura de elevado nível de analfabetismo, composto por 75% da população.

De acordo com Zotti (2006), duas questões importantes devem ser enfatizadas na Reforma Francisco Campos. A primeira é que pela primeira vez na história do país houve uma alteração em todos os níveis de ensino “secundário, comercial e superior” em todo o território nacional. A segunda, é que o ensino secundário deixou de ser somente um ensino de “passagem” para o nível superior.

1.3 A Reforma Gustavo Capanema: Ensino Médio colegial e ginásial, e a ampliação de cursos técnicos e profissionalizantes

Na década de 1940, especificamente, onze anos após a Reforma Francisco Campos, o Ministro Gustavo Capanema mediante o Decreto-lei nº 4.244 de 1º de abril de 1942, propõe um projeto de Lei Orgânica para o ensino secundário. Na exposição de motivos Capanema ressaltou a importância da Reforma anterior no mesmo segmento:

Dessa concepção decorreu um corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devam fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos. (BRASIL, 1942a).

Como justificativa para a sua Reforma, o ministro atribui um caráter democrático “[...] que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior.” (BRASIL, 1942a). Desta forma, propôs a divisão do ensino secundário em dois ciclos. O primeiro, o colegial, com uma formação geral de quatro anos. O segundo, em ramos especiais: ensino técnico-industrial, agrícola, comercial, administrativo e ensino normal. Ainda no segundo ciclo, havia uma organização entre curso clássico e científico. No clássico, a preparação era “a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas”, e no científico “a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências”. (BRASIL, 1942a).

Ainda na exposição de motivos, Capanema destaca que as mudanças realizadas por Francisco Campos foram muito significativas na ampliação das escolas secundárias, que de 1931 a 1942 passaram de 200 a 800. Além disso, salientou que a reorganização do ensino secundário complexificou e revolucionou os exames para o ingresso no ensino superior. Todavia, ainda que essas reformas tenham efetivado o acesso de mais pessoas e um maior número de áreas formativas, continuavam revelando a dualidade estrutural da educação brasileira, que estava longe de ser superada. Em um dos trechos, Capanema afirma que a nova reforma considera a “vocação” dos/as alunos/as. Compreendemos que a palavra vocação apresenta algumas definições. Mas, a maioria converge para disposição natural ou propensão. Nisso, nos interrogamos: teria as massas populares “espírito” para o serviço técnico e profissional, visto que, nele se concentra a maioria dos/as estudantes pobres? Nas palavras do ministro:

Esta solução respeita a vocação de cada aluno, que poderá, concluídos os estudos do primeiro ciclo, dar aos seus estudos posteriores, no segundo ciclo, conforme as preferências de sua inteligência, ou uma direção de sentido clássico ou um maior vigor científico, e transfere, para a final conclusão do ensino secundário, para uma época em que cada aluno deva ter atingido a uma suficiente madureza de espírito, a definitiva escolha do seu rumo universitário. (BRASIL, 1942a).

Uma década de políticas educacionais (1931-1942) apontou a dicotomia entre formação propedêutica, e, técnica e profissional. Dialogamos com concepções gramscianas para entender essa oposição: “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes intelectuais” (GRAMSCI, op. cit., p. 118). De acordo com Silva (2010), a Reforma Capanema não altera a dualidade escolar no país, porque estabelece os cursos médios de 2º ciclo para as elites: científico e clássico, colaborando com o seu preparo para o ensino superior, todavia, também no nível médio nos cursos: “agrotécnico e comercial técnico”, expressa a terminalidade do EM.

A formação profissional foi ofertada no país tanto pelo setor público quanto pelo setor privado. Mas, foi a partir dos anos de 1940, através da elaboração de uma série de Leis Orgânicas: em 30 de janeiro de 1942 – Decreto-lei nº 4.073 – Organizou o ensino industrial; em 28 de dezembro de 1943 – Decreto-lei nº. 6.141 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; e em 20 de agosto de 1946 – Decreto-lei nº. 9.613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que o ensino técnico inicia seu o seu processo de ampliação.

As duas primeiras Leis Orgânicas foram publicadas durante o Estado Novo, no período da Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, no país, há um processo de substituição dos produtos industrializados importados por conta dos conflitos bélicos. Desta forma, o crescimento do setor industrial no Brasil fez com que houvesse uma vultuosa busca por mão de obra qualificada, Silva (2010). “O País enfrentava a necessidade de suprir ele mesmo suas necessidades básicas, criando seu próprio setor industrial.” (INEP, 1982, p. 17).

Para atender as demandas desse contexto, o Governo Vargas organizou com a Confederação Nacional das Indústrias, um ensino paralelo ao oficial. Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – posteriormente - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)⁹, que tinha como objetivo organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o território nacional. Além dos cursos rápidos de aprendizagem, que preparavam menores nos estabelecimentos industriais. Dentre a missão e a visão do SENAI estão:

Missão: Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira.

Visão: Consolidar-se como a instituição líder nacional em educação profissional e tecnológica e ser reconhecido como indutor da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira, atuando com padrão internacional de excelência. (www.senai.br).

Igualmente, na década de 1940, o Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que tem como finalidade organizar e administrar as escolas de aprendizagem comercial em todo país. O SENAC foi criado e organizado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), cuja responsabilidade:

Art. 9º A Confederação Nacional do Comércio fica investida da necessária, delegação de poder público para elaborar e expedir o regulamento do "SENAC" e as instruções necessárias ao funcionamento dos seus serviços. (BRASIL, 1946).

Os cursos técnicos oferecidos pelo SENAI e pelo SENAC refletiam o alinhamento social e econômico do país e as ambições de Vargas no setor industrial. Fora esses cursos de curta e média duração, cursos técnicos de longa duração foram implementados pelo governo nas escolas federais, estaduais e universidades, Silva (2010).

⁹ O SENAI está entre os cinco maiores formadores de educação profissional do mundo, sendo o maior da América Latina. Desde 1942, já formou aproximadamente 74 milhões de trabalhadores. Se nos primeiros anos o número de trabalhadores formados era de um total de quase 15 mil. Anualmente, em todo o território nacional esse número chega a 2 milhões. Isso significa ¼ dos alunos matriculados no EM no ano de 2017.

1.4 A implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 4.024/61) e o início de acordos internacionais na educação básica e superior no país

De 1930 a 1961 a sociedade brasileira apresentou expressivas mudanças no que se refere “ao desenvolvimento dos processos de industrialização e de urbanização decorrente da diversificação da estrutura social”. (INEP, op. cit., p. 17). Essas modificações foram resultantes da Revolução de 1930, instaurada em decorrência do embate entre o ramo cafeeiro e a indústria. “Na medida em que o setor cafeeiro recebia tratamento privilegiado, o setor industrial encontrava dificuldades de crédito e restrições na importação de equipamentos”. (INEP, op. cit., p. 17).

Entre 1956 e 1960, o setor industrial passou por um transcurso de integração à economia mundial, em razão da introdução do capital internacional e das empresas multinacionais. Essas transformações corresponderam a um novo modelo de desenvolvimento econômico e social do Brasil a partir da metade de 1960.

No campo da educação nacional, a década de 1960 marca a elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024), sancionada pelo Presidente da República João Goulart em 20 de dezembro de 1961. A nova lei desenvolveu as bases curriculares para o primário, médio e superior no país:

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. (MARCHELLI, 2014, p. 1485).

Ainda segundo o autor, o resultado da LDB nº 4.024/61 apresenta um espírito conciliador, que foi o sustentáculo das bases ideológicas dos “conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira” (MARCHELLI, op. cit., 1486).

Nas décadas anteriores, 1940 e 1950, mesmo com a grande estruturação do sistema de ensino e de esforços para romper com a dualidade, ela permaneceu e materializou-se na legislação pelos objetivos atribuídos ao ensino secundário (formação de individualidades condutoras) e no ensino profissional (formação de trabalhadores), INEP, 1982.

No que se refere à formação de grau médio, na LDB nº 4.024/61, ainda estavam incorporadas as séries que conhecemos na atualidade como ensino fundamental II, já que o

primário era composto somente por quatro séries. O ensino de grau médio, posterior ao grau primário, era destinado à formação de adolescentes e estava dividido em dois ciclos, a saber: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, [...], os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34).

O ginásial tinha duração de quatro anos, abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, seguido do ciclo colegial com duração de três anos, nas modalidades: clássico e científico. Aos cursos secundários, segundo o texto do Art.44, admite-se variedade de currículos, de acordo as matérias optativas de preferência dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o Art.35, em cada ciclo poderia haver “disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” indicadas pelo Conselho Federal de Educação:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961).

Marchelli (op. cit) destaca que nas mudanças ocorridas na LDB nº 4.024/61, os professores das disciplinas que se tornaram optativas: latim, grego, francês, espanhol, filosofia e canto orfeônico, tiveram que depender de instituições de ensino para que pudessem trabalhar. O que ainda segundo o autor, se choca com a cultura do ensino secundário da época. Outro elemento da LDB é a flexibilização do currículo “Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.”.

A Lei nº 4.024/61 imprimiu a noção de escola média, ao mesmo tempo global e diversificada, constituída por dois pilares: “o objetivo de formação comum com anterioridade às especializações e a equivalência de seus cursos, tendo em vista o acesso ao ensino superior.” (INEP, op. cit., p. 20).

Com efeito, todavia, o 2º§ do Art. 46 expõe a defesa da função propedêutica no ensino secundário, já que o currículo da 3ª série do colegial seria diversificado, com objetivo de capacitar aos alunos/as para o ensino superior:

Art. 46. Nas duas primeiras séries do colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

[...]

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961).

Entretanto, o campo técnico-profissional continuou com aspectos similares aos de antes da Lei “temperado por certa dose de educação geral diluída, não tanto no número de matérias, mas, no padrão de ensino ou na fixação em disciplinas e programas mais relacionados com problemas técnicos” (INEP, op. cit., p. 20).

Desta forma, a década de 1960 se inicia com mais uma tentativa limitada de reformas educacionais no Brasil. Após o golpe 1964, vieram à tona acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), nos quais havia uma imposição para reformar o ensino superior brasileiro com padrões dos Estados Unidos (EUA) “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” – Juracy Magalhães¹⁰ essa frase revela o quanto estava ameaçada a soberania nacional nesse contexto. Os acordos firmados entre os EUA e o Brasil no setor educacional expõem mais um lado do imperialismo norte-americano, que pretendia transformar as universidades federais em fundações particulares.

A transformação das universidades brasileiras em fundações não representa apenas uma tentativa de se restringir ainda mais as já quase nulas possibilidades de acesso dos filhos da pequena classe média e do operariado ao ensino superior, o que lhes proporcionaria ascensão social. Vai muito além. É a colocação de todo o sistema universitário brasileiro na dependência do interesse direto e imediato do poder econômico norte-americano no Brasil. A razão é simples. As fundações não teriam, para garantir sua sobrevivência econômica, nem o compromisso de verbas federais que crescessem com as suas necessidades, nem a de recursos próprios, independentes, que lhes poderiam ser propiciados, por exemplo, com a transferência de ações das grandes empresas estatais para sua propriedade. Somente sobreviveriam e se expandiriam se dispusessem de doações particulares. (ALVES, 1968, p. 23).

Os acordos entre o governo brasileiro e a embaixada norte americana só foram revelados após tramitar no congresso um processo de crime de responsabilidade:

A tentativa de sonegação foi ao ponto de procrastinarem enormemente a entrega das informações que deviam ao Congresso Nacional. Assim agiram tanto os Srs. Suplicy de Lacerda e Raimundo Moniz de Aragão como o Sr. Tarso Dutra, que ao Congresso só prestou informações depois de haver eu contra ele iniciado um processo de crime de responsabilidade. (ALVES, op. cit., p. 23).

Ainda de acordo com o autor, o que aconteceu no Brasil foi a “A importação de um planejamento ideológico”, que além de condicionar, determinou o futuro do país. Naquela

¹⁰ Embaixador do Brasil nos Estados Unidos (1966-1967), durante o governo do Presidente Castelo Branco.

conjuntura, acordos com outros países: Polônia, Tcheco-Eslováquia, Hungria e a União Soviética também foram realizados, mas, para comprar coisas “máquinas e laboratórios”. Na perspectiva do autor, acordos com os EUA delimitavam a compra de gente. “Queremos comprar coisas; não queremos que comprem a nossa juventude.”

Quanto ao EM, em 31 de março de 1965 foi assinado um acordo MEC-USAID entre o Ministro Moniz de Aragão, o Professor Abgar Renault, Presidente do Conselho Federal de Educação; Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário; Farias Góes, representante do Governo.

Na parte I do acordo, “*SITUAÇÃO ATUAL*”, uma estatística salta aos olhos. Naquele contexto, 5% da população brasileira possuía o EM, enquanto esse número chegava a 60% nos EUA. Assim, uma das justificativas para firmar o acordo era a de que: “o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje.” (ALVES, op. cit., p. 60). A primeira solução por parte do MEC foi compreender que consultores norte-americanos possuíam grande experiência em “planejamento”, o que colaboraria imensamente na “correção dessas deficiências”. Os serviços de consultoria tinham como finalidade:

- a) Formação de uma equipe integrada por funcionários do Ministério e da DES¹¹, devidamente treinados para orientar e assessorar, em caráter permanente, os Estados no setor do planejamento do ensino secundário.
- b) Planos racionais sobre o ensino secundário de âmbito estadual, de grande e pequena amplitude, para um mínimo de seis Estados e para tantos Estados quanto o permitirem as condições.
- c) Circunstanciado relatório e recomendações ao Ministério-DES e ao Conselho acerca das condições e reclamos do ensino secundário no Brasil, decorrentes do desenvolvimento de planos estaduais. (ALVES, op. cit., p. 61).

O acordo firmava como responsabilidade que quatro professores brasileiros estariam trabalhando com consultores norte-americanos na prestação de serviço e assessoria aos Estados; bolsa aos professores brasileiros que fossem enviados aos Estados Unidos para receber treinamento e “Proporcionar aos consultores norte-americanos instalações de escritórios, serviços complementares de secretaria e outras formas de assistência que se fizessem necessárias.” (ALVES, op. cit., p. 62). Desta maneira as partes concordaram em:

- 1) Proporcionar montante não superior a US\$ 410,000 para financiamento dos serviços dos consultores norte-americanos conforme indicado no Bloco 8 da primeira fôlha do presente Convênio, que disponham de treinamento e experiência adequados para a prestação de serviços de consultoria no setor do planejamento do ensino secundário de nível estadual, e custear as viagens desses assessôres em

¹¹ Diretoria de Ensino Secundário.

território brasileiro, os serviços de duas secretárias bilíngües e outras despesas eventuais relativas aos serviços desses consultores norte-americanos, ressalvado o disposto em III-A-3. Os detalhes relativos a esses serviços constam de uma descrição nos respectivos documentos de execução do projeto.

2) Proporcionar orientação geral e normativa aos contratados.

3) Além das verbas empenhadas nos termos deste Convênio e dependendo da disponibilidade de verbas e candidatos que satisfaçam as condições de habilitação, destinar verbas para custeio do treinamento de candidatos selecionados de comum acordo. (ALVES, op. cit., p. 63).

Mas o que na verdade significou esse acordo no ensino secundário? Qual era o seu real objetivo? Ainda de acordo com Alves (op. cit.), O acordo MEC-USAID nesse segmento da educação buscou organizar um grupo de “mandarins” brasileiros do EM, moldados por profissionais estadunidenses, a fim de que pudessem colocar em ação “diretrizes” e “planejamento” americanos no ensino secundário nos estados do Brasil. As debilidades do ensino secundário brasileiro estavam disponíveis às estratégias educacionais norte-americanas.

1.5 Entre o golpe de Estado no Brasil e o novo modelo de acumulação do capital: a Lei nº 5. 692/71 e suas imposições à lógica do mercado

Sancionada pelo presidente da República Emílio Garrastazu Médici no contexto da ditadura militar no Brasil, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, impôs ao EM uma reforma, cuja organização curricular oficializou o caráter compulsório de formação técnica e profissional, subordinando mais uma vez a política educacional do país aos interesses da política de acumulação de capital nacional e internacional, em consonância com a doutrina do livre mercado.

O início da década de 1970 apresenta ao mundo uma crise severa do capital com a alta dos barris de petróleo. Consideramos três elementos estruturantes dessa crise: a estagnação tecnológica, a queda na taxa de lucro e a diminuição da produtividade da força de trabalho. Até a década anterior, o capital vivia “os anos dourados”, expressado pelo consumo de massa com base no pleno emprego do pós-guerra, fatores que objetivaram a prosperidade econômica, e as exorbitantes taxas de lucro na Europa.

Outro fenômeno que marca a década de 1970 é a substituição do modelo fordista/taylorista pelo toyotista. Mas, segundo Harvey (1992), na metade dos anos de 1960, o fordismo já apresentava graves problemas:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrenchado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas do período 1968-1972. (HARVEY, op. cit., p. 135).

A rigidez do mercado revelou um espaço social composto por “oscilações” e “incertezas”, gerando uma nova maneira de organização social, política e industrial. Essas mudanças reverberaram em um novo modelo de acumulação do capital em choque com a rigidez do fordismo: o toyotismo ou acumulação flexível.

Essa lógica produtiva apontou para um novo cenário mundial de flexibilidade dos processos de trabalho, assim como também dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Da mesma forma, evidenciou novos padrões de desenvolvimento “desigual”, “tanto entre setores como entre regiões geográficas”. (HARVEY, op. cit., p. 140). Esses atuais padrões de flexibilidade expressaram mais pressões e controle das forças produtivas; e desemprego.

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição à “friccional”), rápida destruição e construção de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso pode ser sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, op. cit., p. 141).

Nesse período, na Europa, houve uma ampla reestruturação do mercado, em face da sua instabilidade, da expansão, da competição, da diminuição da taxa de lucro, dos empregadores se valerem do enfraquecimento dos sindicatos e o excedente de mão de obra para ditar regimes e trabalhos mais produtivos e flexíveis.

Para Kuenzer (2007), esse novo processo produtivo, cuja produção era racionalizada, exigiu do homem um amoldamento às novas competências, as quais eram necessárias à articulação de “novos modos de viver pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho”. (p. 1154). O capital tinha a ciência como aliada, a fim de através dela perpetuar a alienação e a cultura do poder expressa pela dualidade estrutural.

O toyotismo apresentou novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, [...], a um novo regime de acumulação, chamado por ele

de flexível, que irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização. (KUENZER, op. cit., p. 1158).

É nesse contexto que as ideias de liberalização econômica defendidas na década de 1940 pelo austríaco Friedrich Hayek em *O Caminho da Servidão* e potencializadas nas proposições teóricas da Escola de Economia de Chicago, radicalmente opostas as do britânico John Maynard Keynes, que defendia o Estado de bem-estar social, começam a ganhar mais fôlego. Keynes, após a Primeira Guerra Mundial, compreendia que somente a natureza do mercado seria insuficiente para fazer recuperar as economias europeias devastadas, devido aos conflitos armados. Desta forma, defendia a ação do Estado na economia, a fim de que a recessão na alta de empregos fosse sanada. Diferente do pensamento keynesiano, Hayek defendia que a desregulamentação do mercado seria uma resposta eficiente à crise do capital e as dificuldades de conter a sua expansão. Assim, o Estado de bem-estar social e as políticas de assistencialismo foram atacados mais uma vez.

Na década de 1960, discípulos de Hayek começaram a difundir suas ideias na Escola de Chicago. Milton Friedman e George Stigler, premiados com nóbéis de economia pelo desenvolvimento de teorias sobre um novo modelo econômico liberal, influenciaram economias mundiais com proposições sobre liberalização econômica, privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre mercado e diminuição das despesas do Governo. A crença desse pensamento econômico era de que o mercado poderia regular a si mesmo, não sendo necessária a intervenção do Estado para corrigir a economia. Friedman acreditava que o desemprego era um produto das políticas assistenciais do Estado, oriundas do keynesianismo e que seria sanado com a liberalização econômica.

Na década de 1970, na América Latina, esses ideais “neoliberais” foram os pilares da destruição da social democracia chilena liderada por Salvador Allende, pelo golpe militar comandado pelo general Augusto Pinochet. As ideias marxistas defendidas por Allende ameaçavam, na visão dos militares e dos direitistas, não só o sistema político, mas também o econômico. Desse modo, após o golpe, alunos chilenos que estudaram na Escola de Chicago e alunos discípulos de Friedman “os Chicago boys” colaboraram na reestruturação econômica do Chile rumo ao livre mercado. Nas outras economias do mundo, o neoliberalismo se concretizou na década de 1980, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Contudo, essa nova organização social, política e econômica impactou vários setores do Estado em vários países do globo. Na esteira de repensar mecanismos de acumulação no setor econômico exigiam-se novas concepções de processos formativos. Novas políticas

educacionais emergiram como respostas às novas demandas do mercado. No que diz respeito à escola brasileira, essa mudança apontou para uma nova organização curricular para adolescentes e jovens no início da década de 1970. A formação dos jovens no EM médio seria dirigida para atividades produtivas demandadas pelo novo regime de acumulação do capital. Todavia, “A legislação mudou sem que os sistemas de ensino, a rede física e os recursos humanos estivessem preparados para atender a nova regra. Uma escola ensina curso clássico e científico e de repente tem que ensinar profissionalizante?” (BELTRÃO, 2017, n.p).

A nova organização curricular para o ginásial e para o colegial começou a ser elaborada no final da década de 1960. Destacamos das décadas de 1960-1970 quatro períodos importantes no país: o ano de 1964¹² aumentou as tensões e conflitos, advindos do modelo econômico dos anos 1950; o período posterior a 64 é marcado pelos reajustes e tentativas de equilibrar a economia, que volta a crescer em 1967 e permanece em ascensão até 1974, quando as taxas do Produto interno Bruto (PIB) começam a despencar. Em suma, de 1965 a 1967 tivemos o período de ajustes e de 1968 a 1973, o “milagre econômico”, fase da expansão da economia. (Zotti, 2004).

O golpe de 1964 fez com que atores que defendiam uma educação pública, democrática, gratuita e laica fossem demitidos de seus cargos, presos e perseguidos como os casos de Anísio Teixeira na Universidade de Brasília (UNB) e no CFE, e de Florestan Fernandes na Universidade de São Paulo (USP). O resultado disso, de acordo com Cunha (2002), foi a entrada de mentores do “privatismo da educação”, calcados na “desmontagem” e a “desaceleração” do avanço da escola pública. Desta forma, as verbas públicas também eram destinadas às escolas particulares na escolarização de crianças, adolescentes e jovens.

O cenário da educação e do trabalho foi alterado pela entrada de novas empresas no país, e o mercado de trabalho tecnocrata nas empresas públicas e privadas estimulou uma busca maior pelo ensino superior. O governo atendeu a essa demanda ampliando as estruturas físicas das universidades e preenchendo as vagas ociosas. Esses fatores foram centrais para novas definições de políticas sociais de caráter compensatório, dentre as quais estavam às reformas educacionais.

¹² A ditadura civil-militar no Brasil teve início em 1º de abril de 1964 com o golpe de Estado que derrubou o presidente em exercício, João Goulart, e durou vinte e um anos. Nesse período o país passou por um longo processo de autoritarismo e violência. Pode-se dizer que a ditadura brasileira foi o resultado do pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e o mercado multinacional. O interesse era transformar o país em um a potência econômica. Assim, era necessário controlar todos os setores da sociedade civil, para que tudo fosse regulado pelo capital nacional e internacional. Nessa conjuntura, o capitalismo se desenvolveu sem obstáculos, com o aumento das forças produtivas e enorme concentração de renda.

O ingresso no ensino superior, que no processo de crescimento econômico do país captava quase a totalidade de egressos do EM impulsionado pelas determinações do mercado de trabalho, demonstrou esgotamento em pouquíssimo tempo. Assim, para conter a demanda de entrada no 3º grau, o presidente Médici instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, que também tinha como possibilidade a redução do número de vagas no 3º grau.

A ideia de acabar com os cursos clássico e científico, que só preparavam para vestibulares, tornando todo o colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores. (CUNHA, op. cit., p.71).

A Lei nº 5.692/71 tinha como princípio o ensino profissionalizante. Com pressupostos tecnicistas, viabilizava a formação de novos técnicos, capazes de atender a carência em diversas áreas do mercado econômico e no setor público. O currículo no contexto da ditadura foi adequado à visão da expansão econômica monopolista, e à subordinação ideológica e física do despotismo nacional.

Antes da sua promulgação, vários Decretos e Decretos-leis determinaram mudanças em disciplinas do currículo da educação básica e superior no país. A Educação Moral e Cívica (EMC) e a Educação Física objetivavam o interesse do Estado pela transmissão da sua ideologia e pela submissão dos corpos. A EMC foi oficializada como disciplina obrigatória para todos os níveis de ensino pelo Decreto nº 869/69 e pelo nº 68.065/71, com a EMC buscava-se produzir uma sociedade harmônica centrada na lógica da religião católica, do nacionalismo e da moral familiar.

No Art.1º do Decreto nº 869/69 lê-se: “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.” (BRASIL, 1969), No EM, além de EMC aos/às alunos/as seria ministrada a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP):

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização. § 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira." (BRASIL, 1969).

No ensino superior, incluindo a pós-graduação, a disciplina de EMC foi aplicada como complemento, sob o nome de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), cujo Decreto nº

68.065/71 regulamentou como disciplina curricular. Assim, a EPB é apenas uma reedição mais elaborada da EMC no ensino superior.

O Decreto nº 869/69 também estabeleceu que se criasse no Ministério da Educação e Cultura a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), composta por seis pessoas que seriam nomeadas pelo Presidente da República. As finalidades da comissão estão elencadas no Art. 6º:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de govêno, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acôrdo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editôras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de casses e dos órgãos profissionais; e das emprêsas gráficas e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito dêste Decreto-Lei. (BRASIL, 1969).

A importância dada a EMC era tamanha, que até impulsionou a criação de uma condecoração para aqueles que se empenhassem na diligência do seu ensino:

Art. 8º É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica. (BRASIL, 1969).

De acordo com Cunha (op. cit.), é intenção dos regimes ditatoriais usarem a escola como lugar de consolidação do seu poder, a EMC é um instrumento utilizado pelo Governo brasileiro para impor essas relações de autoridade. Com o fim do Estado Novo em 1945, e a promulgação de uma nova Constituição em 1946, a disciplina foi retirada do currículo em razão das concepções liberais. Destarte, o ensino foi destinado “às famílias, às organizações religiosas, às entidades culturais, aos sindicatos e aos partidos políticos”.

A reintrodução da EMC no currículo brasileiro no contexto da ditadura militar objetivava, de acordo com os seus defensores, preencher “o vácuo ideológico” implantado na mente dos jovens, para que não fosse terreno fértil para ideias de “esquerdistas”. Outro

aspecto desse fenômeno é que a EMC não seria, como descrito no Decreto nº 869/69 apenas uma disciplina curricular, mas também uma “prática educativa”, conforme o Art 1º, cujos objetivos fundiam-se no conservadorismo religioso e na lógica da Segurança Nacional. Já no Art. 2º destacamos:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

As palavras “Deus”, “Pátria” e “nacionalidade” são signos linguísticos que determinam pela linguagem um tipo de consciência social reproduzida naquela conjuntura autoritária e conservadora. Na metáfora bakhtiniana, a palavra é um campo de disputa que expressa um sentido social. “[...] a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem.” (BAKHTIN, 2006, p. 15).

A Educação Física, no âmbito da educação brasileira, torna-se obrigatória, em todos os seguimentos, pelo Decreto nº 69.450/71, conforme exposto no Art. 2º “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.” (BRASIL 1971c), embora, o Artigo 22º da LDB 4.024/61, determinasse a obrigatoriedade: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”. (BRASIL, 1961), o Decreto determina quais serão os tipos ministrados: “desportiva” e “recreativa”, e determina que seja regular em todos os níveis de escolaridade. O Decreto nº 705 de 1969, também havia alterado anteriormente a redação do Art. 22º, que passou a seguinte: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”. Percebe-se que em um período curto de tempo, a legislação brasileira que deliberava sobre a Educação Física é

modificada para se adequar à censura ao corpo, que cansado, estaria “dócil” e ausente nas representações e manifestações políticas. Os discursos sobre a obrigatoriedade da Educação Física espriavam os conceitos de disciplinarização e normatização dos corpos como dimensões políticas e simbólicas. Tanto a Educação Física quanto a EMC foram disciplinas que tiveram alinhamento à racionalidade da Segurança Nacional na ditadura.

Essas alterações na LDB nº 4.024/61 correspondem ao ideário da articulação política do golpe de Estado de 1964 e aos seus desdobramentos. Contudo, o golpe mais profícuo na educação brasileira revela-se na Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases, em substituição dos cursos ginasial e colegial. O texto expresso pelo documento determinava novas propostas para os dois níveis, conforme o exposto no capítulo I:

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 auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. (BRASIL, 1971b).

Do início das propostas até a implementação da Lei nº 5.692/71 houve um lapso temporal de aproximadamente dois anos. Os trabalhos para a reforma de 1º e 2º graus tiveram início após a elaboração dos pareceres do CEF 466/79 e 793/63, ambos de autoria do Conselheiro Celso Kelly, que objetivavam uma atualização da LDB nº 4.024/61. Dos pareceres concebeu-se a necessidade de criação de um Grupo de Trabalho (GT), com a finalidade de elaborar sugestões para as mudanças tanto no ensino primário quanto no EM.

Assim, em setembro de 1969, sob o Decreto 65.189 foi criado o primeiro GT formado por vinte membros: Alberto Mesquita de Carvalho; Alfredina de Paiva e Souza; Carlos Pasquale; Carlos Ribeiro Mosso; Clélia de Freitas Capanema; Cora Bastos de Freitas Rachid; Gildásio Amado; Jayme Abreu; Jorge Barifaldi Hirs; José Augusto Dias; Padre José Vieira de Vasconcellos; Letícia Maria Santos de Faria; Linda Ganej Andrade; Lucia Marques Pinheiro; Luiz Gonzaga Ferreira; Maria Clarice Pereira Fonseca; Nise Pires; Roberto Hermeto Corrêa da Costa; Terezinha Saraiva; e Vandick Londres da Nóbrega (Diretor Geral do Colégio Pedro II).

De acordo com Santos (2014), o Parecer 466/69 já anunciava princípios posteriormente fixados na Lei nº 5.692, dentre eles: o término do exame de admissão e a continuação dos estudos do antigo primário no ginásio, somados à necessidade de que no ensino houvesse eixo de integração do homem ao meio em que vive. Já o Parecer 793:

[...] seguia as recomendações dadas pela IV Conferência Nacional de Educação, ressaltando que o curso ginásial deveria ser a continuação do curso primário: ambos integrados, porém com maior profundidade. O que se estimava era encontrar a continuidade de formação e de estudos que, iniciada aos 7 anos, o acompanhasse até os 14 anos, correspondendo plenamente à faixa etária considerada de ensino obrigatório pela Constituição do Brasil. (SARAIVA, *apud* Santos, 2014, p. 152).

Em continuidade aos trabalhos propostos para a nova organização curricular, no dia 28 de setembro de 1971, o *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, publicou o Relatório do Grupo de Pesquisa enviado ao ministro da educação e cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, em 14 de agosto do mesmo ano. Um novo GT foi instituído em 20 de maio do ano anterior pelo Decreto 66.000 e se reuniu a partir de junho em salas da Universidade de Brasília. Composto agora por nove membros: Pe. José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires, o grupo tinha como meta elaborar sugestões para a “atualização e expansão do atual ensino primário e médio”. O Decreto 66.000/71 firmava que o GT tinha 60 dias para a entrega de seus “estudos” e “projetos”. A primeira fase do trabalho examinou sugestões que chegavam ao GT de todas as partes do país, já na segunda fase houve uma discussão de vários artigos e parágrafos de um anteprojeto de substituição da Lei nº 4.024/1961. O grupo também decidiu:

[...] sobre a natureza do documento que ofereceria ao termo dos trabalhos: um anteprojeto de lei sobre o ensino de 1º e 2º graus precedido de um relatório preliminar, de natureza doutrinária e didática. (PASSARINHO, 1971, p.10).

O relatório do GT não propunha em si uma reforma, mas, uma sugestão de “atualização expansão” do ensino ofertado às crianças e aos/as adolescentes. Contudo, sabia-se que isso implicaria em uma reforma, mas, o documento ratifica que não há necessidade de substituir um plano por outro, que em pouco tempo também poderia ser alterado pelos fatos. As orientações apontavam para a construção de um sistema escolar de atualização continuada sem crises cíclicas, “apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos.” (PASSARINHO, 1971, p.10). Também deixava clara a preocupação dos membros do GT com a construção de uma base curricular nacional. A saber:

Qualquer organização escolar baseada em modelo único estará destinada ao fracasso num País de proporções continentais como o Brasil, em que praticamente todos os estágios de desenvolvimento educacional podem ser encontrados. Não nos passou despercebido este aspecto por assim dizer geográfico da “atualização”. Para atendê-lo, desde o primeiro instante de funcionamento do GT, tomamos por norma referir

cada idéia ou solução a tríplice realidade de municípios escolhidos como de classificação baixa, média e alta quanto ao seu progresso geral e educacional: e somente quando certos de sua exequibilidade, aos vários níveis, nos dispunhamos a adotá-lo e incorporá-lo, não raro com ajustamentos ditados por esta aferição prévia. (PASSARINHO, 1971, op. cit., p. 10).

O anteprojeto integrado ao relatório expunha em seus pressupostos que diferente dos países desenvolvidos em que a educação era dividida em dois graus: a escola comum e o ensino superior, o Brasil apresentava uma divisão em quatro estágios: primário, ginásial, colegial e ensino superior.

A organização do currículo oficial no contexto da ditadura militar no Brasil é fruto de determinantes econômicos e políticos, em decorrência do fenômeno do crescimento econômico o “milagre brasileiro”, no qual o Estado avultou sua ação empresarial por meio da ampliação dos recursos financeiros debaixo do seu controle. Ainda assim, a interferência do Estado não foi entrave para os interesses do capital privado. A política e a economia desse período favoreceram a expansão do capital das empresas multinacionais e estatais, e fortaleceu o poder hegemônico das classes dominantes (Zotti, 2004). De 1966 a 1967 foram criadas 210 empresas estatais, chegando ao total de 571 em 1976.

Os 21 anos de ditadura militar caracterizam-se pelo autoritarismo e pelo acordo entre “tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais”. Desta forma, as políticas educacionais são expressões dessa dominação da burguesia. Daí, compreendemos que em um período de vultuosa concentração de renda e de monopólio do capital autocrata burguês, o Estado capitalista militar imprimiu sua natureza na matriz curricular da escola brasileira. Assim, nos processos formativos do 1º e 2º graus vimos desdobramentos do interesse da “ditadura do capital”:

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção. Para satisfazê-la, ela age de diferentes maneiras, ao nível das três instâncias. As diferentes formas de atuação, em seu desdobramento múltiplo, vistas dialeticamente no contexto estrutural global, acabam por se reduzir a uma essencial: a manutenção e perpetuação das relações existentes. (FREITAG, 1980, p. 35).

No ano de 1970, em discurso no Congresso Nacional, o presidente Médici apresentou sua crítica sobre o sistema educacional da educação básica nacional e novos horizontes para a mudança nos seus dois ciclos e a implementação da Lei nº 5.692/71. Em suas palavras:

A desconexão entre os diversos graus de ensino; a alarmante evasão do ensino primário e, nele, a repetência em taxa muito alta; a falta de planificação da oferta; a seletividade antidemocrática, sobretudo do ensino médio; o fenômeno dos excedentes; o despreparo de grande parcela do magistério e sua baixa remuneração; e o elevadíssimo índice de analfabetismo, eis alguns dos mais graves e prementes problemas que o Governo vai enfrentar e solucionar.

Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico. O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior.

Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos.

Com vista à melhor produtividade do ensino, já está pronto o estudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual médio, de modo a criar-se o conceito da educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os conselhos estaduais de educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a nova sistemática de ensino fundamental. (INEP, 1987, p. 405).

No mesmo discurso, o presidente ainda explica que haverá criação de ginásios “pluricurriculares” não com fins à profissionalização, mas para impulsionar a “vocação” dos estudantes. Para tal, firmou um convênio com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, em que participam com iguais quantias o Brasil e a Aliança para o progresso. O objetivo era construir 287 ginásios: na Bahia, no Espírito Santo, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul. Além desse convênio, outro foi firmado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de 29 milhões e meio de dólares, para a construção dos ginásios em Distrito Federal, Goiás, Pará, Pernambuco e Rio grande do Sul para a construção de mais 50 ginásios. É da intervenção direta de técnicos americanos através do acordo MEC-USAID que temos como resultado a reforma universitária e a reforma do 1º e 2º graus. Os ginásios orientados para o trabalho (GOT) foram construídos e, chegaram ao número de aproximadamente 600 em todo o país.

Ainda na mesma conferência, o presidente expõe o pensamento do Governo sobre as mudanças curriculares e de que maneira se empenhou para que a nova lei fosse implementada:

O Governo atribui grande importância ao programa, por se tratar de esclarecida tentativa no sentido de preparar, mediante currículos realísticos, o estudante de nível médio, para ser útil a sua comunidade, caso venha a abandonar a escola, que deixa de ser meramente discursiva e verbalística. Ao ensino médio ficarão reservados os cinco ramos: colegial, industrial, comercial, agrícola e normal. Todo o esforço do Governo será no sentido de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e mais os recursos obtidos de convênios

com o exterior serão aplicados para vitalizar o ensino profissionalizante. (INEP, 1987, p. 406).

Há uma mudança significativa da relação escola/trabalho expressa pela Lei nº 5.692/71, nela a oferta de habilitações profissionais atendiam as necessidades impostas pelo mercado de trabalho e a escola dependia das demandas do mercado para ofertar os seus cursos. Entretanto, o nexos entre escola e mercado não era unidirecional e envolvia três princípios sobre o currículo: as demandas do sistema econômico; as aspirações e as expectativas dos interessados; a cultura institucional da escola. (BRASIL, 1982).

Cunha (2017) discute como os “planejadores da ditadura” incorporavam cada vez mais jovens ao nível técnico. Assim: “Esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais.” (CUNHA, op. cit., p. 374). Também nos chama atenção para dois pontos. O primeiro, a “dimensão discriminatória da profissionalização no Ensino de Segundo Grau”. O segundo, “[...] a incongruência entre esse nível e o superior”. Com isso, tínhamos a especialização profissional cada vez mais precoce, potencialmente concluída em instituições públicas e destinada aos/às pobres, pois as escolas privadas não se limitavam ao currículo instituído pela reforma e efetivavam-se como instrumento de acesso ao ensino superior. Ainda de acordo com o autor:

[...] as escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos. (op. cit., p. 374).

Em nosso país, inferimos ser ontológica a dualidade nas políticas educacionais nos marcos da república e que no regime militar foi ainda mais ampliada. Sob a égide do direito à escolarização no EM, a partir da década de 1970 corresponde à formação profissional e técnica. Mas, os/as alunos/as das classes médias e altas continuaram recebendo nas escolas privadas a educação propedêutica e ingressando nas universidades. Aumentando as desigualdades formativas entre as classes.

Portanto, a questão da desigualdade está profundamente enraizada na organização econômica e social do País. Seria ingênuo esperar que a educação tenha, por si só, condições de superar a força dessa organização na determinação das desigualdades. (BRASIL, 1982, p. 50).

Quanto ao currículo pleno, a Lei nº 5.692/71 regulamentava duas partes: “educação geral” e “formação e especial”. Contudo, no Art. 5, §1º parte b, leia-se: ”no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial”. Já a parte que trata da formação especial implementa:

§ 2º A parte de formação especial do currículo:

a)Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantemos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971b).

Ademais, a Lei nº 5.692/71 prevê o ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.” (BRASIL, 1971b), o ensino experimental: “ Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados. (BRASIL, 1971), pagamento por habilitação:

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. (BRASIL, 1971b).

Além de Educação à distância como modalidade do ensino supletivo, conforme o Art. 25: “§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (BRASIL, 1971b).

2 O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica.

István Mészáros

As políticas educacionais no Brasil na década de 1990 deram prosseguimento às iniciadas na década de 1970, período em que o modelo de economia baseado no neoliberalismo e na reestruturação produtiva emerge na economia política mundial. Assim: “O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado.” (PERONI, 2012, p. 21). O neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são artifícios do capital para a manutenção da taxa de lucro em um contexto de crise. Essa estratégia de superação da crise redefine o papel do Estado.

O avanço neoliberal em um processo de globalização/ mundialização do capital circunscreveu, nos 1990, recomendações de políticas educacionais de organismos internacionais para a América Latina e Caribe. De acordo com Coraggio (1998), as políticas educativas para países em desenvolvimento foram definidas a partir de análises econômicas. Na verdade, as parcerias entre o Banco Mundial (BM) e os Estados revelam o plano de privatizações no qual a educação também é compreendida como mercadoria, o setor privado deveria aumentar sua participação na educação e a educação de formar/ habilitar para o trabalho.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) constituem um retrocesso “no plano institucional organizativo” e “no âmbito pedagógico”, visto que o projeto educativo que se articulou de forma ativa e consentida se submete aos interesses internacionais.

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos,

assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, op. cit., p. 97).

Na primeira seção deste capítulo, fizemos o esforço de apresentar considerações parciais sobre o neoliberalismo, passando por sua gênese, principais teses e projeto societário. Em seguida, analisamos as expressões desse modelo econômico nos dois mandatos de FHC. Por conseguinte, buscou-se compreender os desdobramentos da subordinação neoliberal na política educacional para o EM no país.

2.1 Doutrinas de liberdade individual e de liberdade econômica

Compreender as transformações postas nas relações sociais ocupa bastante espaço nas discussões das ciências humanas. Na produção de epistemologias que abordem a elaboração de políticas educacionais adentramos na discussão de acumulação capitalista, calcada nas contribuições inicialmente propostas por John Locke e dissipada por outros pensadores modernos como Adam Smith e David Ricardo, e, pós-modernos como Milton Friedman e George Stygler.

O pensamento de Locke centra-se no indivíduo, assim, os homens, independente das relações que estabelecem com os outros, são livres para fazer escolhas, e as ações de suas vidas são baseadas nelas, e não nas relações que estabelecem com outros homens: relações sociais.

Em oposição ao absolutismo monárquico, na Inglaterra, ele defendeu a intervenção mínima do rei na vida do indivíduo. O ponto central de suas reflexões é o estado liberal, no qual o indivíduo é anterior à sociedade. Daí compreende-se o estágio pré-social/ estado de natureza e pré-político. No estado de natureza defendido por ele, os indivíduos têm direitos naturais: à vida, à liberdade e à propriedade, os quais são inalienáveis. Para Locke o homem era naturalmente livre e proprietário de si.

Para compreender corretamente o poder político e traçar o curso de sua primeira instituição, é preciso que examinemos a condição natural dos homens, ou seja, um estado em que eles sejam absolutamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir a autorização de nenhum outro homem nem depender de sua vontade. (LOCKE, 2000, p. 36).

Em suas concepções teóricas, os indivíduos nascem livres e em igualdade de condições, pois a natureza proporciona a mesma vantagem a todos. Sendo a vida regida pelas leis e por vontades próprias, cabe aos indivíduos o uso da razão para que todos possam nortear as suas ações e viver em paz. O homem rompe com o estado de natureza e começa a viver em sociedade quando o seu desejo é interrompido por outro. Nesse momento, é necessário o uso do poder político, a fim de que se garanta a paz e a liberdade.

Um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição, a menos que seu senhor e amo de todos, por alguma declaração manifesta de sua vontade, tivesse destacado um acima dos outros e lhe houvesse conferido sem equívoco, por uma designação evidente e clara, os direitos de um amo e de um soberano. (LOCKE, 2000, p. 36).

A propriedade privada e a terra na proposição do autor foram dadas ao indivíduo por Deus em comum a todos os homens, que ao incorporar seu trabalho “à matéria bruta” em estado natural, teriam sobre ela direito, e dela os outros indivíduos estariam excluídos. Assim, o trabalho era o fundamento originário da propriedade. Na concepção lockeana de sociedade, a aquisição da propriedade privada era fixada pela capacidade de trabalho desenvolvida pelo ser humano. Depois da invenção do dinheiro, a propriedade não é mais adquirida pela atividade do trabalho realizado nela, e sim pelo dinheiro. O uso da moeda ampliou a maneira dos homens acumularem riqueza. Agora, a acumulação de propriedade era ilimitada, pois não se centrava apenas no trabalho, mas na compra.

Em Rousseau, a sociedade origina-se contrária aos interesses individuais, e a vontade geral determina o bem comum. Desta maneira, a soberania expressa somente o exercício da vontade geral, o soberano passa a ser um ser coletivo, o poder pode ser transmitido, mas não a vontade. Assim, o interesse dos indivíduos se sobrepõe a vontade do soberano, em contraposição aos interesses individuais.

[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição que é o homem comum. Pois, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento da sociedade. (ROUSSEAU apud WEFORT, 2000, p. 227).

Já na visão funcionalista durkheimiana a sociedade é composta pela soma dos indivíduos. Durkheim, de acordo com Prina (2005) exalta o indivíduo e reforça a ideia pelo culto dos valores como moral, honra e liberdade.

Para ele as influências do mundo exterior sobre os indivíduos representam as opções da sociedade como um todo e desta maneira possuem um objetivo e fins que procuram equilibrar a humanidade. Apenas um indivíduo não poderia definir nada ou mesmo transformar sua realidade dialeticamente, pois está submetido desde o nascimento às normas da sociedade. (PRINA, 2005, p. 8).

A acumulação capitalista moderna fez com que a sociedade fosse compreendida através de um novo sentido. Os desdobramentos da revolução industrial (a maneira de produzir tem profundas alterações, os recursos naturais são extraídos para produzir valor de troca) cuja expropriação da força de trabalho para obtenção de lucro levou ao fenômeno da pauperização, à mudança do campo para a cidade e a uma massa de trabalhadores sem emprego “exército industrial de reserva”.

Sobretudo, nele a economia e a sociedade são organizadas de modo particular, submetidas ambas a uma estratégia global (a da burguesia) e uma lógica específica (a da valorização do capital). Configura-se assim um novo padrão de vida social, aquele centralizado na civilização urbano-civil. (NETTO, 1987, p. 11).

O mundo burguês destruiu alguns antigos modos de vida e abriu uma nova ordem de desenvolvimento nunca vista anteriormente. No plano histórico-universal iniciava-se um determinante confronto de classes entre o Estado burguês e a classe operária.

O pensamento de Locke foi recuperado nas teorias de economia política de Adam Smith. Para o último, a verdadeira riqueza e o fluxo de mercadorias que o indivíduo possuía vinham do trabalho. Além disso, defendia a livre competição econômica e a não interferência do Estado no mercado. Para ele uma “mão” invisível movimentava a economia que não necessitava dessa interferência nas transações. Smith foi o responsável por difundir as bases do liberalismo clássico: defesa da propriedade privada, individualismo econômico, livre iniciativa, livre competição, livre comércio, livre produção da indústria, livre contrato de trabalho e ausência do controle estatal.

Já Ricardo, destaca-se nas contribuições de trabalho, tempo e valor. Dedicou sua investigação dos “efeitos da introdução da maquinaria e do capital fixo no princípio geral das trocas pela quantidade de trabalho.” (ARTHMAR, 2014, p. 144). O trabalho como valor de troca esteve como ponto central da teoria ricardiana, assim, como o tempo destinado à produção de mercadoria, o capital fixo e a taxa de lucro.

Essas teorias são basilares do modelo liberal clássico, e foram reincorporadas na elaboração de novas diretrizes econômicas na primeira metade do século XIX, com a finalidade de garantir ao mercado recuperação e expansão na Europa. A nova perspectiva

liberal também se coloca contra o intervencionismo estatal, ao compreender a perda de liberdade e totalitarismo.

Assim, ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1947, Hayek e outros membros (políticos, economistas e filósofos) fundam a Sociedade de Mont Pèlerin, com o argumento de que o igualitarismo, “promovido pelo Estado de bem-estar social, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995).

Neste período, a política do Welfare State ou Estado de bem-estar – política econômica de cunho liberal heterodoxo que vislumbrava o Estado como ator econômico regulando a relação capital-trabalho – estava vigorando em grande parte dos países europeus e nos EUA e para Hayek, o movimento operário era quem teria gerado essa crise, com suas reivindicações sobre salários e gastos sociais, corroendo, assim, as bases de acumulação capitalista.

O primeiro país europeu a adotar o regime neoliberal foi a Inglaterra na era Thatcher, seguido dos EUA no governo Reagan e logo após diversos países adeptos à Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE). Esses governos contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles financeiros, criaram níveis elevados de desemprego, cortes de gastos sociais e se engajaram em uma ampla era de privatizações. Para os EUA, o alvo era a primazia da dominação militar frente à União Soviética e a quebra do regime comunista na Rússia.

O princípio fundamental para Hayek é a liberdade (negativa-formal). Toda instituição que atentar contra este princípio deve ser extirpada. Qualquer intervenção por parte do Estado na economia seria uma afronta a este princípio, ainda que em busca da justiça social. Para ele, “onde não há liberdade econômica, não há liberdade política”.

O mercado com livre concorrência garantiria, assim, a liberdade econômica. Pois, com a livre concorrência, alguns se destacariam com relação aos outros, gerando o desenvolvimento socioeconômico e, portanto, agindo como forma de regulação e organização social.

Rejeitando qualquer mecanismo de regulação social e colocando a concorrência como geradora de desenvolvimento socioeconômico, Hayek defende a desigualdade como estimuladora desse desenvolvimento. Interferir nas desigualdades sociais impediria que as diferenças “naturais” entre os indivíduos impulsionasse a concorrência e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico e social.

A ação do Estado no neoliberalismo não é nula. Esta se reduz em dois papéis: primeiro, proporcionar uma estrutura para o mercado; e segundo, prover serviços que o mercado não pode e/ou não quer oferecer. Fica a cargo do terceiro setor (ONGs, Igrejas, instituições sociais, etc.) desenvolver ações sociais que tenham por objetivo a justiça social ou a distribuição de renda.

Hayek defende em sua obra que é necessário que haja desigualdades para que as diferenças sirvam de estímulo, e para que as pessoas queiram se destacar das outras.

[...] é importante que, na ordem de mercado (enganosamente chamada de “capitalismo” os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões [e não do esforço do Estado]. De fato, poucas coisas infundirão mais vigor e eficiência a uma pessoa que a crença de que a consecução das metas por ela mesma fixadas depende, sobretudo dela própria. (HAYEK apud MONTAÑO & DURIGUETO, 2010, p. 63).

Assegurar resultados iguais para pessoas diferentes dando-lhes tratamento diferente era, para ele, uma quebra do Estado de Direito. Mas Hayek, não ignora um sistema de seguridade social, porém, impõe algumas condições a ele.

A seguridade social se limita a oferecer alimentação, roupas e habitação, e só pode ser oferecida quando houver um contexto de abundância de riquezas. Ou seja, em momentos de crise econômica ou de acumulação limitada (o que ocorre em países semi-industrializados) não pode haver seguridade social. Esta forma de intervenção social estatal deve ser precária e emergencial, sem colocar em risco o valor supremo, a liberdade individual. Esta ajuda, além de emergencial, deve ser especial e transitória. Sendo assim, não deve constituir um direito, pois impediria a livre concorrência entre os indivíduos. Desta forma, essa intervenção social tem por objetivo apenas a manutenção da capacidade de trabalho.

Mas o que difere o neoliberalismo do liberalismo clássico?

É certo que em ambos há a defesa de um estado mínimo e da desregulação do mercado. Entretanto, o liberalismo clássico difundido pelo britânico Adam Smith se colocava contra o Estado monárquico e absolutista dos séculos XVIII e XIX, que impedia as relações burguesas e a atuação do mercado de forma livre. Era, portanto, uma luta revolucionária neste momento histórico, porque buscava transpor as barreiras do Estado totalitário.

O neoliberalismo não luta contra um Estado totalitário, apesar de Hayek tentar induzir esta ideia. De acordo com Marx, o Estado burguês é o garantidor da propriedade privada, assegurando, assim, a divisão da sociedade em classes e o domínio de uma classe, proprietária dos meios de produção, sobre outra classe, a dos não proprietários. Entretanto, Gramsci

amplia este conceito de Estado, onde a sociedade civil não é mais monopólio da classe dominante, mas é permeada por diversas entidades ligadas às classes subalternas. O Estado permanece funcional ao desenvolvimento capitalista, mas traz em seu arcabouço diversas conquistas sociais da classe trabalhadora. Sendo assim, o neoliberalismo é reacionário, pois visa minimizar a atuação do Estado como garantidor de direitos sociais, retroagindo nas conquistas dessa classe trabalhadora.

Tendo como ponto de partida os estudos de Marx, podemos contemplar a vertente neoliberal como uma dinâmica da luta de classes, em que há a ofensiva do capital contra o trabalhador, tendo o Estado mínimo como instrumento. É uma forma de restaurar o poder de classe, num processo que beneficia sobre tudo o grande capital financeiro. O objetivo da ordem neoliberal é acima de tudo político: trata-se de promover a restauração da hegemonia econômica e ideológica das frações superiores das classes dominantes sobre a sociedade.

O Estado neoliberal desempenha um papel intervencionista, porém com a primazia de proteção ao capital. Essa proposta é considerada uma vitória do capital na luta de classes por possibilitar a retomada do poder dos proprietários, mediante a recuperação de altas rendas. O resultado disso é a promoção da pauperização e a manutenção do exército de reserva, impedindo que as reivindicações da classe proletária, como o aumento de salário, fossem atendidas e acarretassem na perda de força do movimento dos trabalhadores.

Na América Latina, os pressupostos neoliberais incorporam-se na ditadura chilena. O governo Pinochet uma década antes de Thatcher, na Inglaterra, tinha sua inspiração teórica na experiência norte-americana e não na austríaca, ou seja, utiliza as teorias de Friedman e não de Hayek. Todavia, percebemos que com governos autoritários as políticas neoliberais têm mais êxito, contudo, na Bolívia os governos democráticos eleitos pós 1985 foram adeptos ao mesmo perfil econômico.

Na Europa, na América do Norte e na América Latina é possível atestar que a reação teórica e política do neoliberalismo chegaram a um grau impensado pela Sociedade de Mont Pèlerin, pois de certa forma, politicamente: “não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (MONTAÑO & DURIGUETO, 2010, p. 50). Daí sua ideia hegemônica.

Pode-se dizer que o neoliberalismo é uma ideologia, na qual vigora um conjunto de ideias econômicas e políticas, em que os interesses capitalistas são defendidos e o Estado fica à margem da sua interferência econômica. Assim, para assegurar o desenvolvimento econômico e social, há total liberdade do comércio.

2.2 A era FHC e a consolidação do neoliberalismo no Brasil

No Brasil, de acordo com Behring e Boschetti (2008), o governo de FHC consolida-se como um desdobramento do que já começava a emergir na era Collor, em que o processo de privatizações das estatais é iniciado e o país abre-se para o capital estrangeiro, gerando uma “reforma” no Estado, pois se entendia que as suas problemáticas eram as causas da crise econômica que pairava pelo país desde o início de 1980. Por isso, era necessário pensar em ações que o reformasse, o que fez com que tanto as privatizações quanto as políticas sociais estivessem em evidência. As aquisições no que tange à seguridade social com base na Carta Magna de 1988 foram vistas como “atrasadas”, destarte, era necessário um “projeto de modernidade”, a fim de gerar um novo caminho.

A década de 1990 revela-se como um contexto histórico de muitas transformações no âmbito das práticas que visavam uma reforma na legislação social. Percebe-se que nela o rumo da social democracia era um paradoxo em relação à “tradição marxista”. De acordo com Coutinho (1998), realizar reformas democráticas no Brasil iria ferir a antidemocracia da sua burguesia conservadora. Assim, o Estado brasileiro nesta década se reformula passivamente, levando em conta a lógica capitalista vigente naquele contexto.

Acontece no país uma contrarreforma, tendo com peça principal FHC. Esse reformismo foi considerado como uma “aparente esquizofrenia”, pois, se o problema estava localizado no Estado era necessário reformulá-lo, com o objetivo de baixar custos. Todavia, o Brasil continuava sob a especulação do mercado financeiro e não evitou o crescimento das dívidas externa e interna.

[...] houve uma aparente lógica esquizofrênica que atravessou a relação entre o discurso da “reforma” e a implementação da política econômica, o que é pouco surpreendente, já que esse foi um componente central da disputa político-ideológica dos anos 1990. (BEHRING & BOSCHETTI, op. cit., p. 154).

Tanto o Governo Cardoso quanto o seu sucessor, o Governo Lula, usaram métodos absurdos e abusivos no que se refere à formulação de políticas públicas, adotando medidas provisórias em um “Congresso Nacional Balconizado” o que gera um discurso vazio sobre o conceito do que é democrático, já que optaram por um caminho tecnocrático e “decretista”.

Isso gera um aumento nas demandas dos trabalhadores, aliado à pobreza e ao desemprego, ampliados na implantação e “macroeconomia do Plano Real”, criado em 1994,

na intitulada era FHC. Nela não há exclusão de políticas sociais, contudo, todas elas passaram pelo contexto da “privatização, focalização/ seletividade e descentralização”, que teve crescimento através do Programa de Publicização, no qual houve implantação das agências executivas e das organizações sociais e a regulamentação do terceiro setor em anelo com Organizações não Governamentais (ONGs) e Instituições Filantrópicas.

Sendo assim, podemos entender que o neoliberalismo brasileiro tem início no governo FHC, 1994, que o Estado vislumbrou mecanismos para diminuir impactos econômicos e políticos causados pelo próprio Estado, o que acarreta o livre mercado, no qual não há intervenção estatal, o que cria condições para o desenvolvimento do capital de forma livre.

O neoliberalismo no Brasil foi adotado abertamente nos dois governos consecutivos do presidente FHC, cujos marcos foram as privatizações de empresas estatais, a fim de manter uma estabilidade econômica com a nova moeda implantada, o real, que na época mantinha cotação equivalente a moeda norte-americana, o dólar. Além das privatizações, outro marco desse governo foram as alterações na previdência social, cujas mudanças desprezaram até conquistas no campo da seguridade social, tudo em prol do reformismo tão propagado e aludido entre políticos e intelectuais brasileiros, dentro de uma visão macro, sustentando uma segregação que só favorecia a inércia do antagonismo social.

O Brasil possui uma particularidade ao se tratar de política, pois é um país arraigado de submissão e conservadorismo, favorecendo a formação de um país submisso, antipopular, antidemocrático. Esse estado de submissão faz ascender o conservadorismo político, e em consequência disto, as políticas sociais ocupam um papel secundário em meio a esses jogos de interesse da classe burguesa.

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Caracterizado como sendo um país de neoliberalismo tardio, não acompanhou os desenvolvimentos internacionais na mesma época e ritmo, embora sempre estivesse interligado só que desempenhando um papel de dependência das demais economias. O que resta pela frente são pequenas expansões superficiais intercaladas de estagnações e crises cíclicas e; inexoráveis.

Para conter a estagnação/ inflexão houve uma estatização da dívida externa em até 70%, por pressão do Fundo Monetário Internacional (FMI) devido à maior parte dessa dívida

ser do setor privado. Contraditoriamente, o setor privado intensificou os índices de exportação públicos. O setor público se endividava cada vez mais, causando cortes nos gastos públicos e desequilíbrios, inclusive em investimentos em políticas sociais. Resultando em um retrocesso da taxa média de crescimento e no aumento inflacionário.

As privatizações representaram a pregação ideológica de implementação do Estado mínimo, reduzindo o espaço público na interferência da economia privada. No Brasil, significou a entrega do patrimônio público ao capital estrangeiro, sem a obrigatoriedade de recompensas com o país, gerando perda significativa do parque industrial, desemprego e desequilíbrio da balança comercial. Em geral, resultando na restrição e supressão de direitos, no incentivo ao amparo do terceiro setor por meio de ONGs, a não qualidade dos serviços públicos e sua não unificação. O “terceiro setor” acaba sendo uma alternativa perfeitamente eficaz. É introduzido mais capital na economia poupando-se os gastos do Estado.

Fica claro que no Brasil a democracia se fratura, uma vez que o capital se constitui como ameaça com a supressão de direitos, com o poder sendo perpetuado nas mãos de poucos, beneficiando a poucos e promovendo um verdadeiro estado de barbárie, resultante da incapacidade de se criar outra destinação das bases objetivas na produção social.

2.3 Entre a massificação e a obrigatoriedade: Concepções ideológicas neoliberais para o Ensino Médio no Brasil

O mundo moderno e globalizado, no qual o ideário neoliberal foi implementado e arraigado, fez com que novas perspectivas de políticas educacionais emergissem. No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 determina responsabilidades para o Poder Público e para a sociedade de maneira geral, na ampliação de políticas educacionais, Piana (2009).

Em seu Artigo 208, a nossa Carta Magna, estabelece como dever do Estado a ampliação da idade obrigatória e a universalização do EM gratuito, conforme exposto: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;” (BRASIL, 1988).

Mas, é na década seguinte que a massificação e a popularização do EM no país instituem-se como um marco nas políticas educacionais. Uma explicação possível para esse fenômeno foi a conclusão de um número maior de alunos do ensino fundamental. Contudo,

esse crescimento esbarrou na ausência de planejamento e organização, uma vez que a “União e os estados não planejaram o crescimento, e reagiram de maneira improvisada à pressão popular por vagas.” (CORTI, 2019, p. 48).

Nessa década, o EM foi amplamente discutido na agenda educacional do país, devido ao aumento das matrículas. Essa demanda revelou que havia escassez no número de vagas e ofertas. Também houve o impulso à municipalização do ensino fundamental, a fim de que as redes estaduais oferecessem prioritariamente o EM.

A segunda metade da década de 1990, nos apresenta um novo horizonte nas reformas educacionais brasileiras. A eleição e reeleição de FHC (1995-2002) consolidou uma nova orientação, na qual as exigências dos organismos internacionais emergiam. “A forte influência exercida pelo Banco Mundial (BM) na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação.” (ALTMANN, 2002, p. 77). A aproximação do governo brasileiro deste organismo determina profundas mudanças nas políticas educacionais do país. Outros países da América Latina e Caribe também seguiram as recomendações do Bird.

No ano de 1989, na capital dos Estados Unidos, o Consenso de Washington já havia elaborado recomendações com fins para o desenvolvimento e ampliação do neoliberalismo devido à dívida latino-americana. Dentre as medidas previstas estavam a “prudência macroeconômica, liberalização microeconômica e orientação externa, em um arranjo bastante distinto do Estado centralizado que havia existido na América Latina e Caribe.”. Assim:

[...] o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970. (JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Ainda de acordo com os autores (op. cit.), a conformidade de ideias entre o Ministério da Educação do Brasil e o Banco Mundial era tanta, que os principais gestores da pasta da educação, inclusive o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza¹³, já haviam participado

¹³ Paulo Renato Costa Souza ocupou o cargo de Ministro da Educação nos dois governos de FHC (1993-2002). Também foi Secretário da Educação do estado de São Paulo (1984-1986) e (2009-2010), estado pelo qual também foi eleito com Deputo Federal (2007-2011). Além disso, esteve como reitor na Universidade Estadual de Campinas (1987-1991). No exterior, atuou como o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington.

do “*staff*”, como diretores ou como consultores das agências que integravam o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais.

Os primeiros empréstimos do Banco Mundial ao Ministério da Educação do Brasil tem início na década de 1970, com vistas à ampliação do EM profissionalizante, justificados pela necessidade de “formação de mão de obra qualificada”. Organismos internacionais pulverizavam a ideia de que tal formação geraria benefícios econômicos para o país. No mesmo período, o Banco Mundial começa a impulsionar a educação à distância (rádio e televisão), porque são mais baratos e habilitam de forma mais aligeirada.

Segundo Furtado (2008), a década seguinte, 1980, apresenta um enorme investimento do Banco Mundial na educação “Um dado fundamental: até, a metade dos anos de 1970, a educação básica tinha 1% dos créditos do Banco, na década posterior esta porcentagem cresceu para 43%” (op. cit., p. 3). Nesse período, o Bird aderiu ao regime de crédito de base política, cuja finalidade era “desenvolver políticas de ajuste estrutural nos países periféricos”. Dentre as quais estavam:

[...] a redução do papel do Estado, o que significava a diminuição do investimento do setor público e aumento do setor privado; reformas administrativas; estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado. (FURTADO, op. cit., p. 3).

Uma das recomendações neoliberais do Bird, realizada através de análises econômicas, com fins de produzir políticas sociais nos países periféricos, era de que para melhorar o desempenho educacional, o Estado deveria oferecer como obrigatório e universal apenas o ensino fundamental. Em contra partida, recomendou que o ensino superior fosse privatizado, principalmente para a habilitação profissional. Contudo, essas análises não levam em conta a realidade social de cada país. Ainda segundo Furtado (op.cit.), essas recomendações consolidaram a “manutenção da supremacia econômica dos países centrais”.

Desta forma, o início da década de 1990 marca as recomendações explícitas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais: FMI, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC) para a formação técnica e profissional ao final do ensino secundário:

O Bird faz recomendações específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a

equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores. (CUNHA, 2000, p. 49).

Ainda de acordo com o autor, o Banco Mundial recomenda que as escolas técnicas e profissionais se desvinculem do Ministério da Educação, tanto no Brasil quanto no restante da América Latina. Contudo, se as vinculações fossem imprescindíveis “deveriam ser beneficiadas pela flexibilização dos programas e dos procedimentos burocráticos”. (CUNHA, op.cit., p. 49). Em 1992, o Bird apresenta um “modelo latino-americano de formação profissional”. Vejamos:

Em 1987, os institutos de formação profissional - IFP - de 12 países latino-americanos matricularam mais de três milhões de pessoas, cifra que equivale a 37% da matrícula total na educação secundária nesses mesmos países. Os IFP se destacam por suas relações dinâmicas com os empregadores, uma formação de alta qualidade e boa capacidade de reação a situações econômicas competitivas e que mudam com rapidez. Os IFP são independentes dos sistemas de educação formal; são financiados mediante impostos sobre as folhas de pagamento das empresas; são dirigidos pelos representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do Estado. A autonomia facilitou a flexibilidade para atender as necessidades dos empregadores; a estabilidade do financiamento por meio de impostos sobre as folhas de pagamento fomentou a autonomia e a qualidade da capacitação; e a direção tripartite fortaleceu a responsabilidade. Os IFP se especializam em atender as necessidades de subsetores e indústrias específicas, tais como têxteis e produtos petroquímicos, frequentemente com assistência financeira das associações industriais. Os IFP diversificaram seus serviços para satisfazer as necessidades em mudança. O aperfeiçoamento de trabalhadores em serviço representa agora dois terços da matrícula. O adestramento é ministrado nos locais de trabalho, e é oferecida assistência para desenvolver a capacidade de adestramento por empregadores grandes e pequenos. Mediante contrato são oferecidos serviços de consultoria em administração e assistência para a introdução e adaptação de novas tecnologias. O plano de financiamento mediante impostos sobre a folha de pagamento está mudando. No Brasil, os empregadores podem reter uma parte dos impostos para usar na contratação direta de serviços, aumentando assim sua responsabilidade. No Chile, o subsídio dos IFP, baseado em sobretaxas, foi substituído por um sistema de contratação competitiva dos serviços nos setores público e privado. Na Colômbia, os responsáveis por essas políticas estão considerando a possibilidade de eliminar o imposto sobre a folha de pagamento e obrigar os IFP a competirem pela obtenção de recursos públicos, depois de 20 anos de desenvolvimento institucional satisfatório. (Bird, 1992, p. 52 apud, CUNHA, ibidem, p.50).

De acordo com Nascimento (op. cit), as nossas políticas educacionais para o EM reforçam a ideia de que homens estão de lados opostos, já que de acordo com a origem de classe realizam seu processo de formação na função intelectual ou na manual. As escolas substanciam essa dualidade através de currículos e conteúdos diferentes.

Na década de 1990, as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para

preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feita concomitante ou sequencial ao curso regular de Ensino Médio. (NASCIMENTO, op. cit., p. 2).

Segundo Corti (op. cit.), entre a estrutura social e a educação há uma relação orgânica. Assim, para entender as políticas públicas de educação de um país é necessário conhecer os interesses da classe que organiza suas relações “políticas, econômicas e culturais”, já que as políticas educacionais emergem de contradições históricas destes elementos. A relação educação e sociedade, do ponto de vista do EM, expõe arranjos classistas, nos quais é possível vislumbrar os desdobramentos das ações das elites conservadoras na manutenção de um modelo antidemocrático.

O ensino médio, ao longo do seu desenvolvimento histórico, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, colaborando para a manutenção de uma estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social. (CORTI, op. cit., p. 47).

O fenômeno de massificação do EM na década de 1990 tem duas explicações. Consideramos como primeira, a conclusão de um número maior de alunos do ensino fundamental, como já dissemos; a segunda, a migração dos alunos da rede privada para a rede pública devido ao aumento das mensalidades no setor privado, gerada pela “hiperinflação”.

Mesmo que toda a sociedade civil e política a consideraram necessária, a reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. (HERMIDA, 2012, p. 3).

Os dois mandatos de FHC (1995-1998/ 1999-2000) efetivaram um conjunto de reformas, que tiveram início em 1987/ 1988 quando houve a aprovação pela Assembleia Constituinte da nova Constituição Federal, a qual continha um capítulo destinado especificamente à educação nacional *Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social*. Nessa conjuntura, a proposição do Projeto de Lei 1.258/88, pelo Deputado Federal Octávio Elísio (PMDB/MG) propunha a fixação de diretrizes e bases da Educação Nacional.

A Reforma empreendida pelo governo através do MEC colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, a reforma trouxe a educação a uma nova realidade, pois na nova LDBEN e na sua vasta legislação complementar se encontram referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto. As políticas educativas surgidas após a promulgação da Constituição Cidadã em outubro de 1988 procuraram substituir as existentes, que até então vinham regendo os destinos da educação nacional como a lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que fixava a organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, além de tomar outras providências); e, a lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e determinava outras providências). (HERMINIA, op. cit., p. 5).

Na promulgação da CF de 1988 vimos os esforços iniciais da criação de um sistema educacional no Brasil. Nela fica estabelecida a competência privativa da União na definição de diretrizes e bases da educação nacional. O intervalo entre a difusão da Nova Constituição e a aprovação de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, a primeira aprovada em uma conjuntura democrática, foi de oito anos, já que a Lei 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, nasceram sob governos autoritários.

Assim, a aprovação da LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, é fruto de um debate extenso iniciado na XI Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dois projetos estavam em discussão. O primeiro, do deputado Octávio Elísio, Projeto 1.258/88. O segundo, o PL 101/93 do senador Darcy Ribeiro. A redação aprovada do texto da LDB, ainda que questionada, está em consonância com as ideias do segundo e também recebeu o apoio de FHC.

A partir dessa LDB, o EM é definido como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, conforme o Art. 35. (BRASIL, 1996), cujas finalidades são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

No que se refere à estrutura curricular, de acordo com o Art. 36, compõem-se três diretrizes. A primeira destaca a educação tecnológica básica, bem como a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes. Também destaca o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e o conhecimento da língua portuguesa para acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. A segunda aponta que o EM adotará metodologias

de ensino e de avaliação que possam estimular a iniciativa dos estudantes. Já a terceira, estabelece a inclusão de uma língua estrangeira moderna como obrigatória, tendo uma segunda com caráter optativo, e ofertada dentro das disponibilidades da instituição.

Ainda em conformidade com o Art. 36:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

O Art. 37 expõe as determinações à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade do ensino fundamental ou médio na idade própria. Sendo assegurado gratuitamente oportunidades educacionais, e estímulo do poder público do acesso e permanência do trabalhador aluno, através de ações integradas.

Já o Art. 38 determina como se darão os cursos e exames supletivos:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 1996).

Todavia, de acordo com Santos (2017), a LDB de 1996, ampliou a dicotomia histórica que existia na educação brasileira, já que o Art. 36, ainda com algumas possibilidades de interpretação, deixa evidente que o Estado está desobrigado a oferecer o ensino profissionalizante. E, no Art. 40 destaca-se: “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).

Ainda de acordo com o autor, com a desobrigação do Estado na oferta de educação profissionalizante regular, a profissionalização seria oferecida “[...] em espaços não formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra, a exemplo de empresas e ONGs, bem como

nas indefinidas instituições da chamada sociedade civil.” (SANTOS, op. cit, p. 231), conforme exposto no Art. 36:

[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com Santos (op. cit), a legislação possibilita que a iniciativa privada tenha expansão e que a dualidade entre o ensino médio regular e o com formação específica para um “ofício destinado ao mercado” seja ampliada.

Os documentos reguladores das políticas educacionais para o EM no final da década de 1980 e da década seguinte buscaram estabelecer o seu “lugar”, tanto no que se refere à educação geral quanto à profissional. Para a última, o Parecer CNE/CEB nº 5/97 determina que seja regulamentada pela Lei nº 9.394/96, em especial os Artigos de nºs 39 ao 42; pelo Decreto Federal nº 2.208, de abril de 1997; pela Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997; e por orientações emitidas do “Colegiado e dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino”. (CNE/ CNB, 1997).

Assim, em abril de 1997, menos de seis meses depois da aprovação da Lei nº 9.394/96, foi imposto o Decreto nº 2.208/97, que regulamentava a reforma do EM e técnico, bem como a Portaria nº 646 de 1997. Ambos contrários à “resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, op. cit., p. 122).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguiram o mesmo padrão antidemocrático de construção: “[...] foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, op. cit., p. 122). Ainda de acordo com Santos (op. cit.), com o decreto, o Estado concedeu à iniciativa privada o ensino profissionalizante como um nicho de mercado.

Com vistas a atender as diretrizes, no ano seguinte, o EM passa a ter uma organização curricular básica nacional, implementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho do mesmo ano. A saber:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação

para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998).

A seguir apresentaremos os principais documentos oficiais elaborados para o Ensino Médio Técnico e Educação Técnica e Profissional de Nível Médio da década de 1990.

Quadro 4 - Ensino Médio Técnico e Educação Técnica e Profissional de Nível Médio- Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal 1996-1999

1996	1997	1998	1999
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização Curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 tratam da Educação profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97 Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação profissional e Técnica de Nível Médio Formas de Oferta: Concomitante Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese: Vincula o currículo do EM à demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/ disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional</p>

Fonte: SILVA, 2018.

Segundo o INEP (1998), no Brasil, nesse período, somente 25% da população entre 15 a 18 anos se escolarizava no EM. Contudo, outros dessa faixa etária, ainda que estivessem no sistema educacional apresentavam níveis altos de repetência e atraso escolar no ensino fundamental. Assim, via-se nas estratégias de correção de fluxo uma expectativa bem-sucedida de aumento do número de alunos/as no EM, em razão deles/as passarem onze e não oito anos no ensino fundamental.

Para Corti (op. cit), a Reforma do EM de 1998 trouxe para o currículo a diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento das competências, eixos que apontam para a reestruturação produtiva daquele contexto. “Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais”, jovens que “aprendessem a aprender”. Levando em conta essa lógica curricular, construíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Contudo, esse movimento não foi capaz de solucionar os problemas estruturais da educação brasileira.

A formação dos jovens para a apropriação criativa da ciência e da tecnologia debate-se entre uma reforma imposta ao EM e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na ‘empregabilidade’ (FRIGOTTO; CIAVATTA, op. cit., p. 120).

De acordo com Libâneo (2016), as orientações de organismo internacionais produziram impactos na construção da escola, no conhecimento escolar e na elaboração do currículo. A escola na perspectiva do Banco Mundial “é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”. Essas políticas provocam “[...] o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.” (LIBÂNEO, op. cit., p.41).

A próxima seção discutirá, a partir das vozes de sujeitos que disputam a educação, as consequências dessa lógica neoliberal e “ultraliberal” para o EM, tendo como foco a Lei nº 13.415/17, bem como os seus rebatimentos na formação das juventudes no Brasil.

3 VOZES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ENTRE MANIFESTOS E RESISTÊNCIAS

Pesquisa é sempre também fenômeno político
Pedro Demo

Em busca da compreensão sobre os sentidos produzidos pelos itinerários formativos, assumimos como procedimento metodológico dessa dissertação a análise de documentos, cujos resultados serão apresentados nessa seção. Contudo, nos primeiros movimentos de circunscrição do objeto, vimos como imprescindível a necessidade de perscrutar a expressão “itinerário formativo” como signo ideológico. Para tal, nos cercamos da literatura de Bakhtin (2006) e de Chauí (1980),

No exame dos documentos, inicialmente, exploramos legislações, notícias, reportagens, manifestos, cartas, que estivessem impressos em papel ou dispostos em suporte eletrônico. Todavia, selecionamos para a análise documental dessa dissertação as manifestações propostas para os “itinerários formativos” na “nova” reforma do EM, produzidas por movimentos sociais estudantis, sindicatos docentes e organismos correspondentes.

Compreendemos que a nossa pesquisa se deu em bases documentais. Assim, definimos que a investigação incorpora a metodologia qualitativa. “[...] os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial.” (GODOY, 1995, p.21). Para Evangelista (2012):

Documentos são produtos de informações selecionados, de avaliações, de tendências, de recomendações (...). Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. (...). A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2012, p. 63).

Na análise dos documentos, dialogamos com Bakhtin (2006) e Fiorin (1998), autores em que a linguística preocupa-se em estudar a linguagem, bem como as relações entre

linguagem e sociedade, e assim investigá-la como uma instituição social, “o veículo de ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens entre os outros homens”. (FIORIN, op. cit., p. 6).

Ancorados nessa perspectiva teórico-metodológica, analisamos os sentidos da categoria “itinerários formativos” e de suas obliterações no sentido da formação crítica de jovens do EM. Para esse fim, também utilizamos as notas estatísticas do senso escolar de 2017, pesquisas do DIEESE sobre juventude e escolarização, Atlas da violência de 2017 e acessamos mídias áudio visuais sobre as audiências públicas que discutiram a BNCC do EM.

Nos registros anteriores, já sinalizamos como se deu a escolha pelo recorte do objeto e a relação que inicialmente estabelecemos com ele. No momento em que começamos a definir o método, a metodologia e os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, nos demos conta do que enfrentaríamos em uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*. Encontramos na lírica oswaldiana¹⁴ “Seguimos nosso caminho por este mar de longo”¹⁵ a anunciação do oceano em que iríamos nos aventurar. Mas, todo comandante, ainda que experiente, sabe dos perigos que o oceano oferece e de como é compensador aportar, mesmo que não se saiba onde, depois de navegá-lo. E o inexperiente é menos ousado e se apoia na técnica para incorrer em situações menos perigosas até chegar ao seu destino Assim sendo, “velas ao vento”!

3.1 A pesquisa documental como procedimento metodológico

Sabemos que toda investigação exige do pesquisador uma seleção metodológica para alcançar os resultados pretendidos. Nessa pesquisa sobre políticas educacionais, optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque na dimensão documental, na tentativa de compreender e produzir epistemologia sobre os “itinerários formativos”¹⁶ que correspondem a 40% do novo currículo do EM, que também apresenta uma Base Nacional Comum Curricular que corresponde aos outros 60%.

¹⁴ Adjetivo atribuído à poética literária de Oswald de Andrade, autor de destaque no “Modernismo” brasileiro, cuja Semana de Arte Moderna de 1922 foi o evento cultural de maior importância.

¹⁵ Verso do poema “A descoberta” de autoria de Oswald de Andrade.

¹⁶ A discussão sobre itinerários formativos e BNCC será aprofundada nesse capítulo.

De acordo com Arilda Godoy (1995), a pesquisa qualitativa oferece três possibilidades de análise: documental, etnográfica e de estudo de caso. Para Godoy, é natural compreendermos que o trabalho de pesquisa tem uma relação direta do investigador com o grupo de pessoas a ser estudado, no entanto, os documentos também apresentam expressivas fontes de dados. Nas suas palavras:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. (GODOY, op. cit., p. 21).

Desta forma, a pesquisa documental infere relevantes fontes de dados para novos tipos de estudos qualitativos, que requerem grande importância. Sem dúvidas, escolher um estilo de pesquisa potencializa a nossa compreensão das fontes que possuímos. Compreendemos que:

Por isso, antes de considerar as várias etapas do planejamento e condução de uma investigação pode ser útil estudar as principais características de determinados estilos de pesquisa bem estabelecidos e definidos. Estilos, tradições, ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que preescreva ou rejeite qualquer método em particular. (BELL, 1993, p. 19).¹⁷

Percebemos que ainda que haja uma escolha pelo rumo da pesquisa, no que tange à metodologia e ao método, pode acontecer de às vezes nos afastarmos do estilo selecionado. Utilizando uma figura de linguagem, ainda em referência à citação de Oswald de Andrade, o vento forte pode levar a embarcação para outra rota.¹⁸ O que precisamos, ainda de acordo com Bell, é compreender “as vantagens e desvantagens” na preferência de ambos para a obtenção das respostas. Dessa maneira, buscamos explicar o porquê escolhemos a pesquisa documental.

Para tal, levantamos algumas questões: O que entendemos por documentos? Dentre eles, quais colaboram para/na resolução do problema e para/na confirmação ou não de nossa hipótese? Como eles nos auxiliaram na busca dos nossos resultados? Qual a posição do pesquisador nesse processo? A fim de responder a essas perguntas, dialogamos novamente com Godoy (1995); e, também com Evangelista (2012).

Em um primeiro momento, nos esforçaremos em delimitar o que são documentos verificáveis em uma abordagem de pesquisa qualitativa. Logo:

¹⁷ Optamos por manter a grafia do país de origem da literatura em análise.

¹⁸ Destacamos o episódio do “descobrimento”/ “achamento”/ invasão do Brasil, que seria a segunda expedição portuguesa às Índias. Contudo, liderada pelo comandante Pedro Álvares Cabral chegou ao Sul da Bahia em abril do ano de 1500.

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (GODOY, op. cit., p. 22).

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. (EVANGELISTA, op. cit., p. 09).

Godoy (op.cit.), após a definição do que considera documento, ainda expõe uma divisão entre eles. Nela, os considera primários e secundários, sendo os primeiros elaborados por quem participou efetivamente do fato que está em estudo, e os segundos, apurados por outrem, que estava ausente no momento do ocorrido.

No segundo momento, nos empenhamos em explicar com mais acuidade o porquê de a pesquisa documental ser apropriada em nosso trabalho. Aqui, nos ancoramos nas reflexões de Evangelista (op. cit) que defende o conceito de que os materiais, elaborados pelo Estado ou por “organizações multilaterais e de agencias e intelectuais que gravitam em sua órbita”, revelam, além de preceitos para a educação, políticas que contribuem para “intervenções sociais”. No transcurso de sua investigação sobre políticas educacionais, a autora nos chama a atenção para duas clivagens: “a posição do pesquisador” e “a posição dos documentos”.

Nossa tarefa nos próximos parágrafos é esclarecer, através dos pressupostos teóricos da autora, qual a relevância de cada aspecto no tratamento analítico do nosso objeto. Compreendemos que a posição do sujeito é essencial no processo da pesquisa, é dele a responsabilidade pela seleção e verificação dos dados. O seu papel é o de captar e organizar as fontes. Mas, os dados não falam por si. Por isso, é necessária a compreensão de que “documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (p. 3).

Do mesmo modo, temos que compreender que documentos são inventários de determinados períodos da história e que estão externos aos pesquisadores. Em seu exame, devemos entender que emergem de mecanismos da sociedade capazes de revelar a “expressão da consciência humana” em um dado período.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir

compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências. (EVANGELISTA, op. cit., p. 5).

Na análise dos documentos percebemos que eles nos apresentam “sinais, pistas, vestígios”, todavia, a tarefa do pesquisador é interpretar cada um deles, sabendo que lhes são exteriores, que apresentam uma perspectiva histórica e que suas interpretações também são baseadas e modificadas de acordo com o momento. Aqui:

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. (KOSIK, op. cit., p. 54).

Assim, na busca pelo conhecimento dos fatos, os pesquisadores têm muitas tarefas durante o tratamento das fontes. Uma delas é apresentar uma interpretação que exponha as disputas que ocorreram nos processos históricos e que colaboraram com os caminhos de compreensão do objeto a que ele chegou. Outra tarefa é construir e disputar novas categorias/conceitos que insurgem na relação entre conjunturas díspares, já que “trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”. (p.7). Somada as essas, as justificativas do porquê escolhemos uma e abandonamos outras.

Na pesquisa em questão, porquê escolhemos como fontes documentais que discutem o EM no Brasil, na tentativa de buscar no fenômeno de sua reforma pistas sobre como a “seleção” por itinerários formativos para as juventudes, retoma propostas de contextos anteriores, que não foram suficientes para superar a dualidade estrutural no EM, além da (evasão dos alunos e baixo nível de matrículas em determinados períodos).

Na análise documental buscamos verificar como entidades político-organizativas manifestaram-se sobre os itinerários formativos¹⁹ na MP nº 746/16 e na Lei nº 13.415/17. Para tal, esmiuçamos sites, boletins, blogs, manifestos, cartas, dossiês, na procura por resultados sobre os sentidos dessa realidade histórica, na qual jovens podem ser conduzidos a uma proposta formativa que os capacite para trabalhos simples²⁰.

¹⁹ O quadro com os documentos analisados será apresentado no próximo capítulo.

²⁰ Conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de O Capital, em 1867, como par do conceito ‘trabalho complexo’. Ambos os conceitos referem-se à divisão social do trabalho, que existe em qualquer sociedade, mudando de caráter de acordo com os países e os estágios de civilização e, portanto, historicamente determinados. O ‘trabalho simples’, ao contrário do trabalho complexo, caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (Marx, 1988, p. 51 *apud* Neves. et al., 2009, s. p.).

Nisso:

[...] reformar o currículo do Ensino Médio não é garantia de melhoria na qualidade da Educação Básica, pública, pois o investimento nessas instituições, sobretudo nas estaduais e municipais, não tem atendido a necessidade de ensino de qualidade por exemplo, no que se refere à melhoria de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, dentre outros aspectos. (COSTA; COUTINHO, op. cit., 1641).

Nesses termos, as juventudes a que nos referimos apresentam recorte de classe, raça e etnia, que fazem parte dos que são oprimidos na relação capital-trabalho e capital educação, em nosso país de capitalismo periférico e dependente, e de como o Estado interfere nessa relação, na qual a “novidade” não traz mudanças capazes de superar a problemática histórica do EM na educação básica.

3.2 A palavra “itinerário” como signo linguístico

A palavra “itinerário” tem origem latina e significa caminho, percurso, estrada, roteiro. “Formativo” também é uma palavra oriunda do latim e significa que serve para dar forma ou formar. Essa definição etimológica é necessária, a fim de colaborar com as questões que envolvem linguagem e ideologia no que se refere à expressão “itinerário formativo”, que compõe o currículo do EM na Lei nº 13.415/17. Conforme o Art.36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Os percursos formativos do “novo” EM foram alvos de muitas polêmicas nas esferas educacionais do país. Principalmente, porque os/as alunos passariam a ter a formação nesse segmento dividida em duas partes. A primeira contempla 1.800 horas de formação comum, a outra é dividida por itinerários formativos, dos quais eles/as poderão optar em sua formação.

“Escolher”, “decidir”, “definir”, “optar” são palavras que fazem parte do mesmo campo semântico. Na juventude, reverberam de forma mais potente. Escolher a universidade, o curso, a namorada, em quem votar, se estuda ou trabalha, se estuda pela manhã ou trabalha à noite. Embora os/as homens/ mulheres passem a vida inteira tomando decisões sobre a melhor forma de viver ou de sobreviver, nas relações sociais que envolvem o modo de produção

capitalista, essa forma voluntária de escolha carece de um exame mais atento, para que o aparente seja interrogado.

Inicialmente, buscamos discutir o papel da mídia no plano comunicacional no contexto da reforma do ensino médio a partir das propagandas institucionais veiculadas pelo MEC em canais abertos de televisão. Utilizadas pelo ministério para informar à população brasileira sobre as mudanças no EM, as propagandas, apresentavam jovens felizes e engajados/as na decisão de suas carreiras. Em uma delas, de apenas 0'29", o cenário é um auditório com luzes apagadas e cheio de outros/as jovens sentados, em que um foco de luz é projetado no/a jovem que se levanta para comunicar com entusiasmo a opção de sua futura profissão. "Eu quero fazer jornalismo!" diz um jovem negro. "Eu quero ser professora! É o que eu amo!" diz uma jovem parda. "E eu design de games!" fala um jovem branco de óculos. "Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar!" expressa uma jovem loira. No final, um narrador profere: "Com o novo ensino médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria, para decidir o seu futuro!" A voz do narrador é interrompida por uma jovem que conclui: "Quem conhece o novo ensino médio aprova!".

Para compreender de forma crítica a enunciação dessa propaganda e das relações sociais imbuídas na sua veiculação que expõem a escolha dos itinerários formativos implementados na lei recentemente aprovada, recorre-se em primeiro momento à triologia da tradição retórica aristotélica, composta por *ethos*, *pathos* e *logos*, que, de acordo com Aristóteles seriam os três dispositivos discursivos utilizados pelo enunciador para convencer o interlocutor. Nessa abordagem aristotélica, o *logos* é o discurso em si, que convence o interlocutor por meio da razão; o *ethos* é a imagem de si construída pelo enunciador, já o *pathos* é a imagem do destinatário elaborada pelo enunciador, que visa convencê-lo por meio da emoção.

Assim sendo, na lógica (*logos*) projetada pelo *ethos* discursivo há uma justificativa na alteração da legislação do EM "a escolha". Esse *ethos* revela aos/as jovens que assistem à propaganda que os paradigmas institucionalizados em que o currículo era fixo e como resultado os/as alunos/as abandonavam a escola podem ser alterados. Agora, eles/as decidem! No explícito do discurso não há barreiras para a conclusão dessa etapa de escolarização. Só depende do indivíduo e de sua livre escolha. As palavras "quero", "trabalhar" e "decidir" são signos ideológicos e remetem aos ideias do liberalismo clássico. A barreira de ascensão social e intelectual está colocada no próprio indivíduo, e não na relação que ele estabelece com a sociedade.

Mas, no implícito, o que há de revelador?

Com base na ideia de emoção, chegamos a outro termo *empátheia*²¹, que tem a mesma raiz de *pathos*. As situações comunicativas analisadas nas propagandas do “novo” ensino médio que reforçam a propositura da decisão unilateral do indivíduo apontam para a construção de sentimento naquele que vê. O EM é considerado o ponto mais frágil da educação básica no Brasil. É a etapa na qual uma parte excessiva dos/as estudantes abandona, fica reprovada, ou não se rematricula. Repensá-lo, reformá-lo, reestruturá-lo deve ser um imperativo. Todavia, ao analisar de maneira mais ampla a mensagem emitida pelo MEC, apresentada na propaganda, comunica-se que o fracasso do EM está no/a estudante: indivíduo. Nessa concepção, o indivíduo por si só deve ser capaz de recondicionar o seu processo de aprendizagem, visto que o êxito ou insucesso de sua formação dependem unicamente dele/a. De acordo com Draibe:

É próprio das ideologias recobrirem com opacidade o real, mas também dele nutrirem-se, sob pena de perderem sua eficácia. O neoliberalismo não tem fugido a esta regra: suas teses e inflexões guardam certo paralelismo com o movimento real das economias e sociedades contemporâneas. (1993, p. 92).

Na sociedade em que as relações sociais são manifestas pela centralidade do trabalho para produzir valor no modo de produção capitalista neoliberal, pode um indivíduo escolher o seu caminho, ou suas escolhas serão resultado de tensões sociais, nas quais as condições de possibilidade ofertadas a cada um serão determinantes? “A burguesia despiu de sua auréola todas as atividades veneráveis, [...]. Transformou o médico, o jurista, o sacerdote, o poeta e o homem de ciência em trabalhadores assalariados.” (MARX; ENGELS, 2008, p.12). Esses homens/ mulheres a serviço do capital em um processo formativo que atende a sua lógica podem fazer escolhas?

Uma questão central no exame dos itinerários formativos é saber se em uma sociedade de luta de classes há uma concessão para que as classes populares escolham o seu percurso formativo de acordo com suas ambições, talentos, vocações. Ancorados em aportes teóricos marxistas compreendemos que por trás de uma mensagem que traz todos/as jovens com a mesma possibilidade de formação e decisão há um perfil meritocrata e empreendedor. O *ethos* anuncia que todos/as terão as mesmas oportunidades de escolha. O fracasso atribuído à ingerência do Estado está nas mãos de cada um/a. Se antes, um modelo “inflexível” fazia-

²¹ Derivado do grego, o termo *empátheia*, em português, empatia, significa sentir o que sente o outro. Em uma compreensão vulgar, o termo é associado somente a dor, mas também significa experimentar situações vividas por outras pessoas.

os/as desistirem da conclusão do processo formativo na escola básica, agora, eles têm o “poder” de decisão, e, assim escolher pelo modelo ligado a sua “vocação”, discurso recuperado de períodos autoritários anteriores.

Apresentamos a propaganda do MEC calcados na discussão sobre a ideologia e linguagem, porque ela é o meio pelo qual a população de modo geral foi informada pelos “benefícios” da Reforma do EM. No transcurso dessa pesquisa, em 8 de outubro de 2019, o MEC anunciou um outro programa para o EM: “Novos caminhos” também exibido em propaganda em veículos de massa. Dividido em três eixos: Gestão e Resultados; Articulação e Fortalecimento; e Inovação e Empreendedorismo, tem o objetivo de impulsionar a educação profissional e tecnológica:

Potencializar a educação profissional e tecnológica com incremento de 80% nas matrículas — subindo de 1,9 milhão para 3,4 milhões — até 2023. O programa Novos Caminhos, do Ministério da Educação (MEC), abre novas oportunidades e novos cursos com foco nas demandas do mercado e nas profissões do futuro. É mais renda, mais emprego e mais capacitação. (PERA, 2019, s.p).

O programa reforça as concepções da Lei nº 13.415/17 e o que foi dito nas propagandas, os quais analisamos com base na teoria crítica marxista e a partir dos diálogos com Bakhtin, a fim de evidenciar o material semiótico-ideológico intrínseco ao ideário neoliberal. A palavra carrega uma ambiguidade social, que penetra nas relações entre indivíduos. “[...] nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.42).

A “palavra” como consciência verbal constituída através do discurso produzido como verdade: o signo ideológico é o modo mais sensível da relação entre indivíduos na sociedade “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN, 2006, p. 38). A propaganda é uma representação da ideia-força instituída na Reforma do EM. Desta forma, surgem mais perguntas: quais signos ideológicos estão impressos na enunciação da reforma proposta pelos “itinerários formativos”? É o indivíduo o único responsável pelo seu fracasso no processo de formação na escola básica? Somente por seus esforços (méritos), ele consegue disputar e chegar a espaços ocupados pela elite? Ainda para Bakhtin:

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (2006, p. 38).

De acordo com (CHAUÍ, 1980, p.78) “A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos.”. Em uma sociedade de luta de classes a ideologia burguesa reforça suas relações hegemônicas de poder na dualidade escolar. A submissão às condições de vida e trabalho produzem homens alienados das mercadorias que produzem, numa inversão em que a criatura domina o criador. A alienação tem como base a divisão social do trabalho e a propriedade privada.

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo que homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio. Isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. (CHAUÍ, 1980, p. 79).

Retomamos ao que foi dito na propaganda do “novo” EM: “Com o novo ensino médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria, para decidir o seu futuro!”, A interpretação da livre escolha em nossa pesquisa consiste, como já dissemos, nos fundamentos do liberalismo clássico inaugurados nas concepções teóricas do inglês John Locke, que tem em seu escopo a garantia das liberdades individuais. Locke afirmava que a existência do indivíduo é anterior ao da sociedade e do Estado. O espírito empreendedor e autônomo do indivíduo é responsável por suas ações através da razão. “Locke constrói os alicerces do liberalismo apoiado na ideia de que o indivíduo é o responsável por sua existência e emancipação.” (ALVARENGA, 2010, p.101). Nisto, compreendemos que a escolha pelo itinerário de formação corresponde à lógica de liberdade do indivíduo instituída no Estado liberal burguês. Na teatralidade da propaganda analisada há pistas de como o Estado com pensamento liberal preocupou-se na proclamação da reformulação do EM para a classe trabalhadora. Ainda de acordo com a Chauí:

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais de exploração econômica e dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. (1980, p. 21).

Na verdade, de que modo às representações da reforma do EM escondem suas ideias reais? “Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.” (BAKHTIN,

2006, p. 128). Além do tema, a enunciação também apresenta significações. A ideia proposta no “novo” EM é repleta de significação que buscamos compreender nessa análise.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Uma palavra não tem sua significação de maneira isolada, por isso, é necessário que o tema se apoie sobre sua estabilidade da significação. Como signo ideológico a palavra depende de um universo de signos. A “decisão” pelo percurso de formação no “novo” EM é eivada de ideologias. Faz parte dos princípios da burguesia que a classe trabalhadora não seja escolarizada e em sendo, que seja para a continuação do trabalho precarizado e simples, a fim de se garantir a hegemonia burguesa.

Existe um patamar mínimo de escolarização para o ‘trabalho simples’ em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção industriais, em cada formação social concreta. Existem também diferenciações na execução das atividades produtivas que exigem conhecimentos sistematizados (escolarizados) e diferentes experiências de trabalho e de vida.

Do ponto de vista do capital, a formação para o ‘trabalho simples’ destina-se à preparação técnica e ético-política da mão-de-obra, visando a aumentar a produtividade do trabalho sob a direção capitalista. Dessa forma, a formação do trabalho simples assume um caráter unilateral. (NEVES et. al., 2009, s. p).

O nosso tempo demonstra que os discursos que têm ganhado notoriedade não compreendem o sujeito como histórico e político. Assim, o projeto que se agiganta potencializa a problemática que se dará em longo prazo na decisão por formação técnica e profissional: o fosso entre a juventude escolarizada, na qual a desigualdade se aprofunda, já que uma classe se forma para liderar e outra classe se forma para o trabalho simples.

O golpe na educação brasileira exposto pelas novas políticas educacionais traz outros desdobramentos: fechamento de escolas, otimização de turmas, não convocação de professores aprovados em concursos, redução do repasse de verbas às escolas públicas e colaboração para a expansão do monopólio da educação privada no Brasil, corroborando com a visão mercadológica da educação básica.

Dito isto, salientamos que no percurso da pesquisa há o entendimento de que a proposta feita pelo MEC com o discurso do direito à decisão unilateral do/a educando/a e ênfase na frase de efeito: “Eu posso escolher!”, repetida inúmeras vezes na propaganda televisiva, que apresenta o “novo” EM, é repleta de dispositivos comunicativos de

convencimento, negando os fins econômicos “ultraliberais” particulares. O jogo de palavras entre o explícito e o implícito nos fornece pistas das fragilidades dessa nova proposta e dos impactos que ela pode gerar na vida dos/as estudantes. Reflitamos sobre o papel do discurso midiático e da patemização:

Sob uma perspectiva histórica, a palavra “patemização” e as formas que dela derivam (“patêmico”, “patemizante”, por exemplo) remetem ao termo *pathos*, o qual remonta à filosofia aristotélica. No âmbito da retórica, considerava-se que, em um ato de comunicação, há, pelo menos, três elementos em jogo: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*.

O *ethos* diz respeito à disposição de caráter do orador, que se deixa conhecer pelo modo como ele organiza o seu dizer; o *logos* se relaciona propriamente ao que é dito, ou seja, ao discurso e à racionalidade; e o *pathos*, por sua vez, relaciona-se à dimensão do auditório, às disposições emocionais em relação ao dizer do orador (MENEZES, apud FERES & MONNERAT, 2017, p. 14).

Sabemos que a mídia exerce um controle social sobre a população na geração do consenso. Cremos que a relação de patemização está no fato das propagandas veiculadas pelo MEC, que apresentam a Reforma do EM com jovens felizes e convencido/as de que a flexibilização do currículo resolverá os problemas da etapa na atualidade; possibilitarão uma formação adequada e um ingresso mais eficiente na universidade, desejam provocar na sociedade um convencimento sobre a eficácia da nova legislação. Contudo, compreendemos nessa exposição de ideias a ideologia da “pedagogia da acumulação flexível” e da “aprendizagem flexível” (KUENZER, 2017, p. 333). Ambas são reflexos do modelo de acumulação flexível, que tem sua base na reestruturação produtiva pós-fordismo.

A autora ainda destaca que “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338). Desta forma, entendemos que há uma ameaça à escolarização das classes populares, pois, sabemos que o percurso formativo flexível proposto pelos “itinerários formativos” visa encaminhar a formação de jovens das escolas públicas para disponibilizar de forma mais potencializada o trabalho manual. Essa manobra do MEC distancia a classe trabalhadora da formação propedêutica, já que as escolas particulares possivelmente não ofertarão somente língua portuguesa e matemática como componentes obrigatórios. O Estado a serviço da lógica do capital afirma que o currículo da forma rígida como está disposto não atende aos interesses dos/as estudantes. Além disso, a oferta do itinerário fica sob a decisão do sistema de ensino, conforme Art. 4º:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 2017).

No que se refere à escolha pelos itinerários formativos, a Lei só faz menção oficial no mesmo artigo, no § 12 “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*.” (NR)” (BRASIL, 2017).

Isto posto, vimos que a ideia de que a decisão do/a aluno/a pelos itinerários formativos em uma sociedade de classes não resolverá a problemática da conclusão e formação no EM. Para Marx os indivíduos produzem a sua existência em grupos sociais. Eles constroem a sua história, porém, há condicionantes anteriores nesse movimento. Em uma sociedade capitalista a relação entre trabalhadores e empresários não é somente entre indivíduos, mas entre classes sociais. Todavia, para mediar esse conflito existe o Estado. Mas, na sociedade de classes, ele reforça o poder dos que detém os meios de produção, pois é um “braço” do capitalismo, e esse braço também regula as políticas educacionais, porque depende da mão de obra para o trabalho manual subalternizado que é produzido nela.

Para Gramsci (1995), o homem deve ser compreendido como um “bloco histórico” de elementos subjetivos e individuais e de elementos de massa. Por conseguinte, elencamos que as proposituras dessas reflexões colaboram na compreensão de que nas novas políticas de educação para o EM o/a aluno/a depende de fatores externos no seu processo de escolarização. O Estado neoliberal elabora novas leis que contemplam a visão formativa que o capitalismo tem da classe trabalhadora.

[...] a ideologia neoliberal projeta uma cultura política despolitizada na aparência, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes. Eficiência e eficácia são portanto os colorários dessa ideologização da ação prática. (DRAIBE, 1993, p. 88).

Até agora, analisamos a ideologia de escolha com base nos itinerários formativos. Conquanto, a palavra “novo”, registrada entre aspas nessa escrita, também merece uma análise mais ampliada. Em uma perspectiva dialética marxista somente a investigação profunda e sutil de um signo podem revelar suas estruturas ideológicas. Assim, destacam-se aqui três definições de novo²²: que nasceu ou apareceu recentemente, que tem pouco tempo de vida, de existência; que apresenta originalidade, que tem caráter de novidade; cuja forma, estrutura ou aparência se mostra modificada em relação à anterior. Dadas essas definições e

²² Dicionário Houaiss. Disponível em: <houaiss.uol.com.br>. Acesso em: jan. 2019.

comparando o currículo do EM em outros contextos da educação brasileira, nos questionamos: Que aspectos da reforma nos parecem originais?

Procuramos responder a essa pergunta analisando documentos em que vozes que disputam as políticas educacionais no Brasil emitem posições contrárias aos arbítrios de um Estado neoliberal que precariza a escolarização das juventudes brasileiras, para perpetuar a hegemonia da classe dominante.

3.3 Análise dos documentos: sentidos dos itinerários formativos em manifestos

Os Governos do PT, mesmo sem reformas políticas, econômicas e sociais estruturais, deixam como legado a ampliação de vagas tanto na educação básica quanto na superior. De 2003 a 2014 foram criadas 18 universidades públicas federais, e o número de estudantes quase dobrou. Passou de 505.000 para 932.000. A criação de 360 institutos federais, também expressa a expansão de vagas no EM técnico. Além de promover maior acesso à universidade e ao EM, os governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff ampliaram a autonomia econômica na relação com o governo dos Estados Unidos. Desta forma, a burguesia brasileira buscou uma resposta para combater os objetivos do PT: a diminuição do fosso entre as classes sociais e a retirada de milhões de brasileiros da miséria. As reformas políticas e econômicas que vêm sendo aprovadas desde a saída de Dilma da presidência revelam o sentimento que a elite brasileira tem ao ver lugares antes só ocupados por ela.

De acordo com Fernandes (1973), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil se dá de forma dependente. Vemos a relação de dependência entre países periféricos e os grandes centros hegemônicos de capital mundial, potencializar a questão social e o empobrecimento dos trabalhadores. Esse resultado corresponde à sociedade idealizada na lógica neoliberal: manutenção dos privilégios de poucos e aprofundamento da miséria de muitos “A questão social é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando o segundo.” (NETTO, 2001, p. 45).

O capitalismo periférico remete a uma ideia disfarçada de movimentos de modernização burguesa, mas, que na verdade não apresenta variação das formas econômicas persistentes e capitalistas, entrelaçadas nas relações do passado, visto que elas são imprescindíveis para o êxito da perpetuação do capitalismo-monopolista, de desenvolvimento

econômico. Logo, as lógicas arcaicas permanecem e se relacionam com as modernas. Podemos dizer que se afirmam sutilmente modernas, as bases antigas e arcaicas, que fazem coexistir a superexploração do trabalho e o poder da classe burguesa.

Segundo as *Notas Estatísticas do Censo Escolar*²³ 2017, o Brasil tem 184,1 mil escolas de educação básica. Das quais 61,3% municipais, 21,7% privadas, 16,6% estaduais e 0,4% federais. No que tange ao EM é ofertado em 28,5 mil escolas no Brasil. A saber, 68,2% pela rede estadual, 29,9% pela privada, 1,9% pela federal e 0,9% pela municipal.

De acordo com Freire (2018), o Brasil apresenta uma grande população jovem, aproximadamente 50 milhões. Desses, para o INEP, 41% abandonam o EM sem concluir. Todavia, no setor educacional, a partir dos anos 2000, a implementação de políticas públicas fez com que a taxa de frequência entre os jovens de 15 a 17 anos aumentasse, principalmente para as mulheres. Entretanto, ainda de acordo com o censo escolar de 2017, o número de matrículas geral, aponta um decréscimo no mesmo segmento. Em 2013, foram 8.134.048 alunos matriculados, já em 2017, 7.930.384. Numa perspectiva freireana, no Brasil, os alunos não evadem, mas, são expulsos da escola:

A ideologia tem o poder de ocultar as razões de ser dos fatos de que ela fala. O discurso ideológico é sempre assim. Então, quando se diz “meninos fora da escola”, sugere que eles estão fora da escola porque querem. O “fora” amacia a dureza do fato que o discurso retrata. E eu não estou no mundo para ocultar nada. Também não há evasão escolar. Neste país há expulsão escolar. (FREIRE, 2014, p. 219).

Sabemos que o EM é o ponto “nevrálgico” da educação básica no Brasil. Isso se dá tanto pela “evasão” quanto pela queda de matrículas de um ano para o outro nessa etapa. Esses indicadores nos revelam o quanto a diminuição do número de matrículas é expressivo. De 2016 para 2017, menos 202.656 estudantes matriculados. O MEC reforça a ideia de que a nova legislação é a saída para o fracasso do EM. Entretanto, para Frigotto e Ramos (2017) a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) 2012 já atendiam as finalidades deste ciclo. Todavia, apontam que a infraestrutura das escolas e a escassez de recursos humanos são problemas que merecem atenção e amplo debate.

Das 28,5 mil escolas que ofertam o EM no Brasil, 89,7% estão na zona urbana e 10,3% na zona rural. Somente 79,9% tem banda larga de internet, 88% biblioteca, 80,9% pátio, 67,2% rede de esgoto, 89, 3% água encanada “A presença de rede pública de

²³ Disponível em: <inep.gov.br/educação_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2017.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

abastecimento é menos comum no norte do país. Os estados com menor cobertura dessa modalidade de abastecimento são Acre, Amapá e Amazona” (INEP, 2018, p.7).

No que diz respeito aos docentes, o número em 2017 era de 509,8 mil, menos 1,9% em relação a 2016. Desses, 77,7% atuam na rede estadual e 20,2% na rede privada. Mais de 90% atuam na área urbana. 59,6% pertencem ao sexo feminino e 40,4% ao sexo masculino, e ambos apresentam idades acima de 40 anos.

Somente 86,8% dos professores têm formação superior em licenciatura. O número de professores que atuam no EM brasileiro e não têm formação adequada para ministrar aulas nas turmas desse segmento fica em torno de 66 mil. Os dados apontados reforçam o pensamento de que há de se pensar em melhorar as condições infraestruturais das escolas e investir na formação dos profissionais da educação básica. Os percentuais quando colocados em números exatos nos mostram a frágil situação de algumas escolas brasileiras, principalmente as da região norte.

O que se vê nos indicadores educacionais do EM do Brasil exige dos pesquisadores da área da educação um esforço epistemológico na tentativa de um exame profundo nas raízes dos dados apresentados. O Ideb²⁴ de 2017 revelou que grande parte dos Estados brasileiros não alcançou as metas propostas para a escolarização dos/as alunos/as neste ano. Na soma dos vinte e seis Estados e do Distrito Federal, somente sete apresentaram a média estipulada: Rondônia, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Mato Grosso e Goiás. Contudo, precisamos compreender o que esses dados revelam. Como esse fenômeno pode e deve ser lido? Somente a avaliação do desempenho dos alunos é suficiente para compreendermos os dilemas do EM? Desta forma:

Melhorar o fluxo escolar continua sendo um grande desafio para o Brasil. Comparando as taxas de distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental em 2015 e 2017. Mato Grosso e São Paulo têm um histórico de baixa retenção e, por isso, o indicador é próximo de 10%. No outro extremo, entretanto, há estados com taxas de distorção idade-série superiores a 40%. (INEP, 2017, n. p).

A reforma do EM, Lei nº 13.415/17, justifica-se de acordo com os sujeitos envolvidos em seu processo, como um instrumento para minorar a evasão; melhorar as notas nas

²⁴ Ideb – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para garantia do direito educacional expresso em nossa constituição federal. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: set. 2018.

avaliações internacionais; além de diminuir e flexibilizar o número de disciplinas, pois o total de treze causa desinteresse no/a aluno/a pelo EM. Sua aprovação deu origem a inúmeras discussões, críticas e resistências tanto da comunidade científica quanto de entidades político organizativas em que a educação é foco central do debate. Contudo, as tentativas para nova organização do EM são anteriores ao mandato de Temer. Durante a gestão da Presidenta Dilma Rousseff, outra tentativa já havia sido empreitada, tendo como resultado o PL 6840/13, que foi apresentado em 27 de novembro, pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do EM com a finalidade de alterar a Lei nº 9.394/96:

Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 6840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências" BRASIL, 2013).

Antes da sanção da Lei nº 13.415/17, Temer já havia proposto a MP nº 746 em setembro de 2016, seguida da Portaria do MEC nº 1.145/16, que institui o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral” e em 30 de novembro do mesmo ano um Projeto de Lei de Conversão, no qual a MP nº 746/16 passaria a PLV nº 34/2016:

Comissão Mista da MPV 746/2016 (MPV74616) apresentação do Projeto de Lei de Conversão n. 34/2016, pela Comissão Mista da MPV 746/2016, que: "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral". (BRASIL, 2016).

De acordo com Frigotto e Ramos (2016), a soma desse conjunto de propostas para reformar o EM consiste em mais um desdobramento do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016, no qual a Presidenta Dilma Rousseff sofreu o *impeachment*. Os autores entendem essas ações como estruturais na contrarreforma da educação básica, visto que agrupam retrocessos e vão de encontro às “últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros”. (FRIGOTTO; RAMOS, op. cit, p. 30).

Incorporando a ideia de contrarreforma da educação básica investigamos documentos que trazem marcas das vozes que expressam a contradição entre capital-educação e capital trabalho no campo das políticas públicas educacionais. Nesse arranjo, privilegiamos documentos que apresentam a proposta de organização do currículo do EM composto pela BNCC e pelos “itinerários formativos”. Esses documentos produziram um conjunto de críticas à elaboração e efetivação da Reforma. Assim, destacamos as contrapalavras que expressam a disputa de sentidos sobre a reforma e, em particular, em relação aos “itinerários”.

Como questão nodal, apresentamos os sentidos produzidos pelos itinerários formativos, contudo, a parte comum do currículo do EM (BNCC) também foi abordada nessa dissertação, pois é indissociável na compreensão sobre o percurso formativo das juventudes. Desta forma, como procedimento de análise selecionamos cinco documentos²⁵.

Buscamos analisar documentos diversificados que contemplam estudantes, docentes e trabalhadores, haja vista que a comunidade acadêmica já se manifestara de forma coletiva ou individual por vários documentos e produções acadêmicas. Assim, o primeiro documento analisado foi o da União Nacional dos Estudantes.

Fundada em 1937 no Rio de Janeiro, a UNE hoje, tem sua sede em São Paulo e é liderada atualmente pelo goiano Iago Montalvão. O início da instituição é marcado pela segunda guerra mundial, e os seus integrantes se opuseram ao nazi-facismo de Hitler e pressionaram o presidente Getúlio Vargas a uma posição sobre a guerra. A saber:

Entraram em confronto direto com os apoiadores do fascismo, que buscavam maior espaço para essa ideologia no país. No calor do conflito, em 1942, os jovens ocupam a sede do Clube Germânia, na Praia do Flamengo 132, Rio de Janeiro, tradicional reduto de militantes nazi-fascistas. No mesmo período, o Brasil entrava oficialmente na guerra contra o Eixo, formado por Alemanha, Itália e Japão. Naquele mesmo ano, o presidente Vargas concedeu o prédio ocupado do Clube Germânia para que fosse a sede da União Nacional dos Estudantes. (UNE, s. d, n. p).

Desde a sua origem, a UNE não concentra suas lutas somente em políticas públicas ligadas à educação. Na década de 1950 esteve participando ativamente da campanha “O petróleo é Nosso” e à “Frente de Mobilização Popular”, Já na década de 1960, também protagonizou a “Campanha da Legalidade”. No período da ditadura militar, viu a morte do seu presidente Honestino Guimarães, mas, ainda de forma clandestina atuava em oposição ao regime. Também participou ativamente de outros episódios da história do Brasil: na redemocratização do país, nas “Diretas Já” e no “Fora Collor”. Assim sendo, entendemos que o primeiro movimento estudantil legitimamente organizado no país e oficializado pelo

²⁵ Para fins didáticos os documentos também estarão dispostos e organizados em um quadro.

Decreto-lei 4.080/42 e que até hoje compartilha da luta pela escola pública de qualidade deve fazer parte do diálogo que buscamos estabelecer com vozes que disputam a educação.

O segundo documento analisado foi o da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A CUT é a maior instituição sindical do Brasil e a 5ª da América Latina. O seu surgimento oficial dá-se no mesmo período do movimento pela redemocratização do país, 1983. Um de seus compromissos é o fortalecimento da democracia, bem como a distribuição de renda e a valorização do trabalho. Nessa dissertação compreendemos que a escola deve formar jovens para o exercício de atividades laborais humanizadoras, contrário ao que o capital prega. A CUT assim como a UNE, representa a classe trabalhadora, ainda que no final da última década os sindicatos tenham sido submetidos a ataques que visam culminar no seu fim e na sua criminalização. Trazer reflexões sobre o processo de escolarização das juventudes em diálogo com a CUT é em primeiro lugar, demonstrar que não somos a favor da ruína dos sindicatos, e, em segundo lugar que acreditamos que o diálogo entre trabalhadores e pensadores da educação pode fortalecer os dois lados.

Prosseguindo na lista de documentos que analisamos, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, ligada ao Ministério da Saúde, ocupa o número 3. Fundada em 1985 a escola tem como responsabilidade a coordenação e execução de projetos de ensino e pesquisa no campo da educação profissional em saúde. Dentre outras:

A EPSJV coordena e desenvolve programas de ensino em áreas estratégicas para a Saúde Pública e para Ciência e Tecnologia em Saúde; elabora propostas para subsidiar a definição de políticas para a educação profissional em saúde e para a iniciação científica em saúde; formula propostas de currículos, cursos, metodologias e materiais educacionais; e produz e divulga conhecimento nas áreas de Trabalho, Educação e Saúde. (EPSJV, s.d, n.p).

Destarte, dialogamos com a EPSJV pelo seu compromisso com a escola básica, que circunscrita como escola técnica e pública expressou de forma coerente reflexões sobre as intenções do MEC sobre as alterações na legislação do EM desde a MP do presidente Michel Temer e também colaborou, da mesma maneira que os outros documentos, com as respostas que buscamos na escrita dessa dissertação.

O quarto documento verificado traz o manifesto da UBES sobre a BNCC do EM. Assim como a UNE, a UBES teve sua gênese no Rio de Janeiro, uma década depois da primeira. A UBES representa os estudantes secundaristas, já a UNE também os de nível superior. De 2015 a 2020, vimos emergir do movimento estudantil secundarista várias pautas:

não à reorganização pedagógica do então governador Geraldo Alckmin nas escolas de São Paulo, ocupação das escolas, não à Reforma do EM, não à BNCC do EM, não à PEC 241. A atuação da UBES foi tão intensa que tivemos a produção dos documentários: *Acabou a paz, isto aqui vai virar Chile!* e *Primavera estudantil* e do filme *Espero tua (re)volta*. Desta forma, trazer as vozes da UBES expõe o nosso engajamento de diálogo com os sujeitos da escola. Aqueles/as que trazem a crítica do vivido, pensando em suas experiências concretas e disputando de forma “viceral” o espaço da escola, o currículo e a sua formação humanística.

Completamos a nossa lista com as vozes docentes do Boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ). Desde sua origem em 1977, o sindicato já atendeu pelas siglas SEP, CEP, CEPE, como diz o subtítulo da “História do SEPE” extraído da página oficial da instituição em suporte virtual: “De SEP em CEP o CEPE vira SEPE”. O seu posicionamento rebustece a luta coletiva pelos direitos e a valorização do magistério, como também de modo geral as disputas pelas políticas públicas educacionais. Os sindicatos docentes, grosso modo, apoiam as pautas do movimento estudantil e somam-se a eles nos embates que envolvem a educação. Com a Reforma do EM não foi diferente. O SEPE/RJ, assim como outros sindicatos docentes estaduais, aqui já citamos a APEOSP, esteve em consonância com os organismos políticos-organizativos na luta por uma educação básica de qualidade, que possibilite de forma plena o acesso de todos/as os/as estudantes ao ensino superior.

O quadro a seguir sistematiza os documentos analisados em nossa pesquisa:

Quadro 5 - Vozes que disputam uma formação integrada no Ensino Médio

NÚMERO	DOCUMENTO TEMA	ENTIDADES SIGNATÁRIAS	DATA	DISPONÍVEL EM:
1	Entidades estudantis e professores contra a Reforma do Ensino Médio	União Nacional dos Estudantes	30 de setembro de 2016.	une.org.br
2	Nota da CUT sobre reforma do Ensino Médio: CUT não medirá esforços para derrotar reforma proposta pelo governo golpista	Central Única dos Trabalhadores	29 de setembro de 2016; alterado em 30 de setembro de 2016	cut.org.br
3	Por que somos contra a MP da reforma do ensino médio?	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	s.d	epsjv.fiocruz.br

4	Texto: BNCC joga ainda mais incertezas sobre o Ensino Médio	Rede UBES	20 de abril de 2018	ubes.org.br
5	A quem interessa a proposta de Base Nacional Comum Curricular	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro	3 de agosto de 2018	seperj.org.br

Fonte: A autora, 2019.

O documento nº 1 intitulado *Entidades estudantis e professores contra a Reforma do Ensino Médio* publicado no site da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi uma resposta imediata a MP nº 746 de Michel Temer e foi produzido após o encontro promovido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) no dia 30 de setembro de 2016, oito dias após a publicação da MP. Os parágrafos iniciais do texto expressam como os professores da APEOESP se posicionaram durante o encontro:

A presidenta da Apeoesp, Bebel Noronha, foi enfática em dizer que a medida não avança na qualidade do ensino médio, ela significa retrocesso. “Nós queremos uma identidade para o ensino médio, mas essa mudança não, a mudança que nós debatemos. É nesta que nós acreditamos, não uma mera discussão de número de disciplinas. O que está em questão é se as disciplinas teriam diálogo entre si e as diretrizes nacionais curriculares do ensino médio, mas elas se quer foram para a prática”, explicou.

A professora ainda ressaltou que o maior ataque é na carreira docente, por permitir a desprofissionalização, na medida em que se aceita o ‘notório saber.’ “Quem vai definir notório saber para nós? O Mendoncinha?”, questionou. Isso porque a MP permite que as redes de ensino contratem profissionais de ‘notório saber’ para dar aulas ‘afins de sua formação’ sem diploma técnico ou superior em área pedagógica.

A dirigente ainda denunciou uma flagrante inconstitucionalidade em mexer no Fundeb, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação sem criar uma emenda constitucional. (UNE, 2016, n.p).

As considerações de Bebel Noronha destacadas nesse recorte do texto tem o objetivo de situar o leitor sobre como as respostas para os ataques à educação básica devem ser coletivas. Assim, segue a posição da professora no subtítulo *Sucateamento, privatização e venda do ensino público*, no qual o ponto de vista dos estudantes começa a ser delineado. Três vozes insurgem com destaque no texto, a da presidenta da UNE, Moara Correa, a de Gabriel Nascimento da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e a de Camila Lanes presidenta da UBES.

A presidenta em exercício da UNE, Moara Correa, chamou a atenção para o fato da MP dialogar com a Lei 5692, de 1971, ou seja, do período da ditadura, ao retirar filosofia, sociologia e artes do currículo, com o agravante de retirar também a educação física. “E temos também a história do ensino profissionalizante, que

também acontecia durante o período da ditadura. A gente sabe que na prática quem vai ficar sem essas aulas são só os estudantes do ensino público, porque os estudantes do ensino privado continuarão a ter essas matérias e sabe por quê? Porque tudo isso cai no vestibular”.

Para Moara o governo golpista quer fechar de uma vez as portas de entrada dos estudantes da classe trabalhadora para a universidade. “O primeiro passo do governo golpista foi colocar Mendonça Filho à frente do MEC e a juventude negra não se esqueceu que ele é do partido que votou contra as cotas, contra o PROUNI, contra toda a democratização no ensino que conquistamos até então”, salientou.

Gabriel Nascimento, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), ressaltou a incoerência que pode causar uma precarização da educação.

“Porque o objeto central dessa reforma aumenta a carga horária da escola, quer colocar uma escola em tempo integral, mas ao mesmo tempo está alinhada a uma PEC 241 que congela o dinheiro da educação durante 20 anos, é algo totalmente paradoxal, autoritário, e é um bode na sala, porque o objetivo é lotar a sala de aula. Os professores que hoje já estão convivendo com salas de aula lotadas, vão conviver cada vez mais com esse modelo tecnocrático, é isso que esse governo quer propor.”

Camila Lanes, presidenta da UBES, lembrou que o golpista Michel Temer já se pronunciou muito claramente respeito das parcerias público- privado dentro das escolas que ele pretende fazer.

“A MP 746 do ensino médio não só fala da mudança na grade escolar como também com o projeto de Temer para a educação pública nos próximos períodos. Porque a gente sabe que os cortes na educação que foram feitos nas universidades, toda essa desvinculação dos projetos como o Plano Nacional de Educação, 10% do PIB e royalties para a educação também estão vinculados a este projeto que está sendo colocado agora como uma pauta bomba dentro do Congresso”. (UNE, 2016, n.p).

Os meandros dos excertos do texto revelam que a MP de Temer já trazia insatisfação tanto aos/às estudantes secundaristas e do ensino superior quanto aos/às docentes, por apresentar um modelo de educação que retoma concepções da Reforma Capanema e das Leis nº 5.692/71 e da Lei nº 7.044/82, implementadas em períodos antidemocráticos. Além disso, reforçam “a negação aos estudantes brasileiros do pleno direito à educação básica”. (FRIGOTTO; RAMOS, 2016. p. 30).

No destaque que o texto dá à fala de Bebel Noronha, presidenta da APEOESP, fica evidente o desejo docente por um EM de qualidade e com identidade. Mas, a mudança deve ser articulada em uma proposta horizontalizada, na qual os atores envolvidos na relação ensino-aprendizagem possam defender seus argumentos. A MP de Temer expressou os vultos autoritários na idealização da reforma do EM. As políticas educacionais são construídas de cima para baixo e ignoram possibilidades de diálogos que são próprias do Estado de direito. Salientamos “o retrocesso”; “a desprofissionalização” decorrente do notório saber; a alteração no “Fundeb”; e a questão do diálogo entre as disciplinas e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio²⁶. O retrocesso é correspondente ao retorno de leis já

²⁶ Na ocasião da discussão da MP 746/16 vigorava as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012. (DCNs/2012). Em novembro de 2018, novas DCNs para o Ensino Médio foram regulamentadas através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, conforme publicação do Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

implementadas, mas, sem resultados consubstanciados no quadro da problemática educacional do EM. A desprofissionalização corresponde ao exposto no Art 6º da Lei nº 13.415/17 que altera o Art. 6º da Lei nº 9.394/16:

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/17, além de alterar a Lei nº 9.394/96, também alterou a Lei nº “11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.” (BRASIL, 1997).

Já a fala dos estudantes expressada no documento, de igual modo, comunica que o modelo de escolarização proposto pela MP é similar a anteriores, no qual a formação ampla e integrada foi substituída pela matriz utilizada na década de 1970, em que a formação técnica e profissionalizante no 2º grau era compulsória e universal. O discurso da presidenta da UNE, Moara Correa, evidencia a dualidade nos processos formativos das juventudes no Brasil, pois a formação técnica e profissional, possivelmente será destinada às classes populares. Além disso, marca esse processo formativo como estruturante no ingresso em uma universidade pública e dificulta a entrada dos/as pobres, porque os processos tecnocráticos educacionais anteriores ampliam a distância do/a aluno/a da classe trabalhadora da universidade. Gabriel Nascimento questiona o fato da ampliação da carga horária vir simultaneamente a PEC 55/16, a PEC do Teto de gastos, posteriormente EC 95/16, responsável pelo congelamento de gastos com saúde, educação e assistência por 20 anos e como esse fato resultará na lotação das salas de aula, o que gerará impacto tanto na aprendizagem dos alunos quanto na atividade docente.

Art. 24 Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (NR) (BRASIL, 2016).

Outrossim, Camila Lanes, presidenta da (UBES) reforçou a ideia de que a MP era uma parte do conjunto de projetos que Michel Temer elaborou para educação. Dentre os quais estavam o corte de verbas nas universidades e as parcerias público-privadas que o presidente

pretendia realizar. Na Lei nº 13.415/2017 no Art.4º § 8º regulamenta-se como pode ser ofertado o itinerário formativo técnico e profissional:

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

A Nota da Central Única dos Trabalhadores (CUT) sobre reforma do Ensino Médio: *CUT não medirá esforços para derrotar reforma proposta pelo governo golpista*, insurge como nosso documento de análise nº 2, e também foi publicada após a MP 746/2016 e antes da aprovação da lei que reforma o EM, assim como o documento nº 1. O texto está disposto em suporte eletrônico no site da organização sindical. Entendemos que além de trazer a voz dos/as docentes e dos/as estudantes precisávamos trazer a dos trabalhadores, aqueles que vivem na prática os processos de expropriação da força de trabalho na divisão social do trabalho.

Aprovada pelo Congresso Nacional na forma como se apresenta a Medida Provisória Nº 746 propõe mudanças curriculares que extingue ou desobriga os sistemas de ensino de ofertar disciplinas como educação física, artes, sociologia e filosofia. Aumenta a carga horária das atuais 800 horas para 1.400 horas, obrigando os/as estudantes a permanecerem mais tempo no ambiente escolar, sem explicarem claramente como tais medidas serão aplicadas, particularmente no período noturno no qual há maior frequência de jovens e adultos trabalhadores (as). Não considera a dura realidade da maioria dos (as) professores (as) que, em razão dos baixos salários, têm de se deslocarem para exercer seu trabalho docente para mais de um local de trabalho todos os dias.

Destrói o previsto na Lei Nº 1.821 de 12 de Março de 1953 que concebe o ensino médio como o equivalente para o acesso ao ensino universitário o que retira da juventude trabalhadora a possibilidade de projetar um futuro promissor, já que se retoma a lógica da dualidade entre educação para a vida e educação para o trabalho. Assim, a flexibilidade curricular proposta nesta reforma do ensino médio via a M.P Nº 746 aponta para os (as) jovens e Adultos trabalhadores (as) apenas a possibilidade de uma formação aligeirada com a única e tão somente perspectiva de se inserirem no mercado de trabalho. (CUT, 2016, n.p).

Vemos que a nota, assim como o documento nº 1, também expressa a preocupação com a oferta das disciplinas que pela MP de Temer deixavam de ser obrigatórias no currículo do EM: “educação física”, “artes”, “sociologia”, “filosofia”. A carga horária reaparece conjuntamente, mas, agora, preocupando-se com além do ensino regular com a educação dos jovens e adultos, alunos-trabalhadores, posto que tivessem uma formação ainda mais díspar no que se refere à carga horária. As determinações da MP colidem com princípios

republicanos de uma educação “democrática, universal e de qualidade”. Ainda de acordo com Frigotto e Ramos (op.cit, p.36):

É exatamente este conteúdo, o qual persegue a formação integral dos educandos nesta etapa da educação básica, que a MP quer desconstruir, em nome não só da resta duração da concepção reducionista, fragmentária e pragmática da política de ensino médio de FHC.

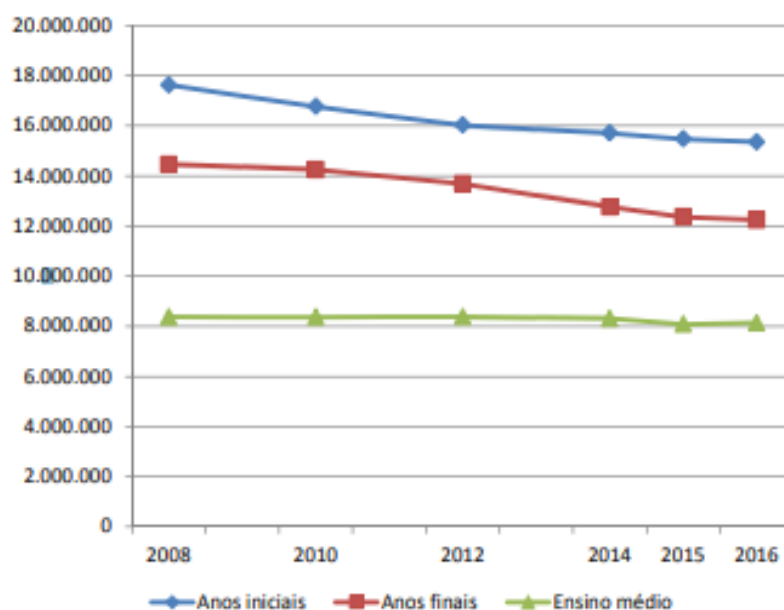
As medidas adotadas por Temer para tratar a complexidade dos problemas indicados no EM teriam implicações negativas no direito subjetivo, pois de acordo com a CF/88 Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A MP foi justificada pela estagnação das matrículas no EM, o que corresponde a um milhão de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, dos quais 40,3% não têm interesse em cursá-lo. Desta forma, “o fenômeno” do “desinteresse” das juventudes pelo EM motivou a aplicação do dispositivo autoritário da MP, segundo os seus propositores.

Compreendemos que “Numa formação social, temos dois níveis de realidade: um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não visível e um fenomênico”. (FIORIN, op. cit., p. 26). De acordo com as *Notas Estatísticas do Censo Escolar* de 2016, do ano de 2008 ao ano de 2016 as matrículas gerais do EM ficaram estagnadas, mas, nas séries iniciais e anos finais o problema é mais agravado, porque houve um potencial decréscimo. Conforme o gráfico:

Gráfico 1 - Evolução de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) – Brasil 2008-2016



Fonte: MEC/INEP.

De acordo com a MP a escola em tempo integral (Art. 24) e a organização curricular composta pela BNCC e pelos itinerários formativos “a serem definidos pelos sistemas de ensino” (Art.36) seriam a solução para resolver a problemática do número de matrículas no segmento, contudo, a BNCC nem havia sido elaborada e aprovada e já estava encarnada no texto da MP. “Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei nº 34/2016” (FRIGOTTO; RAMOS, op.cit. 37).

O documento nº 3, *Por que somos contra a MP da reforma do Ensino Médio?* foi publicado na página online da Escola Politécnica Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), situada na cidade do Rio de Janeiro. O texto foi organizado no esquema de perguntas e respostas. No total foram cinco interrogações à MP implementada pelo emedebista, Temer: “O ensino médio brasileiro está falido e precisa sofrer uma reforma?”; “Mas o currículo do ensino médio não deveria ser mais interessante para os jovens?”; “O currículo do ensino médio no Brasil não é mesmo muito carregado, com um número excessivo de disciplinas que muitas vezes não vão ter utilidade nenhuma para os jovens?”; “Não é positivo que o estudante do ensino médio, após cursar por um ano e meio um conteúdo comum a todos, possa escolher para o restante do ensino médio um dos cinco itinerários formativos propostos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências

humanas e formação técnica e profissional?"; "A reforma proposta pela Medida Provisória do governo Temer colocou a educação profissional como um dos itinerários formativos possíveis já no ensino médio. Oferecer ao jovem uma profissionalização não é uma boa medida?".

Na resposta dada à primeira pergunta notamos que ao pensarmos propostas para ampliarmos a escolarização das juventudes em países em desenvolvimento, devemos compreender a questão social, na qual de um lado há jovens que podem concluir sua trajetória escolar sem vender a sua força de trabalho para colaborar no sustento da família e de outro há jovens que interrompem o seu processo de escolarização, pois o seu trabalho remunerado é indispensável à economia doméstica.

O ensino médio enfrenta problemas sérios, como, por exemplo, os altos índices de evasão. Mas as razões para esse problema precisam ser procuradas também fora da escola, na vida que a nossa sociedade tem oferecido aos jovens, principalmente os mais pobres, que frequentam as escolas públicas. Para as famílias de baixa renda, tem sido cada vez mais difícil manter os filhos maiores na escola, não só porque o simples ato de ir à escola implica algum custo mas também porque o tempo de estudo muitas vezes precisa ser usado para trabalhar e ajudar em casa. (EPSJV, 2016, n.p).

Os/as jovens pobres são as maiores vítimas de trajetórias truncadas e irregulares no EM. São submetidos a uma subescolarização, que está associada à carência de políticas públicas para a permanência deles/as na escola, à infraestrutura das escolas, a defasagem de professores por disciplinas e a falta de outros profissionais da educação (orientadores educacionais, inspetores, merendeiras, assistentes sociais, psicólogos). "Uma das peculiaridades desse processo é que os jovens, em especial os jovens pobres, vêm sendo os mais atingidos por ele." (CARRANO et. al., 2015, p. 1441). Não é o currículo a causa principal do afastamento e abandono das juventudes das escolas. Eles/as se afastam por conta de um conjunto de fatores, que envolve um sistema precarizado de escolarização, em que é necessário o avanço de políticas sociais para o acesso e permanência das juventudes na escola.

A segunda pergunta que aborda mais estritamente o currículo do EM "Mas o currículo do ensino médio não deveria ser mais interessante para os jovens?", é respondida com a seguinte redação:

Sim e não. Claro que quanto mais interessante a escola for para os jovens, melhor para todo mundo. Mas é preciso não se iludir com um falso discurso sobre autonomia. Interesses não são espontâneos nem naturais, eles são determinados, em grande medida, pelas condições concretas de vida dos indivíduos. Um jovem que não frequente cinema, teatro ou museus, por exemplo, dificilmente vai desenvolver um interesse específico pelas artes. Aqui, o interesse está limitado pela falta de acesso. Da mesma forma, a entrada rápida no mercado de trabalho – por meio de um curso profissionalizante, por exemplo – pode ser entendido como "interesse" de uma

parcela dos estudantes brasileiros quando, na verdade, talvez seja apenas a urgência que os jovens das camadas mais pobres têm de contribuir com a renda da família. Aqui, o interesse é definido pela necessidade. Isso quer dizer que os “interesses” individuais também refletem a desigualdade da sociedade. Não que a escola deva ser indiferente a isso: ao contrário, visando superar essa desigualdade que existe na sociedade, a escola deve ser o espaço em que todos tenham igual acesso a oportunidades de conhecimento e desenvolvimento intelectual. **Organizar a educação a partir dos “interesses” dos jovens pode parecer uma forma de respeitar a liberdade de cada um, mas não é: significa naturalizar a desigualdade social que afeta a nossa juventude, reproduzindo-a para dentro da escola.** (EPSJV, 2016, n.p, grifo nosso).

As primeiras frases apresentam determinantes de uma sociedade de classe na qual os/as pobres são submetidos a “escolhas” nas relações concretas que desenvolvem com o mundo e com outros/as. Do ponto de vista discursivo, a ideia da MP tenta apresentar aos/as jovens uma possibilidade de escolha pelo seu processo formativo, seja ele propedêutico ou técnico profissional, mas, o caminho percorrido por cada jovem irá depender do seu lugar social.

Os contextos sociais, políticos e econômicos, mediados pela aleatoriedade e contingências da sociedade contemporânea, interferem sobremaneira nas relações da juventude com a educação escolar e perspectivas juvenis e, por conseguinte, nas trajetórias dos/as jovens. (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 69).

Há uma mensagem folclórica de que as juventudes têm autonomia para decidir o seu percurso formativo, pois na sociedade capitalista, tendo como base o aparente, que são construídas as ideias de “individualidade”, de “liberdade”, tal como individual, visto que as desigualdades sociais dos/as homens/mulheres são representadas de modo naturalizado e podem ser superadas, a partir de suas escolhas individuais “a partir de nível fenomênico da realidade, constroem-se as ideias dominantes, numa dada formação social. Essas ideias são racionalizações que explicam e justificam a realidade.” (FIORIN, op. cit, p. 28). Esse conjunto de “ideias”, ideologia da classe dominante, nasce com a finalidade de explicar a ordem social. Desta forma, estabelece o fracasso ou sucesso das juventudes sob a responsabilidade individual de cada jovem e na dependência somente dos seus esforços ou méritos.

A terceira pergunta refere-se à quantidade de disciplinas no currículo do EM, ao todo treze. A resposta problematiza que não é a quantidade de disciplina que torna o currículo desinteressante, mas sim a forma como é aplicado. De acordo com o texto as escolas deveriam se esforçar mais para que o currículo fosse integrado. Assim como as avaliações e atividades de aula e casa. Além disso, é necessário que o currículo dialogue com a realidade concreta

dos/as estudantes e que envolva no processo educativo a família e a comunidade. Na opinião dos/as alunos/as é necessário um conjunto de esforços para alavancar os índices do EM e colaborar com/na formação das juventudes, mas, não é um currículo dividido por eixos que reforça a dualidade estrutural o principal responsável por reverter esse quadro.

[...] **combinado com as melhorias das condições das escolas e das famílias, poderia sim tornar a escola muito mais interessante para o jovem sem retirar dele o direito de acesso aos conhecimentos mais amplos que a humanidade produziu e ainda produz.** (EPSJV, 2016, n.p, grifo nosso)

Na quarta resposta vemos o componente da “carnavalização” bakhtiniano, embora incorporado à teoria da literatura, utilizaremos aqui, porque os movimentos do discurso são máscaras do enunciado dito. “Aqui existe uma armadilha. A Medida Provisória diz que as escolas poderão oferecer um ou mais itinerários formativos como opção aos estudantes, não diz que em cada escola haverá os cinco tipos de itinerários.”. (EPSJV, 2016, n.p). O que isso significa? A ideia que está em curso nesse trabalho simbólico da linguagem através do sentido dimensionado, se materializa como uma ideologia. Nisto, os alunos terão que estudar os itinerários que serão ofertados, negando ou reduzindo as possibilidades de escolha. Certamente, as escolas ofertarão os itinerários dos quais tenham recursos humanos e infraestrutura, já que essa é a grande problemática da educação básica brasileira. A MP também dizia que o aluno poderia cursar outro itinerário após ter cursado o EM. Mas, essa opção está condicionada à oferta de vagas. Desta, forma a rede não tem obrigatoriedade de ofertar, e o aluno teria que cursar mais um ano e meio para ter formação em mais de um itinerário. O Ex-Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, na Exposição de Motivos justifica: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.” Na verdade, expõe razões ligadas a pesquisas e anseios do mercado internacional para aplicar mais um desfecho do golpe de Estado:

Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (FILHO, *apud* BRASIL, 2016).

Destacamos na íntegra a parte do texto que concentra a última pergunta e a última resposta, porque o conteúdo delas representa “o de mais perigoso” que essa MP representava e que permaneceu na implementação da Lei nº 13.415/17:

A reforma proposta pela Medida Provisória do governo Temer coloca a educação profissional como um dos itinerários formativos possíveis já no ensino médio. Oferecer ao jovem uma profissionalização não é uma boa medida?

Aqui há outra armadilha. A integração entre a educação básica, principalmente na etapa do ensino médio, e a educação profissional é uma iniciativa importante que historicamente foi defendida pelos educadores e principais movimentos ligados à educação. Mas é preciso perceber as diferenças. O que o texto da MP estabelece não tem nada a ver com integração. Ela joga a educação profissional para dentro da carga horária do ensino médio, substituindo, portanto, outros conteúdos que não seriam priorizados caso o estudante escolhesse esse itinerário formativo. Isso é rigorosamente o oposto do que se defende como integração porque, em vez de qualificar a formação profissional com conteúdos gerais, que permitam ao aluno refletir e compreender de forma abrangente os processos e condições de trabalho na nossa sociedade, o currículo restringe essa possibilidade, jogando o jovem filho da classe trabalhadora diretamente no mercado de trabalho. (EPSJV, 2016, n.p, grifo nosso).

Para Ferreti e Silva (2017), a disputa pela hegemonia política e ideológica sobre as finalidades e formato do EM no Brasil ganham sentidos distintos de acordo com o contexto social e político. Mas, a partir da década de 1970, as políticas educacionais da modalidade se vinculam de forma mais estrita “aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo.” (p. 399).

De acordo com Frigotto e Ramos (op. cit), o termo “itinerários formativos” corresponde a uma atualização da linguagem na conjuntura atual, mas, que na verdade não passa da lógica da década de 1940, na qual os/as estudantes optavam no ciclo ginásial pelo clássico ou científico pela “vocação”. “A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal).” (p.39). A Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 7.044/82 também ofereceram a formação técnica e profissional como ramo.

O início da resposta à última pergunta do documento nº 3 “Aqui há outra armadilha.” destaca que a mensagem difundida sobre o eixo formativo “técnico e profissionalizante” escamoteia a ideia central: os eixos formativos não darão conta da integração entre as disciplinas. Conforme institui o currículo integralizado, Art. 8º, Inciso III:

[...] as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; (CEB/CNB nº 3, 1988, p. 3).

Dessa maneira, a MP proposta por Temer referendava as contradições históricas na educação básica no País, especificamente no EM, ao não possibilitar a todos/as estudantes

uma formação de qualidade, ampla e integrada, em que ao término do ciclo do EM pudessem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou vestibular e cursar o ensino superior. Ao contrário, a MP, como mais uma medida do governo golpista, vem auferir o caráter de terminalidade da educação dos/as pobres na educação básica. Ao discursar a convidados/as, empresários/as, a convite da Revista “Exame” Temer comentou sobre a MP:

[...] acrescentou que o tema vinha sendo discutido por técnicos há pelo menos cinco anos e que lembra o antigo modelo do ensino médio, dividido entre clássico e científico.

Ele disse que a medida foi "muito bem recebida", apesar das críticas de vários setores, e que as insatisfações são "vozes dissonantes". (Diário de Goiás, 30/09/2016).

Como resposta às medidas do Executivo, estudantes de vários estados brasileiros ocuparam escolas como forma de mobilização e indignação. A partir daí realizaram várias aulas coletivas, manifestações nas ruas e debates sobre a precarização da escola básica e contra as medidas de Temer. No ano anterior, as juventudes secundaristas de São Paulo já haviam organizado a ocupação de escolas contra a reorganização pedagógica do governador Geraldo Alckmin, que retrocedeu. Vitória dos estudantes! Mas, no ano seguinte após a MP de Temer e a PC do Teto de gastos não só os estudantes secundaristas, mas também os universitários ocuparam os prédios educacionais públicos, diante das medidas que previam mais desmontes e privatização do ensino público, com objetivo de atender aos interesses do capital.

Em outubro de 2016, a estudante secundarista Ana Júlia, de dezesseis anos, matriculada no Colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, com a voz embargada subiu a tribuna para esclarecer aos deputados da Assembleia Legislativa do Estado o motivo pelo qual as escolas estavam sendo ocupadas:

Fez menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura o direito à participação na vida política, e afirmou que o movimento de ocupação de escolas estava sendo feito pelos/as estudantes e para os/as estudantes, em defesa da educação e da geração futura. (D’ÁVILA, 2017, p. 34).

Desta forma, inicia a sua exposição perguntando:

— De quem é a escola? A quem a escola pertence? (D’ÁVILA, op. cit., p. 34).

E continua a sua exposição:

— Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta que eu falo sobre a legitimidade desse movimento.
 — O movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão. (D'ÁVILA, op. cit., p. 34).

Mesmo com a opinião contrária do movimento estudantil, dos/as docentes e da repercussão nacional e internacional, o ano de 2017 inaugura mais uma medida antidemocrática da pasta da Educação para o EM no Brasil. Aos 16 dias do mês de fevereiro, cinco meses após ser exarada a MP nº 746/16, é sancionada a Lei nº 13.415/17, com a finalidade de reestruturar o currículo e implementar a escola em tempo integral, uma política pública verticalizada, que ignora diretamente aqueles/as que são diretamente impactados. Em um curto texto, “reforma aspectos do EM ao mesmo tempo em que se estende sobre outras regras afetas à educação; altera dispositivos de três diplomas legais anteriores e revoga um”. (OLIVEIRA, 2019, p. 82). Para justificar as alterações na legislação vigente o governo apresentou:

i) o baixo desempenho dos estudantes verificado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); ii) a estrutura curricular com estratégias únicas para todos os estudantes, compreendendo 13 disciplinas, número considerado excessivo e responsável pelo desinteresse e baixo desempenho dos estudantes; iii) a necessidade de diversificar o currículo, como em alguns países que apresentam alto desempenho nos programas de avaliações internacionais; iv) a baixa quantidade de estudantes que, ao concluírem o Ensino Médio, acessam o Ensino Superior, dos quais 10% preferem acessar o Ensino Técnico-Profissional, o que justifica a inclusão da oferta do itinerário formação técnico-profissional. (LIMA; BECKER, 2019, p. 94).

A Lei 13.415/17, proposta como reformuladora do EM, determina no Art. 4º, alteração do Art. 36 da LDB 9.394/96, para que o currículo nessa etapa da educação básica seja composto pela BNCC e por “itinerários formativos”.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III -ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V -formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, n.p).

Embora a BNCC ainda não tivesse sido construída e nem debatida com a comunidade escolar e a sociedade de modo geral, o documento balizava o currículo do “novo” EM. A reforma do EM insurge como mais um instrumento legislador no contexto de crise institucional que abala os poderes republicanos no Brasil.

O deslumbramento com o novo, ou com os possíveis resultados de uma reforma, é atrativo para o homem. No Brasil, cada vez que um partido político assume o poder, é costume o desdém ao antigo e o culto ao novo. (NOVICKI; SATO, 2019, p. 100).

A BNCC é o documento oficial que determina o conteúdo das disciplinas que os/as alunos/as têm o direito de aprender durante a vida escolar. Todavia, a BNCC não é uma idealização da presidência de Temer. Desde 2015, O MEC deu início a sua construção, não somente para o EM, mas também para todo o restante da educação básica. Sua elaboração desde então, estava em conformidade com as deliberações previstas no Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), que definiu como uma de suas metas a produção da BNCC a partir de debates com especialistas em educação, docentes da escola básica e outros segmentos organizados da sociedade civil. A BNCC também está prevista na LDB nº 9.394/96.

A normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE. Ao iniciar o governo de Michel Temer esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos. (SILVA, 2018, p. 6).

Ainda de acordo com Silva (2018), a BNCC traz “uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente”, que expressa a dimensão “regulatória e restritiva” do documento. Além disso, corrobora com a lógica de uma formação “sob controle” e, ainda expõe o “sentido limitador” na apresentação de um “currículo nacional” “prescritivo” submetido às avaliações de Estado. “Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações.” (SILVA, 2018, p. 46). Deste modo, a BNCC constitui-se como “Uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências”, que pode ampliar ainda mais a dualidade educacional já existente.

[...] a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2018b, p. 375).

Sua estrutura e formulação foram sugeridas por grupos de empresários e bancos, a fim de que a preparação na vida escolar básica fosse orgânica ao mercado de trabalho.

A perspectiva da reforma não se apresenta apenas no Brasil ou nos países da América Latina, mas também em territórios desenvolvidos. Os diferentes lugares estão sob a lógica global e capitalista, que toma a educação como um instrumento subordinado as demandas do mercado. (NOVICKI; SATO, 2019, p. 100).

Em novembro de 2018, Pedro Lucas Gorki, presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), foi ouvido por 24 conselheiros do CNE durante 40 minutos. Em sua fala, salientou o “risco de mais precarização com a atual proposta de Base Nacional Comum Curricular”. Segundo o texto “*BNCC joga ainda mais incertezas sobre o Ensino Médio*”, publicado na Rede UBES, nosso quarto documento de análise, discute que garantir somente língua portuguesa e matemática como componentes curriculares obrigatórios pode precarizar ainda mais o EM público.

Na proposta de BNCC apresentada pelo Ministério da Educação este mês, ficam estipuladas as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada grande área do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza). Mas apenas dois “componentes curriculares”, como agora são chamadas as disciplinas, tiveram os objetivos específicos detalhados, ano a ano: português e matemática. (UBES, 2018, n.p).

Ainda de acordo com o texto, Gorki, denuncia que temia a aprovação da BNCC:

O documento é ‘muito perigoso’, ao abrir possibilidade para que os sistemas de ensino não ofereçam todas as disciplinas ou não tenham professores próprios para cada matéria. ‘Sabemos da situação das secretarias de educação nos estados e da precarização da escola pública. A tendência é fazerem todos os cortes possíveis. (UBES, 2018, n.p).

Assim, tanto a Lei nº 13.415/17 quanto a BNCC refletem e refretam a ideia de contrarreforma:

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 15).

A aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018, estabelece somente duas disciplinas como obrigatórias, língua portuguesa e matemática, enquanto as outras disciplinas estão propostas em ares de competências genéricas. De acordo com o MEC, essa definição segue as avaliações do Programa Internacional de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE. De acordo com Silva (2018), em pesquisa realizada no *Observatório do Ensino Médio*, a BNCC, na redução do currículo comprova a negligência com uma perspectiva de formação ampla e integrada no EM e que retoma uma discussão que já se fazia na década de 1990 sobre um currículo único para o Brasil no contexto da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda no texto, a autora propõe três questões para refletirmos sobre a BNCC.

Faz sentido uma base nacional curricular comum?

1. Com relação à natureza de um documento de política curricular de abrangência nacional: qual seu grau de prescrição?

– Um documento que traz a determinação de uma listagem de objetivos é altamente prescritivo e carrega uma dimensão regulatória que deixa muito pouco espaço para a autonomia de decisões de instituições e sujeitos, tão caros a uma experiência curricular significativa, rica, formativa.

2. Ao consideramos o conjunto de redes de ensino, com organização própria e autonomia na definição de propostas pedagógicas, seria possível falar em currículo nacional?

– A padronização pelas redes de ensino, que atuam em condições tão desiguais, não aprofundará ainda mais as desigualdades? A lista de objetivos e conteúdos beneficiará quem estiver mais próximo das condições de atingir o “padrão”. Em consequência, as escolas em piores condições (materiais, docentes, etc.), mais distantes de alcançar o referido “padrão” serão ainda mais prejudicadas, e com elas seus alunos e professores?

3. Por fim, como já anunciado, a BNCC servirá de base para realização das avaliações em larga escala. Novamente, isso beneficiará as escolas em melhores condições de se aproximar do que está ali prescrito. Uma das consequências da relação entre BNCC e exames não poderá induzir a políticas de responsabilização das escolas e de seus profissionais. No que isso pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação? (SILVA, 2018, n.p).

A BNCC também foi alvo de críticas do presidente da Comissão da BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE). César Callegari, que ao renunciar ao cargo, endereça uma carta aos Conselheiros da entidade. Dentre os pontos que merecem destaque, o texto expõe sobre a BNCC do EM: “Temos pela frente a BNCC do ensino médio elaborada pelo MEC. Sobre ela, tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer.”. Callegari avança em sua crítica à BNCC do EM comparando tanto a problemática que há neste quanto a que surge na Lei nº 13.415/17. A saber:

Desde abril deste ano quando o Ministério encaminhou sua proposta de BNCC ao CNE, venho realizando estudos e reflexões sobre o tema. Procurando conhecer

detalhadamente a proposta, atento às análises e manifestações que vêm sendo produzidas por diferentes atores do campo educacional brasileiro. Muitas dessas contribuições e posicionamentos começam a chegar ao CNE por meio de documentos, nos diálogos com as entidades com quem começamos a conversar, bem como resultantes das audiências públicas que já conseguimos realizar.

A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13415 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei.

A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica.

[...] desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, física, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? E mais: uma Base reduzida pode levar ao estreitamento do escopo das avaliações e exames nacionais que já consolidaram um papel marcante no nosso sistema educacional. E então? Exames como o ENEM também serão reduzidos, a indicar que, agora, muito menos será garantido e exigido? Incapazes de oferecer educação de qualidade, baixam a régua, rebaixam o horizonte. Essa, a mensagem que se passa para a sociedade.

O texto da UBES traz a preocupação do CNE com a BNCC e com os itinerários formativos. Principalmente, porque caberá a cada sistema de ensino definir a oferta dos itinerários. É como se cada estudante após um ano e meio de conteúdo de base comum, contasse com a incerteza para saber o itinerário que vai cursar, já que tanto para a ampliação progressiva de carga horária quanto para a proposta de seleção por itinerário é necessário infraestrutura da escola e recursos humanos. Para além disso, ainda há a preocupação com a disparidade entre as escolas públicas e privadas “Estamos muito preocupados sobre como as mudanças podem aumentar ainda mais as diferenças de qualidade entre as escolas particulares e as públicas.” (GORKI, apud UBES, 2018, n.p).

O quinto documento de nosso exame corresponde ao *Boletim do Sepe/RJ*, informativo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - Edição fechada em 3 de agosto de 2018, o qual apresenta como título: *A quem interessa a proposta de Base*

Nacional Comum Curricular? E como subtítulo: SEPE/RJ critica imposição de um currículo nacional pelo MEC golpista e convoca a categoria a discutir o tema e se mobilizar! No momento do lançamento do boletim, o CNE iniciava um conjunto de audiências públicas em cinco capitais do Brasil: de maio a agosto de 2018, [...] Sul – Florianópolis (maio); Sudeste – São Paulo (junho); Nordeste – Fortaleza (julho); Norte – Belém (agosto) e Centro-Oeste – Brasília (agosto) “No estado do Rio, o debate foi praticamente inexistente, e continua assim.”. O Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, recebeu no dia 08 de junho de 2018, um público disposto a discutir a BNCC. Todavia, no início da audiência pública o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) ocuparam a mesa, como repertório de ação da luta contra a aprovação da BNCC e à reforma do EM. Proferindo palavras de ordem: “Fora Temer!”, “Educação não é mercadoria!”, “Não à BNCC!”, “Não à reforma do ensino médio!” acusaram o CNE de organizar uma farsa, pois muitos dos inscritos para votar na audiência eram representantes de instituições privadas. Logo, defenderiam interesses relativos à expansão do capital neoliberal na educação brasileira, o que corresponde ao desmonte da escola pública e a desvalorização da atividade docente. Para (ANPEd, 2018, p.1):

Consideramos muito grave a possibilidade de mudança de orientação curricular do Ensino Médio, a partir de parâmetros mercadológicos e neoliberais, que predominam nas iniciativas privadas, comprometendo uma formação sólida, crítica e contextualizada socialmente para todos os estudantes. A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o fim de regulamentar a reforma, está ocorrendo de forma restrita no Conselho Nacional de Educação, sem participação das pessoas diretamente interessadas, o que agrava o problema apontado. É urgente que o CNE abra o diálogo com a sociedade, as instituições formadoras, as entidades representativas de pesquisadores, professores e estudantes, como já o fez em outros momentos de sua história, e não apenas com o empresariado.

A ocupação dos/as professores e alunos/as nesse espaço resultou no cancelamento da audiência proposta pelo CNE. Destarte, para nós, a audiência aconteceu, posto que os sujeitos envolvidos diretamente com a escola conseguiram expressar sua indignação com a reforma do EM, o congelamento de gastos públicos na educação, o (des)governo do presidente Temer, e à aprovação da BNCC.

Nesse evento, presenciamos professores e alunos/as em um confronto contra as investidas do CNE na discussão da BNCC. A manifestação dos discentes e docentes reforçou algumas perspectivas de investigação que a autora suscitou no desenvolvimento dessa pesquisa. Deixamos o local, carregando a responsabilidade de fazer ecoar aquelas vozes e as mensagens que se dispunham a proferir. A urgência na aprovação da BNCC fornecia algumas

pistas. Primeiro, precisava-se pensar que ela era um dos componentes curriculares de uma lei já aprovada. Em segundo lugar, no seu caráter ideológico, que atende à lógica empresarial nacional e internacional.

Saber qual a nossa atuação como seres políticos nesse processo de pensar a escola de forma estrutural, na qual a comunidade, a sociedade, os/as docentes, os/as discentes, os/as legisladores da educação estejam dispostos a dialogar, a problematizar, a “politizar”, a fim de construir um espaço educacional que os represente como sujeitos históricos é o desafio na tessitura dessa escrita. Do contrário, estaremos retrocedendo e ancorando-se ao pensamento da educação bancária, vide “Escola sem partido”, mais um mecanismo de ataque do conservadorismo institucional à educação “libertadora” brasileira.

Para o SEPE o debate que envolveu a aprovação da BNCC foi somente uma teatralização, a fim de configurar uma decisão democrática, mas deu voz a setores da educação privada: “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann” e “Instituto Ayrton Senna” “[...] a BNCC para o Ensino Médio ‘está em discussão’, uma discussão fictícia organizada pelo MEC, ‘para inglês ver’” (SEPE, 2018, p. 1). Ainda de acordo com o Sindicato, o sucesso de uma nova política curricular exige valorização dos profissionais da educação e o enfrentamento das dificuldades das regiões de “violência” e “miséria”. Deste modo:

[...] qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais (de ordem étnica, cultural, social, política e econômica) e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola. Para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (SEPE, op. cit, p. 2).

O Sindicato ainda destaca que as DCNs construídas entre 2009 e 2012 apresentam mecanismos para pleno desenvolvimento da educação pública no país e o que há de mais urgente, parece consensual às falas dos outros documentos: valorização dos profissionais da educação e condições de pleno funcionamento das escolas. Para Frigotto e Ramos (op.cit), o EM brasileiro já apresentava leis completas e atuais, não necessitando de reformulações, pois em seu escopo, trazem propostas para o desenvolvimento dos/as jovens no que tange à pesquisa, interdisciplinaridade, ciência e cultura em seu currículo. O suporte que os Estados e

a União dão para que essa legislação gere impactos na vida dessas juventudes é que merece ser ponto de debates. Leiamos:

Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual. Citamos pelo menos duas, a saber: a) a LDB em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; b) as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativos do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo ensino médio. (FRIGOTTO & RAMOS, op. cit, p. 37).

Desta maneira, compreendemos que a problemática que envolve a qualidade do sistema de ensino e das escolas, que oferecem o EM, está na infraestrutura e nas condições do trabalho docente. No que se refere à infraestrutura das escolas “salas de aulas precárias, falta de bibliotecas, laboratórios, auditórios, quadras esportivas etc.” (FRIGOTTO & RAMOS, op. cit, p. 38), já o trabalho dos professores, apresenta carga horária extensa, baixos salários, deslocamentos e a não dedicação exclusiva. O discurso dos contrarreformadores do Estado diz que os alunos não se interessam pelo EM, pois há uma rigidez curricular. Entretanto, com escolas nas condições sinalizadas, dificilmente serão atraentes às/aos estudantes. Segundo Mészáros (2008), a criação de uma alternativa significativamente diferente na educação exige a necessidade do rompimento com a lógica capitalista.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, op. cit, p. 35).

Arroyo (apud Frigotto, 2010) nos chama atenção para questões nodais da formação escolar da classe trabalhadora brasileira. Para o autor há um projeto no sistema de educação em que as classes populares são atacadas e subtraídas. Reforçando o projeto societário idealizado pelas elites: não educar os trabalhadores ou educar para o trabalho técnico e profissional é um meio, que tem o seu fim na manutenção da hegemonia da classe burguesa. Boa parte das escolas privadas no país é equipada com recursos didáticos de alta tecnologia e não tem déficit de recursos humanos, enquanto as escolas municipais e estaduais sofrem com a ingerência do Estado.

O mais grave na relação entre a escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência. (ARROYO, *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 183).

O Documento do SEPE ainda expõe que as experiências de “currículo comum” em países como África do Sul, EUA, Finlândia e Suécia estão sendo duramente criticadas:

[...] tais experiências expõem uma fragilidade grave: uma hierarquização proposta pela divisão “planejadores” e “executores” na BNCC destoa de um projeto educacional que almeje a construção de princípios democráticos cada vez mais radicais nos ambientes escolares. (SEPE, *op. cit.*, p. 2).

Já na última parte do documento o SEPE revela os motivos pelos quais é contra a BNCC e a Lei nº 13.415/17 e para tal enuncia uma pergunta: “Por que lutar contra a BNCC e a Reforma do Ensino Médio?”

- Porque a implantação dessas propostas aprofundará ainda mais as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, negando a pluralidade, a diversidade e a democratização do conhecimento em nossas escolas; - Porque o Estado se desresponsabiliza da formação integral e diversificada dos nossos jovens, reduzindo drasticamente as possibilidades de ingresso da população de baixa renda nas universidades públicas; - Porque ela significa uma radical cisão entre o ensino médio e a educação fundamental através dos itinerários formativos, rompendo com a unidade da educação básica brasileira; - Porque haverá um empobrecimento curricular com a obrigatoriedade apenas de português e matemática, que também terão suas cargas horárias reduzidas, podendo parte dela ser ministrada à distância; - Porque as outras disciplinas não serão mais obrigatórias, podendo ser ofertadas à distância ou em módulos; - Porque este “currículo flexível” poderá ser ofertado através de convênios privados de qualquer tipo ou educação à distância; - **Porque com os chamados “itinerários formativos”, na prática, cada escola vai oferecer as disciplinas que possuem professores, ao contrário do que vende a propaganda na qual o aluno vai escolher o que quiser;** - Porque a mercantilização e a privatização do Ensino Médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional n. 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas Não à BNCC! Pela revogação imediata da Reforma do Ensino Médio! sociais, inclusive na educação; - Porque ela leva à precarização do trabalho docente e ao desemprego, pois com a terceirização das atividades fins, a contratação de profissionais com “notório saber” e o ensino à distância, esta lei dispensa, na prática, a necessidade de concursos públicos; - Porque, para os professores da rede estadual, ela significará a sua repartição ainda maior em várias escolas, procurando unidades para se alocar, tentando não ser “expulso” da rede estadual. (SEPE, *op. cit.* 4, grifo nosso).

Somado aos problemas já citados, outro dilema enfrentado pelas juventudes brasileiras é o número de homicídios que vem sendo gradativo desde a década de 1980. Segundo o *Atlas da Violência 2017*, no ano de 2015, foram assassinados no Brasil 31.264 jovens de 15 a 29 anos “a juventude perdida”. De acordo com o Estatuto da Juventude “[...] são consideradas

jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013, n.p). Dessas vítimas, 92% pertencem ao sexo masculino e são majoritariamente negras. O *Atlas* também reforça a ideia de que a escola necessita de investimento. Uma escola que não reúne um conjunto mínimo de infraestrutura terá menos condições na formação de alunos capazes de mudar a sua realidade social. Aqui não culpabilizamos a escola pelo fracasso pessoal dos indivíduos. Mas, destacamos a importância que ela tem no desenvolvimento social e intelectual dos/as alunos/as.

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime. (DIEESE, 2017, p.26).

O exposto corrobora com as ideias já apresentadas nesse texto. Precisamos de escolas de qualidade, nas quais os jovens tenham condições de desfrutar de um processo formativo com excelência, em espaços equipados com recursos e materiais didáticos que atendam a finalidade de um planejamento do currículo e do planejamento docente. Segundo pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)²⁷ e publicada no Boletim Emprego em Pauta (2018), no 3º trimestre de 2018, dos 47,4 milhões de jovens de 15 a 29 anos, aproximadamente 11 milhões (24%) não trabalhavam e nem estudavam, os considerados “nem-nem”. Todavia, o próprio Departamento contesta o título dado aos/às jovens, já que a maioria não estava no ócio. De fato, estão procurando emprego, trabalhando em tarefas domésticas “(casa, filhos ou parentes)” ou realizando algum tipo de curso. Somente 8% dos jovens não tinham envolvimento com nenhuma dessas atividades. A realidade aponta:

Apenas 5% dos jovens disseram que realmente não queriam trabalhar.
41% dos jovens sem trabalho e fora da escola tinham procurado ativamente trabalho no mês em que foram entrevistados pelo IBGE.

²⁷ Disponível em: <dieese.org.br/boletimempregoempauta/2018/boletimEmpregoEmPauta11.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

31% das mulheres disseram que não podiam trabalhar porque tinham que cuidar de afazeres domésticos – ou seja, na verdade, elas estavam trabalhando, sem ser consideradas na força de trabalho.

6% dos jovens sem trabalho e fora da escola faziam algum tipo de curso ou estudavam por conta própria. (2018, p.2).

O DIEESE sugere que esses/as jovens sejam chamados de “sem-sem” sem trabalho e sem oportunidade, já que os/as que vivem em domicílios que apresentam melhores condições socioeconômicas apresentam mais chances de prosseguirem estudando após o término do EM. Em 2018, 25% dos jovens de lares mais ricos foram para o ensino superior, enquanto nos domicílios mais pobres esse número ficou em 5%. A Reforma do EM propõe que a desigualdade entre a empregabilidade e a formação pode ser minimizada pelo ensino técnico profissional. Mas, ainda de acordo com o DIEESE:

Aumentar a oferta de cursos profissionalizantes não é uma medida suficiente, já que o mercado não é capaz de absorver toda mão de obra qualificada. Tampouco funcionam soluções como as propostas pela Reforma Trabalhista, que criou modalidades de trabalho com menos direitos e menor estabilidade – como o contrato intermitente e a jornada parcial. Em vez de resolver o problema, esse tipo de contrato cria vagas de curta duração, o que pode jogar os jovens continuamente de volta para a condição de desemprego. A situação da juventude reflete, portanto, a falta de oportunidades e a desigualdade. A solução, muito mais do que uma responsabilidade individual, está na retomada do crescimento da atividade econômica e na valorização de políticas públicas de emprego que promovam trabalhos formais e estáveis; e de educação, visando ao acesso e à permanência dos jovens na escola, levando em consideração a realidade dessa população. (2017, p. 27).

Por conseguinte, propomos que há muitos aspectos determinantes que devem ser analisados quando se refere à formação e a empregabilidade das juventudes. Uma reforma que não analisa a condição dos/as jovens na atualidade e nem leva em conta os antagonismos estruturais da sociedade, não pode corresponder às suas expectativas. As leis anteriores já correspondiam à possibilidade formativa desses/as jovens. Colocar a responsabilidade da escolha somente neles/as é o elemento de mudança? Em localidades de vulnerabilidade social poderá a escola oferecer todos os itinerários formativos? Quais jovens poderão verdadeiramente escolher os seus percursos de formação?

De acordo com Frigotto (2015), as relações capitalistas cada vez mais se revelam opacas, violentas, e regressivas ao responderem ao “aprofundamento” e a “especificidade” da crise do capital.

Por que o labor humano tem sido, predominantemente, espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização, numa era em que muitos imaginavam uma proximidade celestial? E mais: por que, apesar de tudo isso, o trabalho carrega

consigo coágulos de sociabilidade, tece laços de solidariedade, oferece impulsão para a rebeldia e anseio pela emancipação? (ANTUNES, 2018, p. 29).

A ideia da flexibilidade do currículo posta pelos “itinerários formativos” na Reforma do EM é um traço constitutivo das modalidades do trabalho fragmentado, separado, individualizado, dessociabilizado, no qual o trabalho é desmedidamente flexibilizado e sofre uma precarização acentuada. No nosso cenário de capital globalizado e informatizado, temos visto o aumento do trabalho falsamente autônomo e o autoempreendedorismo, Antunes (2018). A flexibilidade desmedida da “uberização”, “pejotização”, do trabalho sem contrato, sem direitos e totalmente disponível. A nova morfologia do trabalho expressa de forma mais aguda a unilateralização do trabalho para a “classe-que-vive-do-trabalho”:

[...] aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, op.cit, p. 30).

A economia sob o comando e hegemonia do capital financeiro pode produzir trabalhadores autônomos “omnilaterais”, do ponto de vista da teoria crítica? A pedagogia da “flexibilização” coopera com uma formação que maximiza o tempo produtivo, que materializa expressões atuais da divisão internacional do trabalho globalizado, no qual a classe trabalhadora vem sendo cada vez mais desestruturada, desarticulada e alienada, dados os processos de terceirização, trabalho sem contrato e autoempreendedor.

Em *A Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire nos faz pensar que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, na ideologia da classe dominante, somos escolarizados para produzir valor e ser expropriados na extração da mais-valia. Quando vimos emergir tanto do movimento estudantil, perseguido e criminalizado, em todos os governos, inclusive no do PT, nas Jornadas de Junho de 2013 e com a Lei nº 13.260/13, lei antiterrorismo, quanto dos/as docentes propostas que objetivam interditar políticas públicas autoritárias, compreendemos que mesmo em meio às armadilhas que se constroem insurgem ações de rupturas “a práxis revolucionária”. Todavia, o mais potente nesse movimento é quando nos damos conta de que “É que a ideologia tem que ver com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes.” (FREIRE, 1996, p.47).

O itinerário formativo que contempla a educação técnica e profissional pode ser ofertado em parceria com o setor privado e utilizando os recursos do Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDEB). Nesse itinerário, não há exigência de um

docente. A exigência é atestar o notório saber, a fim de receber uma certificação para a docência.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Art. 61 LDB).

Na formação técnica e profissional, o/a aluno/a ainda pode ser dispensado de algumas disciplinas, caso comprove que fez cursos à distância e consiga mostrar saberes práticos sobre esse aprendizado. O que segundo Silva (2017), pode “esvaziar ainda mais o aprendizado” e potencializar a “liquidez” da “nova” proposta de EM. Nisso, esse estado líquido reforça a disputa que há no campo da educação básica no Brasil e os ataques constantes que o EM enfrenta. Formar de forma aligeirada e para o trabalho simples é, sem dúvida, uma proposição para as juventudes brasileiras das classes populares. Aquelas que mesmo em condições precárias e frágeis frequentam e se formam na escola pública.

É “líquido” também porque mergulha no mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública. Porque afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos. Sobre esse último, o prosseguimento nos estudos, essa “liquidez” afoga mais e mais as possibilidades já pequenas de ingresso em uma Universidade pública. (SILVA, op. cit., n.p).

Em janeiro de 2018, na página do Instituto Ayrton Senna foi publicado o texto *O novo Ensino Médio avança*, escrito Por Mozart Neves Ramos e publicado originalmente na *Isto É Online Opinião* em junho de 2017. Em um dos trechos do texto lê-se:

Poucos meses após ter sido aprovado pelo Congresso Nacional, o novo Ensino Médio avança no País, ainda que num cenário repleto de dúvidas sobre sua implementação. De fato, ainda não muitos os desafios a serem cuidados para que as mudanças possam sair do papel. Mas é alentador saber que, apesar do grave cenário de crise política, há um grande esforço do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, de secretários de Educação e de instituições e fundações do Terceiro Setor para aterrissar esse novo Ensino Médio no chão de escola. (op.cit).

De acordo com Silva (2017), a Lei 13.415/17 anunciava um EM líquido. Isso se deve ao fato de somente língua portuguesa e matemática serem matérias obrigatórias no novo currículo do EM. Todas as outras disciplinas poderão ser ofertas diluídas em outras. Além

das duas disciplinas obrigatórias, a opção de língua estrangeira no “novo ensino médio” é a língua inglesa. Assim, o aluno não poderá selecionar a língua que deseja estudar.

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (LOPES, 2019, p. 60).

Analisadas na esteira do pensamento dialético de Gramsci, leis que propõem formação técnica e profissional e diminuem a formação propedêutica no EM reduzem as possibilidades de experiências coletivas dos/as estudantes. A escola é uma expressão da sociedade civil dentro do Estado e instrumento da burguesia para a produção do consenso, “um aparelho privado de hegemonia”, contudo, as instituições da sociedade civil expressam as contradições e as lutas pela disputa da hegemonia. “Se as massas prestam o seu consentimento ao Estado capitalista, o Estado torna-se hegemônico, exercendo a direção intelectual e moral da sociedade.” (DORE, s.d, n.p).

Entendemos que a escola pensada pelo autor responde as demandas do seu tempo e que são instrumentos de “luta pela transformação da sociedade”. Mas, o movimento dos dirigentes vai de encontro a essa transformação. “O trabalho realizado pela burguesia nas instituições da sociedade civil para garantir o consenso ao seu governo deixa aberta a disputa pela direção cultural da sociedade”. (DORE, op. cit, n.p).

Para Gramsci é necessário que a sociedade organize “centros unitários de cultura”, cuja finalidade seja a “elaboração unitária de uma consciência coletiva” em que seja possível superar o senso comum e as ideias dominantes, através da formação do pensamento filosófico da práxis. Esse fundamento “unitário” está relacionado à luta de classe, na qual não haja governantes e governados.

Ao delinear o “programa escolar” que deveria servir de guia para a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a conquista da hegemonia, Gramsci assinala que o princípio unitário ultrapassa a escola como instituição: “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo”. (DORE, op. cit, n.p).

Gramsci concentrou parte dos seus esforços intelectuais sobre a luta de classe na crítica à escola que substituía ou suprimia a formação humanística. Compreendia que as escolas técnico-profissionais davam aos trabalhadores uma “visão” de posições de poder e ascensão social quando na verdade, funcionavam como um instrumento da perpetuação da divisão de classes, visto que a principal função era preparar trabalhadores manuais, não dirigentes.

A preocupação do autor era propor uma filosofia de educação em que a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual estivesse em equilíbrio e que ambas reverberassem na vida social do indivíduo. Desta forma, destacamos as concepções do autor sobre escola unitária:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1982, p. 122).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, op. cit., p. 125).

Percebemos que Gramsci não exclui do processo de escolarização o trabalho manual, que insere os/as homens/ mulheres na esfera produtiva. Sua crítica está na profissionalização precoce, o que pode influenciar na formação do homem por completo. É necessário que junto à qualificação técnica, que as classes populares possam receber uma consistente formação geral e que possam participar efetivamente da disputa pelo “governo da sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bourdieu (1983) pensa o sistema escolar como um veículo de privilégios. Reforçamos essa perspectiva através dos documentos que analisamos nessa dissertação. Neles percebemos que as disputas pelo currículo do EM se efetivam em um sistema educacional dual, no qual o desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil apresenta-se historicamente em dimensões distintas no processo de escolarização das juventudes.

Essa dualidade se mantém estrutural e reforça as relações sociais e de poder em uma sociedade de classes. A divisão social do trabalho impõe formações distintas para a classe trabalhadora e para a classe burguesa. Aos/às estudantes da classe trabalhadora oferta-se a formação técnica e profissional, para que futuramente disponibilizem o trabalho manual em conformidade com a teoria do “Capital Humano”. Já os/as filhos/as da burguesia formam-se para dar continuidade ao exercício das relações de poder, que realizam nas atividades intelectuais.

A Reforma do EM implementada pela Lei nº 13.415/17, é mais uma tratativa para escolarizar/empurrar as/os jovens pobres para o trabalho simples, assim como tentativas anteriores expressas em contextos históricos autoritários no país. Todavia, o aparato discursivo utilizado pelo MEC vislumbra a possibilidade de romper com o insucesso revelado pelos indicadores do EM. A evasão, o abandono, o baixo rendimento e o desinteresse, agora, “tem uma solução”: a “escolha”.

Buscamos na história da educação brasileira e de suas políticas educacionais pistas para a compreensão de como chegamos ao século XXI com marcas tão evidentes de formação esvaziada para a classe trabalhadora. Nisto, nos perguntamos: a quem interessa reformar o EM? Tomamos as palavras de Brecht quando questiona: “Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?” e as de Marx quando diz: “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.” A quem serve a ideia de políticas educacionais que reafirmam e reforçam a divisão social do trabalho e aprofundam as desigualdades sociais? Que estruturas sociais, econômicas e políticas difundem-se nessa reorganização escolar? Por que inúmeras tentativas de reorganização do EM são ineficientes na superação da divisão social do trabalho? Ainda citando Brecht “Não se tira nada de nada, o novo vem do antigo, mas nem por isso é menos novo.” O que há de novo na Lei nº 13.415/17? O que há de velado? Embora essas perguntas não apareçam na introdução dessa dissertação. Elas também foram objeto de reflexões no decurso dessa escrita e certamente, as proposições de respostas que demos as

nossas perguntas iniciais dialogam com as que concebemos agora e carecem de respostas vindouras.

Compreendemos que no Brasil a ampliação e a massificação do EM não possibilitou a diminuição das fissuras que separam a conclusão da educação básica com formação propedêutica e com formação técnica e profissional. Além disso, vimos que na década de 1990 as exigências dos organismos internacionais expressaram a ideologia neoliberal de educação, que deve preparar as juventudes dos países em desenvolvimento para o trabalho manual. O avanço do neoliberalismo no mundo manifestou o plano do capital de destruição do Estado, e conseqüentemente de suas políticas públicas educacionais. Nesses termos, o Estado oferta uma formação básica para o trabalho e a perpetuação da sociedade de classe.

Enfatizamos que os itinerários formativos correspondem a mais um dispositivo da contrarreforma do Estado no país, materializada a partir do golpe de 2016. Sabemos que o projeto de reforma do EM já estava em debate no mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff. Contudo, a maneira como se deu a sua discussão, elaboração e aprovação no governo de Michel Temer, não deixa dúvidas das intenções mercadológicas na aprovação da Lei nº 13.415/17, as quais apresentavam como solução para o desinteresse dos/as jovens pelo EM, os itinerários formativos. Outrossim, dos propósitos de desvalorização dos/as docentes e do projeto do EM técnico e profissional como segmento de terminalidade da vida escolar de alunos/as das classes populares.

As juventudes que nos referimos no transcurso dessa dissertação apresentam um recorte de classe, raça e etnia, que fazem parte dos que são oprimidos na relação capital-trabalho e capital-educação, em nosso país de capitalismo periférico e dependente. Além disso, trouxemos marcas de como o Estado interfere nessa relação, na qual a “novidade” não traz mudanças capazes de superar a dualidade estrutural na educação básica brasileira.

Por isso, concebemos esse trabalho como mais um elemento das impressões deixadas pelo Estado neoliberal. Aqui, não concedemos a voz, somente registramos parte das vozes daqueles/as que através de suas manifestações, quer dentro dos movimentos sociais, quer dentro entidades político-organizativas, conforme listamos, lutam por uma educação pública, democrática, gratuita e de qualidade. Deste modo, não demos espaços a essas vozes, elas já bradavam sem nós, apenas pensamos junto com elas, a partir das referências que elas deixaram.

Nesse diálogo, que incluiu os documentos analisados e as literaturas que selecionamos como ancoragem teórica e metodológica, constatamos que a escolha dos/as estudantes pelos itinerários formativos é uma falácia. A seleção individual do/a aluno/a nas condições de

escolas que temos é praticamente impossível. Destarte, ainda que um número de escolas possa ofertar a opção de escolha pelos cinco itinerários formativos, não será a maneira mais coerente de ajustar a problemática instalada no EM. Como apontamos no último subcapítulo, pensar a educação pressupõe pensar as desigualdades sociais e isso incluiu pensar no desenvolvimento desigual e combinado, que explica a “lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo.” (LÖWY, 1995, p. 73).

Assim, concluímos, ainda que provisoriamente, que os sentidos produzidos pelos itinerários formativos colaboram com a discussão emergencial que se faz da Lei nº 13.415/17 e do que ela representa no processo de escolarização da classe trabalhadora, no sucateamento da escola pública e na precarização da atividade docente. A implementação desta lei contribuirá também para a diminuição de acesso dos/as alunos/as pobres à universidade e aumentará o fosso que existe entre as classes sociais no Brasil. Se até para os governos petistas (2003-2016) a evasão do EM era um desafio, acreditamos que essa reforma pode potencializar ainda mais a não conclusão desse ciclo.

A Reforma atende a um projeto societário da classe dominante. Nele, a nossa democracia está sendo atacada. Direitos políticos e sociais conquistados através de resistência e de luta estão ameaçados. A organização da sociedade civil é emergente. Compreendemos que a reforma do EM está no pacote de outras reformas, das quais a reforma trabalhista e da previdência também fazem parte.

Por isso, nesta conjuntura, as proposituras que trazemos na conclusão dessa pesquisa são importantes para avaliarmos os impactos que os desdobramentos da “escolha” pelos itinerários formativos trazem. Nisso, o pensamento dialético de Marx nos possibilitou refletir sobre a lógica mercadológica e empresarial que vê a educação básica como nicho de mercado, já expandido e consolidado no ensino superior.

Sendo assim, compreendemos que a relevância da nossa propositura é discutir sobre elementos que possam fazer pensar sobre o projeto societário da burguesia e lutar contra ele. Gramsci nos ajudou a desejar a escola de formação unitária, na qual a oferta de formação clássica e instrumental seja equilibrada. Do contrário, garante a hegemonia da classe burguesa.

Acreditamos que há nesse trabalho a relevância de uma pesquisa teórica e contribuições para o debate acadêmico, que discute a formação das juventudes no EM, mas, para além disso, há mais uma voz que insurge na possibilidade de colaborar com os debates sobre a temática dos itinerários formativos e formação das juventudes dentro da escola e em

espaços plurais. A escola fala e deve ser ouvida de forma atenta! Mas, há outros espaços que devem e precisam dialogar com a escola, como os movimentos sociais. Dito isso, acreditamos que essa dissertação se insere nas produções que objetivam questionar sobre um modelo de formação flexível, aligeirada e simples para os/as filhos/as da classe trabalhadora, que com o novo currículo do EM poderão estar ainda mais longe da universidade e de uma formação ampla e integrada, conforme prevê o PNE e mais perto de atividades socio-ocupacionais precarizadas, desumanizadas e opressoras.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Acesso em 13 out 2019.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro: Gemasa, 1968.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANPED. **O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado**, 2018. Disponível em: <anped.org.br/news/o-desmonte-da-escola-publica-e-os-efeitos-da-reforma-do-ensino-medio-exclusao-precarizacao>. Acesso em 11 mai 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital** – 1ª. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.
- ARTHMAR, Rogério. Ricardo, o Tempo e o Valor. **Estudos Econômicos**. v. 44 n°. 1 (2014). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/53099>. Acesso em: 07 nov 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. Et. al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932 Disponível em: <download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- BAKTHIN, M.M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. –ed. – São Paulo: Huvitec, 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Educational change in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: LACSHD, 1999.
- BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3 , p. 99-111, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.40189>>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BEHRING, Elaine; BOSCHETTI Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Tradução: Maria João Cordeiro. Lisboa: Gadiva, 1993.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado Notícias, Agência Senado, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BOLSONARO, Flávio. **Proposta de Plano de Governo**, 2018. Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/plano_de_governo_jair_bolsonaro_2018.pdf>. Acesso em: 28 out 2019.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro: 1909.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932**. Rio de Janeiro: 1932.

_____. **Decreto-lei nº 4.244/1942, de 09 de abril de 1942**. Rio de Janeiro: 1942.

_____. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Rio de Janeiro: 1942.

_____. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Rio de Janeiro: 1942.

_____. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Rio de Janeiro: 1943.

_____. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Brasília, DF, 1961.

_____. **Decreto-lei nº 705 de 25 de julho de 1969**. Brasília, DF, 1969.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Brasília, DF, 1969.

_____. **Decreto nº 65.189, de 18 de Setembro de 1969**. Brasília, DF, 1969.

_____. **Decreto nº 66.000, de 30 de dezembro de 1969**. Brasília, DF, 1969.

- _____. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971.** Brasília, DF, 1971.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF, 1971b.
- _____. **Decreto nº 69.450, de novembro de 1971.** Brasília, DF, 1971c.
- _____. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71;** trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988.
- _____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5 CNE/CEB.** Brasília, DF: 1997.
- _____. **Decreto Federal nº 2.208, de abril de 1997.** Brasília, DF: 1997.
- _____. **Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997.** Brasília, DF: 1997.
- _____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB nº: 5. Brasília, DF, 2011.
- _____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 abr. 2012.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6,** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio., Brasília, DF, 09 maio. 2012.
- _____. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/bncc-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- _____. **Projeto de Lei nº 1930, de 02 de abril de 2019.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2196336&fichaAmigavel=nao>>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: 2017.
- _____. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Brasília: 2017.

_____. **MEC lança Novos Caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica.** Guilherme Pera, do Portal MEC, 2019.

BRASÍLIA. **Censo Escolar: Notas estatísticas**, 2017.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Sistema de Ensino no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?; tradução Mônica Corrullón. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Livia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (organizadores). – 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar/** Alessandro Mariano [et al.]; organização Fernando Cássio. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**. vol.43 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2018 Epub Aug 06, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>>. Acesso em: 28 set. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crises e alternativas. In: LIMA, Júlio César Franca; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

_____. FHC e a "Reforma" do Estado. **Especial para Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1998/mes/fhc.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.11 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1ª edição 1985; 11ª edição revista e ampliada 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. **Caderno de Pesquisa nº.111**. São Paulo Dec. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Porto Alegre. v.32, n.2, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

D'ÁVILA, Renata Almeida. As ocupações de escolas como processos de luta pela dignidade. **Anais do III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina**. Caruaru: PE, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Social**. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DIEESE. **Boletim Emprego em Pauta**. Número 11 - Dezembro 2018.

DORE, Rosemary. Escola Unitária. **Revista Cult**, 2020. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/escola-unitaria/>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DRAIBE, S. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, (17), 86-101. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. – 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERES, Beatriz & MONNERAT, Rosane. **Análises de um mundo significado: a visão semiolinguística do discurso**. Org. Rio de Janeiro: Eduff, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FERRETI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n° 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi & SILVA, Monica Ribeiro. Centralidade Do Ensino Médio No Contexto Da Nova “Ordem E Progresso”. **Educação e Sociedade**. vol.38 n°. 139, Campinas, Apr./June 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FILHO, Mendonça. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 - Exposição de Motivos**. Câmara dos Deputados. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 28 dez. 2018

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. – 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. - 4ª Ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREIRE, Denise Guichard. **Os jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil**. Paraná: Editora CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. Ed – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**; organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. – 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Reforma do Ensino Médio (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**. Capa nº5, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____; RAMOS, Marise. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, UNICAMP, 2017.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na perspectiva educacional. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional**. Org. Ivani Fazenda. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. *Capa > v. 13, n. 20 (2015)*. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FURTADO, Érica. A Influência do Banco Mundial nas políticas educacionais. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano VI – Número 12 – Julho de 2008. Disponível em: <<http://faef.revista.inf.br/>>. Acesso em: 26 out. 2019.

GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. Verbete Estado. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: UNESP, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. -10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª. ed. Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na era FHC (1995/1998 3 1999/2002): duas propostas duas concepções. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, João Pessoa, UFPB, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

HOLANDA. Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. -26ªEd. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Teoria de estratificação social: leitura de sociologia**. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

INEP. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, 1987. 2 v. anexos.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2017.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro, 2017.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 jun. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 16 de abr. 2019.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEAO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, e177494. Epub. Mar 05, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177494>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa.** v. 46, n.º 159, p.38-62, jan.-mar., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LIMA, Eva Edilene; BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. Reflexões sobre a política de Reforma do Ensino Médio. In: **Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual.** Organizadores Jocemara Triches Josimar Lottermann Rosely Zen Cerny. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

LOCKE, John. Os dois tratados sobre o governo civil. In: **Os Clássicos da política.** WEFFORT. Francisco C. São Paulo: Ática, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola.** Capa > v. 13, n. 25 (2019). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Bibliotheca da Educação, v. XI).

LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado.** Tradução de Henrique Carneiro. Revista Actuel Marx, 18, 1995. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1480 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 maio 2019.

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP: São Paulo, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital;** Tradução Isa Tavares. – 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MONTAÑO, Carlos & DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Capa > v.22, n.esp.1, mar./2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788>>. Acesso em: 25 set. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade** [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.355-372. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França; PRONKO, Marcela Alejandra. Trabalho simples: verbete. **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasim.html>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo?** - 4.ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Cinco Notas a Propósito da Questão Social. In: *Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Ano 2, nº 3 (jan/julho 2001). Barsília: ABEPSS, Graflina, 2001.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. –ed.8- São Paulo: Cortez, 2012.

NOVICKI, Lurdete Castelan; SATO, Silvana Rodrigues de Souza. Alguns apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio. In: **Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas [recurso eletrônico]: os Problemas Educacionais do Brasil Atual** / organizadores, Jocemara Triches, Josimar Lottermann, Rosely Zen Cerny. – 1. ed. – Dados eletrônicos. – Florianópolis :NUP/CED/UFSC, 2019.

OLIVEIRA, George Fredman Santos. Reforma da Educação no Brasil: presente! In: **Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual** Organizadores Jocemara Triches Josimar Lottermann Rosely Zen Cerny. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

PALUDO, Conceição. **Materialismo histórico dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa**. - 36ª reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, para o Grupo de Trabalho 09 (GT09), 2013.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. Relatório do Grupo de Trabalho. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 de setembro de 1971. p.10-12.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>>. Acesso: 06 maio 2019.

POULANTZAS, Niko. **O Estado, o Poder e o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRINA, Júlio Leopoldo Silva. **Indivíduo e sociedade: escolhas individuais ou vontades coletivas? Um estudo em Antonio Gramsci e Ulrich Beck**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Celina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534053008.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal Marxismo em debate**, Salvador, v. 9, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia. Seminário **cultura e política na primeira república**: campanha civilista na Bahia, Ilhéus, UESC, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Luciano Pereira da. **Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI**. História vol.29 n°1 Franca 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742010000100022>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”. **Observatório do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação revista**. [online]. 2018, vol.34. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Associação dos Professores da UFPR**. 2018. Disponível em: <<https://apufpr.org.br/2018/08/29/faz-sentido-uma-base-nacional-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4.ed. São Paulo: Cotez, 2011.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**. Capa > v. 29, n. 52 (2017). Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>>. Acesso em: 22 out. 2019.

SOUZA, Herbert José de. De. **Como se faz análise de conjuntura?** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TIBLE, Jean. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**. nº 13. Brasília, janeiro-abril de 2014.

WEFFORT. Francisco Correa. **Os Clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2000.

ZOTTI, Solange Almeida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: **Congresso brasileiro de história da educação**, 4., 2006, Goiânia. Anais. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. **Sociedade, educação e currículo: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.