

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DEIVID VINCENT REZER ALVES

MAIS DO MESMO:

Uma análise das reformas educacionais de 1971 e 2017

Santa Maria - RS

2023

DEIVID VINCENT REZER ALVES

MAIS DO MESMO:

Uma análise das reformas educacionais de 1971 e 2017

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Cleber Ori Cuti Martins

Santa Maria - RS

2023

DEIVID VINCENT REZER ALVES

**MAIS DO MESMO:
UMA ANÁLISE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1971 E 2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em 25 de julho de 2023:

**Cleber Ori Cuti Martins, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

José Carlos Martines Belieiro Júnior, Prof. Dr. (UFSM)

Galdino é José Galdino Barreto Soares, Prof. Me.

Santa Maria - RS

2023

Dedico este trabalho, com profunda gratidão e carinho, reconhecendo o apoio inestimável de todos que estiveram ao meu lado durante essa jornada desafiadora.

À minha amada esposa Leila, que esteve presente diuturnamente, você foi meu porto seguro, minha inspiração constante. Seu amor, paciência e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar cada obstáculo com determinação. Seu apoio impulsionou-me a seguir em frente, e sou eternamente grato por tudo que fez por mim.

À minha querida filha Anna, que me mostrou o fascinante caminho das Ciências Sociais. Foi quem ensinou a questionar meus próprios argumentos, a enxergar além e entender que, às vezes, “não é bem assim”. Seu espírito curioso e sua capacidade de mudar de ideia me inspiraram a explorar novos horizontes acadêmicos.

Ao professor Cleber, meu orientador dedicado e compreensivo, sou imensamente grato por sua paciência e por entender meu ritmo de aprendizado. Sua orientação e conselhos foram essenciais para a construção deste trabalho. Acreditou em mim quando eu duvidei de mim mesmo, e sou grato por sua confiança.

A todos os professores que ao longo dessa jornada foram solícitos e compreenderam minhas limitações e momentos difíceis, meu profundo agradecimento. Suas aulas, conhecimento e incentivo contribuíram significativamente para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Por fim, à minha mãe, que desde cedo cultivou em mim o amor pela leitura, instigou minha curiosidade e ensinou-me a ser teimoso na busca pelo conhecimento. Seu apoio incondicional e suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu trilhasse este caminho.

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(RAUL SEIXAS, 1973)

RESUMO

AUTOR: Deivid Vincent Rezer Alves

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cleber Ori Cuti Martins

Este ensaio tem como objetivo analisar as reformas educacionais de 1971 e 2017 no Brasil. A reforma de 1971, introduzida pelo governo militar, focou-se na formação profissional dentro do sistema de Ensino Médio. Mais de 100 cursos profissionais foram implementados, visando a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Essa reforma reduziu a ênfase no ensino geral oferecido anteriormente nas escolas secundárias. Em 2017, foi introduzido um novo conjunto de reformas, que incluía flexibilidade curricular nas escolas secundárias, implementação de treinamento profissional e técnico e aumento do horário mínimo anual de ensino, substituindo disciplinas tradicionais do currículo, proporcionando a escolha pelo estudante de um caminho específico no Ensino Médio, podendo limitar o acesso do estudante a outras áreas de conhecimento, dificultando a oportunidade de preencher lacunas em diferentes campos. Ao comparar esses dois períodos de reforma, este ensaio visa identificar semelhanças e diferenças nas mudanças implementadas.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Novo Ensino Médio. Flexibilização Do Currículo, Educação para o mercado; Financiamento da educação. Ideologia liberal na educação.

ABSTRACT

AUTHOR: Deivid Vincent Rezer Alves

ADVISOR: Prof. Dr. Cleber Ori Cuti Martins

This essay aims to analyze the educational reforms of 1971 and 2017 in Brazil. The 1971 reform, introduced by the military government, focused on vocational training within the High School system. Over 100 professional courses were implemented, aiming to prepare professionals for the labor market. This reform reduced the emphasis on general education previously offered in secondary schools. In 2017, a new set of reforms was introduced, which included curricular flexibility in secondary schools, implementation of professional and technical training, and an increase in the minimum annual teaching hours, replacing traditional curriculum subjects, providing students with the choice of a specific path in High School, which can limit their access to other areas of knowledge, making it difficult to fill gaps in different fields. By comparing these two reform periods, this essay aims to identify similarities and differences in the implemented changes.

Keywords: educational reforms, new high school, curriculum flexibility, education for the market; education funding; liberal ideology in education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	12
1.2. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	13
2. AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1971.....	13
3. A REFORMA DO ENSINO DE 2017.....	26
4. COMPARATIVO ENTRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1971 e 2017.....	44
4.1. EDUCAÇÃO PARA O MERCADO.....	44
4.2. EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA.....	45
4.3. LIMITAÇÃO DE INVESTIMENTOS E CORROSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	46
4.4. ALTERAÇÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	47
4.5. O VIÉS IDEOLÓGICO E O COMBATE À DIVERSIDADE DE IDEIAS.....	48
4.6. O TRABALHO INFANTIL.....	49
4.7. O DECLÍNIO NA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
6. REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Em 1971, o governo militar introduziu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus no Brasil, por meio da Lei 5.692 (BRASIL, 1971). Essa reforma promoveu mudanças significativas na organização do ensino, onde a ênfase na profissionalização no 2º grau foi a principal alteração, obrigatoriedade para todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados. Mais de 100 cursos profissionalizantes, abrangendo diversas áreas como auxiliar de escritório, enfermagem, técnico em edificações, contabilidade e agropecuária, sendo que, ao final do 2º grau, o aluno receberia um certificado de habilitação profissional. A reforma resultou em uma diminuição da importância da formação geral oferecida pelo ensino secundário, que anteriormente poderia ser clássico ou científico.

O governo de Emílio Médici (1969-1974) justificou a reforma do ensino com a necessidade de mão de obra devido ao rápido crescimento econômico do Brasil na época. Em 1970, nove especialistas foram nomeados para elaborar a reforma, que foi concluída em dois meses. A proposta visava abandonar o ensino tradicional e acadêmico, voltando-se para um sistema educacional de 1º e 2º graus, alinhado com as necessidades do desenvolvimento. A reforma permitiria o abandono do ensino propedêutico e daria terminalidade à escola de 2º grau, formando técnicos de nível médio para suprir as demandas das empresas. A terminalidade permitia que os alunos encerrassem os estudos e ingressassem no mercado de trabalho ao se qualificarem como técnicos ou auxiliares. (Senado, 2017)

SAVIANI (2008, p. 297) lembra que 1969 foi o pontapé inicial de uma nova fase na educação brasileira. A Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 (BRASIL, 1969) entrou em vigor, juntamente do Decreto nº 464 (BRASIL, 1969), regulamentando a reforma. Nessa mesma data, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 77/69 (CFE, 1969) foi aprovado, estabelecendo diretrizes para a implementação da pós-graduação. Além disso, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69 (CFE, 1969), aprovado no mesmo ano, introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia.

Durante a ditadura militar brasileira, os discursos em torno da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) substituíram praticamente toda a legislação educacional

estabelecida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL,1961). Esses discursos alegavam que a necessidade de alteração da legislação estava de acordo com as demandas de um "novo" momento social. Esse momento exigia uma "nova" escola e uma "nova" visão educacional. Assim, a nova escola foi aclamada como a solução definitiva, como a redenção da educação brasileira, inclusive por educadores durante o período militar, ironicamente. A reforma educacional implementada atendia ao chamado de construção de um "projeto nacional" que impulsionaria o desenvolvimento do "Brasil - Potência" (Saviani, 1987, p. 127, *apud* JACOMELI, 2010, p. 77).

A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, trouxe diversas mudanças significativas em relação à legislação anterior, como em seu o artigo 32, estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos, dos 6 aos 14 anos de idade, como uma das determinações fundamentais para a formação básica do cidadão. A valorização da educação infantil foi contemplada nos artigos de 21 a 29, onde reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos. Ela passou a ser considerada um direito das crianças e uma responsabilidade do Estado. A flexibilização do currículo foi contemplada em seus artigos 26, inciso V, 28 e 35, inciso III, conferindo aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir os conteúdos e as metodologias adequadas às características locais, desde que respeitadas as diretrizes nacionais. Os artigos 9º, 26, inciso II e 67 remetem à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes nacionais para o ensino fundamental e médio, orientando os currículos das escolas em todo o país. A nova lei enfatizou, em seus artigos 3º, Inciso VIII, 14, Inciso I, 15, Inciso II, 53, Inciso V a importância da gestão democrática nas escolas, com a participação de professores, estudantes, pais e funcionários em processos decisórios. Nos artigos 58 ao 60 a LDB/1996 estabelece que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a igualdade de oportunidades. A necessidade de valorização dos profissionais da educação foi contemplada nos artigos 62, 67, Inciso VI e 206, Inciso V estabelecendo diretrizes para sua formação inicial e continuada, além de definir piso salarial profissional nacional para os professores. (BRASIL, 1996)

Aos vinte anos da Lei nº 9.394/1996, o Presidente Michel Temer (2016-2019) sanciona a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que em fevereiro de 2017 é convertida na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). A Lei nº 13.415/2017 trouxe algumas alterações significativas: a flexibilização curricular no Ensino Médio e a implementação de itinerários formativos em que os estudantes podem escolher disciplinas de acordo com suas preferências e interesses, abordadas nos artigos 35 e 36; a ampliação da carga horária mínima anual. Ele estabelece que, progressivamente, a carga horária mínima anual do Ensino Médio, prevista nos artigos 24 e 35, passará de 800 horas para 1.000 horas, ao longo de cinco anos a partir da publicação da lei; o artigo 36 menciona a ampliação do ensino em tempo integral no Ensino Médio, com a meta de atingir 50% das escolas públicas dessa etapa até o ano de 2024; Os artigos 36, § 5º e § 6º e 39, § 1º, 41, § 2º tratam da formação técnica e profissional, fortalecendo sua integração com o Ensino Médio regular e estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos profissionalizantes e técnicos nas escolas; a formação docente, buscando maior articulação entre a formação pedagógica e a formação nas áreas de conhecimento, além de estabelecer diretrizes para a valorização e qualificação dos docentes, foi tratada nos artigos 61 a 63 e 67, Inciso III. (BRASIL, 2017)

Ainda em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi oficializada, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, publicando a versão final da BNCC, que passou a ser referência obrigatória para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

A partir desses dois momentos, as reformas de ensino promovidas pelas Leis nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), após rupturas em 1964, com a destituição de Juscelino Kubitschek, e em 2016, com a destituição de Dilma Rousseff, serão analisados textos científicos sobre as principais argumentações de seus autores a respeito das reformas do ensino no período da ditadura militar e do chamado Novo Ensino Médio. Para fins de subsídio bibliográfico e por trazerem ideias substanciais, posicionamentos, discussões e questionamentos sobre as reformas da educação de 1971 e 2017, selecionamos os documentos abaixo para fazerem parte da análise em questão:

- Artigo: O legado educacional do regime militar, de Demerval Saviani, publicado em 2008;
- Artigo: Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar, de Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar, publicado em 2008;
- Artigo: A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas os estudos sociais e a formação da cidadania, de Mara Regina Martins Jacomeli. Publicado em 2010;
- Artigo: Juventude e formação profissional no contexto das reformas do Ensino Médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017)” de Salvador Rodrigues de Oliveira e Sueli Soares dos Santos Batista, publicado em 2018;
- Artigo: O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação, de Cleiton de Oliveira e Guaracy Silva, publicado em 2018;
- Artigo: A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil, de Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel. Publicado em 2018;
- Artigo: A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM, de Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina De Oliveira Garcia, Eliane Cleide Da Silva Czernisz, Publicado em 2020;

A questão principal é identificar quais as aproximações nas alterações entre a reforma de 1971 (Lei nº 5.692/1971) e a atual Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Este Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se estruturado nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. As reformas da educação de 1971; 3. A reforma do ensino de 2017; 4. Comparativo entre as reformas da educação de 1971 e 2017; 5. Considerações finais.

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos do presente trabalho são uma pesquisa descritiva baseada na análise de textos científicos sobre as principais argumentações de seus autores a respeito do Novo Ensino Médio. Foram feitas análises nas leis 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e 13.415/2017 (BRASIL, 2017), vídeos, periódicos, revistas sobre as reformas da educação dos anos 1971 e 2017. Os

estudos foram orientados pela abordagem qualitativa, levando em consideração os diferentes momentos da política brasileira.

A análise da reforma de 1971 foi realizada a partir das perspectivas de Demerval Saviani, Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar, Mara Regina Martins Jacomeli, e Salvador Rodrigues de Oliveira e Sueli Soares dos Santos Batista.

A análise da reforma de 2017 foi realizada a partir das perspectivas de Salvador Rodrigues de Oliveira e Sueli Soares dos Santos Batista, Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel, e Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisz.

1.2. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral é comparar as duas reformas da educação dos anos de 1971 e 2017.

Os objetivos específicos são: (1) Entender a argumentação em favor e contra as reformas da educação dos anos de 1971 e 2017; (2) Identificar os interesses políticos engendrados em cada mudança; (3) Compreender o contexto histórico de cada uma das reformas da educação; (4) Identificar as proximidades e diferenças entre as reformas da educação de 1971 e 2017.

2. AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1971

Diversos pesquisadores publicaram textos sobre as reformas educacionais no Brasil. Tais reflexões nos permitem observar as proximidades e distanciamentos entre os movimentos do período militar e o Novo Ensino Médio.

SAVIANI (2008) explica que nos anos 1960, o Brasil passou por um período agitado e impulsionado pelo plano de "50 anos em 5" de Juscelino Kubitschek, que adotou o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) como sua fonte de conhecimento para seu projeto de industrialização brasileiro, através de uma ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente, na Escola Superior de Guerra (ESG), surgiu a ideologia da interdependência, que estava alinhada com a doutrina da segurança nacional. Enquanto a industrialização avançava, o governo JK gozava de relativa calma política dentro de uma contradição: industrialização

crescente e desnacionalização acelerada da economia.

Empresários, classes médias, operários e forças de esquerda uniram-se em prol da industrialização, mas por motivações diferentes, já que a burguesia buscava consolidar seu poder, e a esquerda pretendia nacionalizar as empresas estrangeiras. O nacionalismo desenvolvimentista entrou em conflito com o modelo econômico vigente, gerando polarização na sociedade.

A mobilização popular pelas reformas de base envolveu as Ligas Camponesas, sindicatos de operários, estudantes e movimentos culturais. A classe empresarial também se mobilizou, surgindo o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) em 1959 e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) em 1961. O IBAD visava combater o comunismo e o "estilo populista de Juscelino". O IPES, ligado a empresários e à Escola Superior de Guerra, permaneceu ativo até 1971.

O antagonismo de ideias resultou na articulação entre empresários e militares desencadeando no golpe civil-militar¹ em 1964, com vitória das forças dominantes e a adaptação da ideologia política ao modelo econômico. Houve uma ruptura política para preservar a ordem socioeconômica, com os militares no poder por 21 anos.

Vejamos nesse fragmento o impacto da ditadura na educação:

“Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira. Na impossibilidade de explorar, nos limites deste artigo, todos os aspectos da questão proposta, este texto se concentrará nos seguintes pontos: vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação.” (SAVIANI, 2008, pp. 293-294)

É clara a visão mercantil da educação no período militar, entregando o ensino à iniciativa privada para ser moldada aos interesses do capital.

Em dezembro de 1964, o IPES organizou um simpósio sobre a reforma da educação, onde o documento básico estava centrado no desenvolvimento

¹ “Um golpe civil-militar é caracterizado por uma ação conjunta entre setores civis e militares com o objetivo de tomar o poder de forma ilegítima. Em 1964 o movimento liderado pelos militares forçara o presidente legal a exilar-se e instalou um governo que nunca poderia ter alcançado o poder pelo voto.” (SKIDMORE, 1988, p. 54)

econômico, com o fim de garantir o aumento da produtividade e da renda, sendo o Ensino Médio profissionalizante e o superior a formar mão-de-obra especializada necessária às empresas, além de qualificar os dirigentes do país (Souza, 1981, p. 67-68, *apud* SAVIANI, 2008).

O Fórum “A educação que nos convém”, organizado como resposta à crise educacional decorrente da ocupação das escolas pelos estudantes em junho de 1968, foi organizado pelo IPES onde foi mais evidenciada a visão pedagógica assumida pelo regime militar. Roberto de Oliveira Campos, ex-ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, foi protagonista do Fórum que ocorreu de outubro a novembro de 1968.

A política educacional do país foi moldada à luz da “teoria do capital humano” (SAVIANI, 2008, P. 296), que destaca a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Todo o ensino foi moldado para o mercado de trabalho, desde o primeiro grau, onde eram identificadas as aptidões e na preparação para o trabalho. O segundo grau servia para formar mão de obra técnica de acordo com o mercado de trabalho. Já no ensino superior, foram introduzidos programas diversificados de curta duração voltados para profissionais qualificados.

Empresários ligados ao IPES colaboraram financeiramente e estabeleceram parcerias com os Estados Unidos, através da USAID², para o planejamento e execução orçamentária da educação brasileira. Foram assinados acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos no campo do ensino, conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, a partir de março de 1965, a relação resultou na adoção de uma orientação produtivista na educação, enfatizava os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, buscando alcançar o máximo resultado com o mínimo gasto e evitar a duplicação de recursos para objetivos semelhantes.

A visão produtivista de educação, estabelecida durante o regime militar, tornou-se parte do legado desse período. Mesmo enfrentando críticas nos anos 1980, essa concepção se mantém hegemônica e influenciou a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, bem como o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, p. 296)

A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), promulgada pelo regime militar,

² United States Agency for International Development. Em português Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

eliminou a obrigação de destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, conforme estabelecido nas Constituições de 1934 (BRASIL, 1934) e 1946 (BRASIL, 1946). A Constituição de 1934 determinava que a União destinasse 10% de recursos, enquanto os estados e municípios destinariam 20%. A Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. No entanto, a Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (BRASIL, 1969), emitida pela Junta Militar, que redefiniu o texto da Constituição de 1967, restabeleceu a vinculação de 20% apenas para os municípios.

A exclusão da vinculação orçamentária reduziu os recursos para a educação em um terço do mínimo estabelecido pela Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. A Constituição de 1967 apoiou a iniciativa privada, permitindo bolsas de estudo e apoio técnico e financeiro. Também relativizou a gratuidade do ensino, substituindo-a por bolsas de estudo com reembolso no ensino superior, posteriormente estendido ao Ensino Médio.

Houve uma tentativa de que os estudantes pagassem pelos estudos nas universidades públicas a partir de 1969, mas essa recomendação não foi seguida. Então o governo adotou uma estratégia de privatização do ensino superior, promovendo o crescimento acelerado das instituições particulares, aliando-se com o empresariado privado. Houve grande crescimento das vagas do ensino superior nos anos 1960 e 1970, proporcionado principalmente pelas faculdades privadas. A mentalidade privatista também invadiu o setor público de ensino, com a incorporação de parâmetros empresariais na gestão do ensino, a criação de "conselhos curadores" com representantes de empresas e a inclusão de empresários bem-sucedidos nos conselhos universitários. Houve também um empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando suas operações e reduzindo custos, seguindo o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p. 301)

SAVIANI (2008) demonstra distorções no sistema educacional centrado apenas na preocupação com a racionalização dos custos.

“Tomemos, por exemplo, o caso da disciplina “Introdução à Filosofia” para ilustrar o funcionamento da nova estrutura organizacional. Pela matrícula por disciplina tornou-se possível oferecer apenas uma disciplina de Introdução à Filosofia para alunos de diferentes cursos, tais como Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia; História, Ciências Sociais, Geografia,

Serviço Social; Matemática, Física, Química, Biologia; Letras Clássicas, Línguas Orientais, Línguas Modernas, Língua Portuguesa, etc. Em função da demanda, o número de alunos em cada um desses cursos podia variar de 5 a 10 nos cursos menos procurados como Filosofia, Geografia ou Línguas Orientais, até 40 a 50 nos mais procurados como Língua Portuguesa, Pedagogia e Psicologia. Dessa forma, em lugar de 16 turmas com um número variável de alunos entre 5 e 50, passou a ser possível programar apenas uma turma, reunindo todos os alunos dos cursos que incluíram em sua grade curricular a disciplina Introdução à Filosofia. Considerando-se que a referida disciplina tinha, via de regra, uma carga horária de duas horas semanais, em lugar da instituição ter que pagar 32 horas de aulas ao professor ou professores encarregados de ministrar essa disciplina para os alunos dos 16 cursos mencionados, pagaria apenas duas. Vê-se, pois, a considerável economia que era obtida. Aplicava-se, assim, o princípio do máximo de resultados com o mínimo de custos. (SAVIANI, 2008, p. 306)

Então passou-se a ter turmas com mais de 100 alunos, em alguns casos, 200 alunos, impactando na qualidade do ensino.

A reforma de 1968 reduziu a duração das disciplinas de anual para semestral, pois as disciplinas anuais davam mais tempo para os professores desenvolverem o trabalho pedagógico, identificar dificuldades dos alunos e fornecer orientações, como leituras e trabalhos para superar essas dificuldades.

Também ocorreu na pós-graduação, pois apesar de ter sido implantada com base na visão militar do "Brasil grande" e na integração do país ao capitalismo de mercado, a etapa educacional se tornou um espaço privilegiado para o aumento da produção científica. No entanto, a pós-graduação contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de uma tendência crítica que gerou estudos consistentes contrários à orientação dominante, alimentando um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008, p. 310)

Para FERREIRA e BITTAR (2008), o período da ditadura militar (1964-1985) foi marcado por uma política macroeconômica de modernização das relações capitalistas que se perpetuou mesmo após as mudanças na economia mundial após 1974, modelo baseado nos seguintes pontos:

- Arrocho salarial nas classes trabalhadoras, na indexação dos preços com base na correção monetária determinada pelos índices de inflação; política cambial favorável à sobrevalorização do dólar;
- fim da estabilidade no emprego por meio da introdução do Fundo de Garantia

do Tempo de Serviço (FGTS);

- modernização e expansão da infraestrutura nos setores agrícola e industrial;
- política de juros subsidiados, com taxas inferiores às taxas de inflação, para diversos setores produtivos; direcionamento da produção agrícola e industrial para o mercado externo em detrimento do mercado interno.

Os avanços econômicos alcançados durante o regime militar foram conseguidos à custa da restrição política. O bloco empresarial-militar “*que tomou de assalto o Estado em 1964*” (FERREIRA e BITTAR, 2008, p. 337) considerava a diversidade de tendências político-partidárias como um obstáculo para a democracia representativa, e por isso era crucial excluir a influência do nacional-populismo na vida política brasileira. Isso resultou na redução do espectro partidário a apenas duas agremiações: ARENA e MDB. O Brasil pulou da 49ª para a 8ª posição na economia mundial, que na visão dominante da época, a governança econômica não deveria ser baseada nos pressupostos das liberdades democráticas, mas sim por meio de um regime político de natureza tecnocrática.

O modelo econômico foi utilizado também para as reformas educacionais, onde a modernização autoritária tornaria o Brasil um país do futuro, conectavam a economia e a educação de forma orgânica, e depois a implementação dessas diretrizes por meio das reformas educacionais, onde a cronologia dos eventos revela a lógica economicista por trás dos objetivos dos governos dos generais-presidentes:

A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). Ou seja: no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica³ dos interesses econômicos. (FERREIRA, e BITTAR, 2008, p. 341)

No campo da educação, os tecnocratas defendiam a aplicação da teoria do “capital humano” como base teórico-metodológica para aumentar a produtividade econômica da sociedade. Essa abordagem estava alinhada à Escola de Chicago

(EUA)⁴ e às teorias educacionais desenvolvidas por Theodore W. Schultz, que considerava a instrução e a educação como valores sociais de natureza econômica, sendo consideradas um bem de consumo duradouro ao longo da vida dos indivíduos, diferindo de outras mercadorias consumidas. A teoria do capital humano desenvolvida por Schultz estabeleceu uma relação direta entre educação e economia, afirmando que a educação tem a capacidade de aumentar a produtividade econômica. Segundo essa teoria, a educação deve seguir a lógica do crescimento econômico da sociedade capitalista. Schultz argumentou que os trabalhadores se tornam capitalistas não por possuírem ações das empresas, mas sim pelo conhecimento e habilidades que possuem valor econômico. Para a Escola de Chicago, a educação impulsionava a produtividade econômica e transformava o trabalhador em um capitalista através da aquisição de conhecimentos e habilidades, convertendo-se em "capital humano". (Schultz, 1973, p. 24-26, *apud* FERREIRA e BITTAR, 2008, p. 343-344).

O economista Mario Henrique Simonsen (1935-1997), em 1969, destacou a forma como a educação era vista no contexto brasileiro, enfatizando que a tradição cultural do país tendia a considerá-la como um bem de consumo, muitas vezes supérfluo, em vez de reconhecê-la como uma matéria-prima essencial para a produção. Nesse contexto tradicional, a cultura era vista como um complemento refinado ao lazer, e não como uma ferramenta de trabalho. (Simonsen, 1969, *apud* FERREIRA e BITTAR, 2008, p. 344).

Para a alta tecnocracia, a prioridade era estabelecer um sistema educacional voltado ao aumento produtivo da economia nacional, alinhado aos interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Era necessário universalizar a educação primária e secundária, com ênfase especial no ensino de matemática e ciências naturais. No ensino superior, previa-se a expansão de vagas nos cursos de graduação voltados para profissões tecnológicas. Além disso, enfatizava-se a estruturação de programas de pós-graduação para produzir conhecimentos

⁴ "Por "Escola de Chicago" costuma-se designar um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados, entre 1915 e 1940, por professores e estudantes da Universidade de Chicago. A expressão foi utilizada pela primeira vez muito tempo depois do começo desse movimento, mais precisamente em 1930, quando Luther Bernard apresentou as diferentes escolas de sociologia existentes. (COULON, 1995)

necessários ao crescimento econômico acelerado e formar profissionais capacitados para a geração de ciência e tecnologia.

As propostas dos tecnocratas durante a ditadura não consideravam as consequências de potencializar o processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção. A ideia de paramilitarizar o trabalho da juventude pobre e miserável se assemelhava aos programas dos regimes fascistas europeus do período entre guerras. Em vez de proporcionar educação e proteção estatal por meio de políticas sociais baseadas na transferência de renda, a tecnoburocracia defendia a exploração desumana da "mão-de-obra de menores" no mercado de trabalho, privando-os até mesmo do direito a salários. Embora o Brasil enfrentasse a prática sistemática do trabalho infantil, os tecnocratas não consideravam isso um problema.

Apesar da adoção do trabalho infantil como parte da política econômica, o ministro da Educação durante o governo de Ernesto Geisel, Ney Braga, não defendia abertamente uma concepção de educação diferenciada entre crianças e jovens excluídos e aqueles das classes médias e elites. O discurso do ministro continuava subordinando a política educacional à razão instrumental do valor econômico. A educação era vista como um instrumento importante para impulsionar o crescimento econômico determinado pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento. O economista Carlos Geraldo Langoni corroborava essa visão, afirmando que o aumento da produtividade por meio de investimentos em educação contribuía significativamente para o crescimento econômico. Em resumo, a educação durante a ditadura no Brasil era uma política social instrumentalizada pela ideologia tecnicista, com o objetivo de promover o projeto de "Brasil Grande Potência" em consonância com o lema autoritário "Brasil, ame-o ou deixe-o".

Mara Regina Martins Jacomeli, em seu texto "A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania.", debate como a ditadura implantou temas sociais na educação da década de 1970 com forma de adaptação do discurso liberal, que se utiliza da escola como meio de disseminar seus valores tidos como ideais para a manutenção de uma sociedade pacífica e unida.

Durante a ditadura brasileira, os discursos em torno da Lei 5.692/71 substituíram quase completamente a legislação educacional anterior, a Lei 4.024/61,

argumentando que era necessário se adaptar a um "novo" momento social. Isso exigia uma "nova" escola e uma visão educacional renovada, construindo um "projeto nacional" que impulsionasse o desenvolvimento do "Brasil - Potência". No entanto, ao longo do período de 1964 a 1985, se observou repressão, privatização do ensino, exclusão de grande parte das classes mais pobres do ensino público de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, desmobilização do corpo docente por meio de legislação educacional complexa e contraditória, e a ascensão do tecnicismo pedagógico.

Não houve uma mudança significativa em relação aos anos anteriores ao golpe de 1964, onde surgiu uma contradição entre a ideologia nacional-desenvolvimentista e a política de abertura do Brasil aos investimentos estrangeiros, já que o crescimento industrial ocorria através do capital estatal e multinacional, ambiente propício ao Golpe de 1964. O momento pós-golpe trocou o ideal nacional-desenvolvimentista pela Escola Superior de Guerra (ESG), movimento que pregava o "desenvolvimento com segurança" e facilitava a entrada de capital estrangeiro no país.

A educação passou a moldar um "novo" cidadão obediente e pacífico, onde os Estudos Sociais, compostos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, tinham o propósito de transmitir os valores sociais desejados pelo governo militar.

Em relação ao objetivo geral, a legislação afirmava que o ensino tinha a finalidade de proporcionar aos alunos a formação necessária para o desenvolvimento de suas habilidades, visando à autorrealização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania. Além do núcleo comum obrigatório para todo o país, havia parte diversificada para atender às especificidades locais, planos das instituições de ensino e diferenças individuais dos alunos, onde o Conselho Federal de Educação seria responsável por determinar as disciplinas do núcleo comum, estabelecendo seus objetivos e alcance. Os Conselhos de Educação relacionariam as matérias das quais cada estabelecimento de ensino poderia escolher para compor a parte diversificada.

O currículo pleno de cada estabelecimento seria composto por essas disciplinas e atividades, relacionadas e organizadas de acordo com as normas de cada sistema de ensino. No primeiro grau, parte da educação seria geral, essencialmente nas séries finais. No segundo grau, a parte da formação especial

teria o objetivo de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho ou habilitação profissional, que poderia ser ajustada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Ainda, excepcionalmente e no ensino de segundo grau, a parte especial do currículo poderia ser aprofundada em estudos gerais em uma determinada área, de acordo com a aptidão específica do estudante e com a orientação dos professores e orientadores.

A inclusão obrigatória das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde em todos os currículos escolares foi determinada pela legislação, de forma que o Parecer nº 94/71 (CNF, 1971), do Conselho Federal de Educação, detalha a visão conservadora da Educação Moral e Cívica, alinhada aos princípios morais da Igreja Católica. A disciplina tinha como objetivo formar cidadãos capazes de viver em uma democracia, especificamente no contexto brasileiro. Importante citação de Jacomeli retrata a realidade do momento histórico:

Que visa, assim, a Educação Moral? Visa a decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. (...) A Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social “cuja essência é evangélica” (no dizer de Bérngson), pois tem como fundamento a igualdade dos homens livres e como espírito o amor fraterno (Vasconcellos, 1972, p. 250 e 252, *apud* JACOMELI, 2010).

Horta (1994 *apud* JACOMELI, 2010) afirma que a Educação Moral e Cívica esteve presente nos currículos escolares ao longo da história da república brasileira, de forma explícita ou implícita, em quase todos os níveis de ensino. Essa disciplina sempre teve a função de ensinar valores e moldar os indivíduos de acordo com a sociedade desejada. Segundo Cunha e Góes (1985 *apud* JACOMELI, 2010), a implantação da Educação Moral e Cívica com a Lei 5.692/71 foi uma fusão sólida do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional. Eles destacam a importância de Dom Luciano e sua influência nas diretrizes educacionais do Brasil, pois era membro do Conselho Federal de Educação, assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base (MEB) e

demituiu a equipe técnica, em acordo com o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica e a ditadura. Ele vinculou o MEB ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, transformando-o em uma mera linha auxiliar do Mobral. Essa ação ocorreu durante o período em que o Mobral estava sendo promovido como uma estratégia para obter apoio popular à ditadura.

O ensino da Educação Moral e Cívica era fundamental para moldar mentes e inculcar o espírito de patriotismo, incluindo a defesa do princípio democrático, a preservação dos valores nacionais, o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade humana, o aprimoramento do caráter, a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros, o preparo para atividades cívicas e o culto à obediência à lei.

Jacomeli evidencia a ênfase no nacionalismo e no patriotismo, que se confundem ao culto ao militarismo, este último foi legitimado sob a suposta ideia de democracia, mesmo em meio a um regime ditatorial militar. Essa retórica permitiu a defesa da perseguição política, assassinatos e outros absurdos.

Para Fazenda (1988 *apud* JACOMELI, 2010) a ideologia liberal, travestida de perspectiva desenvolvimentista, foi defendida pelos relatores da reforma da educação representando um “pacto do silêncio” no meio acadêmico, onde a ideologia liberal trouxe um tecnicismo como base da política estatal do período ditatorial brasileiro.

A educação foi moldada sob uma linguagem científico-tecnocrática, aparentando ser neutra e justa para todos os membros da sociedade. O discurso da reforma educacional foi influenciado por uma ideologia liberal, que enfatizava a ideia de planejamento e intervenção no sistema educacional. Mesmo durante a ditadura, a ideologia liberal se fez presente nos documentos e diretrizes, buscando manter seus princípios de democracia, liberdade e solidariedade humana. A educação fundamental foi considerada essencial para a formação dos trabalhadores, mesmo nesse contexto autoritário.

No contexto da educação fundamental, o Brasil buscava oferecer igualdade de oportunidades e uma educação básica em conformidade com os princípios de unidade nacional, liberdade e solidariedade humana. A educação fundamental era vista como um motor para o desenvolvimento econômico, seguindo a visão da Teoria do Capital Humano, que acreditava que em países com pouco desenvolvimento das

forças produtivas, a educação básica era suficiente para formar os trabalhadores. Além disso, o Ensino Médio era valorizado como um meio de alcançar um status social mais elevado, embora isso pudesse levar a uma distorção de objetivos. A educação fundamental tinha como objetivo formar crianças e adolescentes felizes e integrados à vida comunitária, além de aumentar a rentabilidade do trabalho e acelerar o desenvolvimento econômico. A Lei 5.692/71 enfatizava a formação da criança e do pré-adolescente, variando de acordo com suas fases de desenvolvimento.

Em análise do texto “Juventude e formação profissional no contexto das reformas do Ensino Médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017)” de OLIVEIRA e BATISTA (2018), podemos tirar várias questões relevantes.

A estrutura e organização dos sistemas de ensino no Brasil têm sido marcadas por polarizações entre centralização e descentralização, qualidade de ensino versus quantidade de vagas, e a relação entre o público e o privado. No entanto, o Estado brasileiro atua como regulador e mediador dos diversos interesses presentes nas esferas econômica, política, social e educacional. Essas tensões estão se intensificando, levando a discussões sobre os limites e a amplitude do estado democrático. Diante desse cenário, é necessário examinar como as reformas educacionais e diretrizes curriculares têm abordado a relação entre educação e trabalho, considerando que a escolarização é central nas políticas públicas voltadas para a inserção social dos jovens. Para isso, além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental sobre a legislação educacional e as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a partir dos anos 1970, quando a vinculação entre o Ensino Médio e a profissionalização se tornou obrigatória. No entanto, essa vinculação ainda representa um dilema não resolvido.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), conhecida como segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determinava que os cursos do nível de 2º grau, atualmente Ensino Médio, deveriam obrigatoriamente oferecer uma habilitação profissional completa ou parcial, de acordo com a escolha do aluno. O objetivo era superar a dicotomia entre formação geral e formação técnica nesse nível de ensino, de forma a resolver as deficiências entre educação e trabalho. O governo buscava aumentar a oferta de ensino técnico profissionalizante e, ao mesmo tempo, controlar o ingresso em cursos superiores de diversas áreas. Já no artigo 1º, a Lei nº 5.692/71,

objetivava desenvolver as potencialidades individuais, proporcionando qualificação para o trabalho e preparação do aluno para exercer a cidadania. A lei enfatizava que a profissionalização deveria ocorrer desde o ensino fundamental, e a qualificação profissional estaria integrada de forma contextualizada e articulada à matriz curricular, garantindo tanto uma formação específica quanto propedêutica. Essa obrigatoriedade enfrentou resistência por parte dos alunos, pais e empresários do ramo educacional, que valorizavam mais uma educação propedêutica.

Na exposição de Motivos de Jarbas Gonçalves Passarinho, o então Ministro da Educação e Cultura (MEC),

“Não há mais lugar no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral (BRASIL, 1971a, p. 18, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018).

...

“E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atingir as raízes do progresso, e em curto prazo (BRASIL, 1971a, p. 9, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018).”

A argumentação de Jarbas Passarinho leva a crer que uma educação integral implicava em uma formação escolar e profissional acelerada, voltada exclusivamente para o desenvolvimento e atendendo às necessidades das empresas públicas e privadas. Nessa perspectiva, o Ensino Médio seria considerado como um estágio final de formação, reforçando uma profissionalização compulsória no Ensino Médio - à época segundo grau - levando à habilitação profissional como um resultado do processo de capacitação para ocupações técnicas de nível médio, sob uma abordagem tecnicista.

De acordo com Lira (2009, p.7, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018), ainda durante a ditadura, a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982), a qualificação para o trabalho, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo vago que mantém a ideia de ensino profissionalizante, mas eliminou definitivamente a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, inclusive a habilitação básica.

3. A REFORMA DO ENSINO DE 2017

Seguimos no texto de OLIVEIRA e BATISTA (2018), porém em outro período da história do Brasil. Os autores citam Frigotto (2007, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018), o período após a ditadura no Brasil, a partir de 1988, foi marcado por uma submissão aos interesses neoliberais, iniciada no governo Collor ao aderir ao "Consenso de Washington"⁵. A década de 1990 foi caracterizada pelo agravamento da desigualdade social e polarização extrema das classes sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, estabeleceu que o Ensino Médio tem a finalidade de preparar os alunos para prosseguirem seus estudos no ensino superior, ao mesmo tempo em que se preocupava com a preparação para o mundo do trabalho. Essa legislação previa a possibilidade de oferecer o Ensino Médio e profissionalizante no mesmo ambiente, promovido pela mesma instituição de ensino. No entanto, essa opção foi limitada pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018), o Decreto nº 2.208/97 e outras regulamentações proibiram a formação profissional integrada à formação geral, em contraste com o projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essas regulamentações fragmentaram a educação profissional, priorizando a rápida inserção no mercado de trabalho em detrimento da articulação entre teoria e prática. O curso técnico modular, estabelecido pelo Decreto, passou a ser oferecido a jovens e adultos trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, visando principalmente prepará-los para ocupar postos de trabalho de forma instrumental. Essa formação modular ocorria em diferentes instituições de ensino e consistia em quatro módulos com duração aproximada de seis meses, culminando na obtenção do diploma de técnico.

Segundo Loponte (2006, 2010, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018), o modelo de ensino técnico modular é caracterizado por uma formação fragmentada e descontextualizada, baseada em uma lógica conservadora e tecnicista do binômio taylorista/fordista de produção, de forma que a proposta do Decreto nº 2.208/97 foi impositiva e inflexível, sem a participação dos docentes e gestores ou da sociedade

⁵ Em novembro de 1989, representantes dos EUA, FMI, Banco Mundial e BID se reuniram em Washington para avaliar as reformas econômicas na América Latina. Economistas latino-americanos também estiveram presentes. As conclusões dessa reunião ficaram conhecidas como "Consenso de Washington". (BATISTA, 1994)

civil, priorizando o capitalismo internacional, que tinha interesses na mão de obra treinada para atividades mecânicas nas grandes empresas, ignorando a educação voltada para a emancipação e a autonomia dos indivíduos. Tal reforma transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, onde o principal objetivo por trás dessa reforma era obter um empréstimo de 500 milhões de dólares do Banco Interamericano de Desenvolvimento por meio do Programa de Educação Profissional (PROEP). Essa reforma, que atendia aos interesses das grandes empresas e do capital internacional, foi pré definida e imposta por lei, visando beneficiar os grupos empresariais e econômicos.

Em 2004 o decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) revoga o Decreto nº 2.208/1997, eliminando os cursos técnicos modulares, tornando possível cursar o ensino técnico de forma integrada ao Ensino Médio, estabelecendo que a educação profissional técnica de nível médio deve considerar a articulação teórica entre os conteúdos do Ensino Médio, promovendo uma matriz curricular integrada. A Resolução da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 4/2006 (BRASIL, 2006) dá nova redação à Resolução CNE/CEB nº 3/1998 (BRASIL, 2006), que revisou o currículo do Ensino Médio, seguiu essa reforma e estabeleceu uma organização curricular flexível, interdisciplinar e contextualizada, incluindo temas como Filosofia, Sociologia, história e cultura afro-brasileira, e educação ambiental de forma transversal.

Apesar de considerado um avanço, o Decreto 5.154/2004 e suas resoluções enfrentam contradições sociais e discursivas na sua elaboração e implementação, de acordo com Leitão Medeiros, Leite e Pereira (2013, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018). O currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio é descrito como um campo discursivo com discursos dispersos em relação à teoria epistemológica e aos documentos oficiais. Essas contradições podem ser entendidas como obstáculos à plenitude dos sentidos pretendidos pelos documentos e teorias, devido às ameaças constantes impostas por políticas educacionais anteriores. Essa lógica antidemocrática de organização do Estado inibe possibilidades de emancipação e autonomia, pois não envolve efetivamente os participantes do processo educativo e impede que a população se sinta parte do processo decisório.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o objetivo de promover uma formação profissional técnica inovadora, conectando conhecimentos operacionais e conceituais. Essa oferta de educação profissional pode ocorrer de maneira articulada, subsequente, integrada ou concomitante, visando atender às necessidades e especificidades dos estudantes. A resolução propõe melhorias na qualidade da formação, desenvolvendo competências profissionais e cidadãs com base em fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Os princípios norteadores incluem o respeito a valores estéticos, políticos e éticos, a integração entre conhecimento teórico e prática social, e a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Essa abordagem visa preparar os alunos para a vida cidadã e para adquirir novas competências em resposta aos avanços sociais e científico-tecnológicos.

Para CORDÃO (2013, *apud* OLIVEIRA e BATISTA, 2018), a noção de competências é fundamental nas Diretrizes Curriculares para a formação profissional técnica de nível médio, visando acompanhar os avanços científico-tecnológicos e capacitar profissionais para lidar com ambientes complexos e em constante mudança. Essa formação busca contribuir para o avanço nas áreas de informática e microeletrônica, preparando trabalhadores flexíveis e adaptáveis. Além disso, Ramos (2014) evidencia que o ensino técnico também deve contribuir para a formação cidadã dos estudantes, fornecendo habilidades profissionais e conhecimento sobre direitos e deveres. É importante que os governos articulem políticas públicas para ampliar a oferta e qualidade da educação profissional de nível médio, buscando promover a inserção dos jovens no mercado de trabalho e reduzir as desigualdades sociais.

Em 2017 temos a conhecida como "Lei do Novo Ensino Médio", Lei federal nº 13.415/2017, originalmente apresentada como medida provisória no final de 2016 (MP 746), trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio no Brasil. Essa lei alterou diversas legislações, incluindo as diretrizes da educação nacional, a regulamentação do FUNDEB, a CLT e o Decreto-Lei nº 236. Além disso, revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa reforma teve

como objetivo promover transformações no Ensino Médio, visando aprimorar a qualidade da educação e oferecer maior flexibilidade curricular aos estudantes.

A Lei do Novo Ensino Médio introduziu mudanças significativas no Ensino Médio, buscando uma abordagem que considerasse a formação integral do aluno. No entanto, essa ênfase na formação individual e socioemocional é feita em detrimento da dimensão sociopolítica da educação, propondo uma maior conexão entre a escola e as demandas profissionais atuais, permitindo que os estudantes sigam diferentes trajetórias, seja no ensino superior ou no mercado de trabalho. No entanto, a reforma não aborda adequadamente a preparação para o trabalho e o acesso ao ensino superior sem dicotomias. A lei também estabelece uma carga horária mínima anual para o Ensino Médio, com a expectativa de ampliação progressiva. Antes mesmo da definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a lei determina componentes curriculares obrigatórios que só podem ser modificados com a aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE).

O novo Ensino Médio mantém obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disciplinas como Geografia e História podem ser incluídas nos "itinerários formativos" de acordo com as condições locais. A reforma também permite que profissionais com notório saber atuem como docentes, o que levanta preocupações sobre a formação adequada dos professores. A lei enfatiza áreas do conhecimento e itinerários formativos para incorporar experiências adquiridas no mundo do trabalho e cursos de aprendizagem profissional, buscando acelerar o Ensino Médio e aumentar o número de concluintes.

A grande novidade da Reforma do Ensino Médio são os itinerários formativos são as áreas de conhecimento nas quais os alunos podem se aprofundar de acordo com suas aptidões e interesses. Antes da reforma, o currículo era mais padronizado. A Reforma do Ensino Médio de 2017 introduziu uma significativa transformação na estrutura educacional brasileira ao trazer os itinerários formativos como uma inovação central. Esses itinerários representam uma abordagem flexível e personalizada do currículo, permitindo aos estudantes escolherem áreas específicas de aprofundamento de acordo com seus interesses e aspirações. Quatro dos itinerários formativos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias

Digitais, e Iniciação Científica, são agora componentes curriculares obrigatórios, refletindo a necessidade de preparar os alunos para os desafios contemporâneos de maneira holística. O Itinerário Formativo de Projeto de Vida é uma ferramenta essencial para auxiliar os estudantes a compreenderem e planejarem seus objetivos pessoais e profissionais. Através desse itinerário, os alunos são incentivados a refletir sobre suas paixões, habilidades e valores, facilitando a definição de metas de curto, médio e longo prazo. Isso permite que os jovens tracem uma trajetória escolar e profissional mais alinhada com suas ambições individuais. O Itinerário Formativo de Mundo do Trabalho visa conectar os estudantes com a realidade do mercado de trabalho. Ele proporciona insights sobre diferentes carreiras, demandas profissionais e habilidades necessárias para se destacar em diversas áreas. Essa abordagem ajuda os alunos a entenderem as oportunidades disponíveis e a desenvolverem competências que são valorizadas pelo setor profissional. O Itinerário Formativo de Cultura e Tecnologias Digitais reconhece a crescente influência da tecnologia na sociedade e no mundo do trabalho. Ele oferece aos alunos a chance de explorar a interseção entre cultura e tecnologia, compreendendo como as inovações digitais moldam nossas vidas e afetam as indústrias criativas. Isso incentiva o desenvolvimento de habilidades digitais e criativas, essenciais para a participação ativa na sociedade contemporânea. Por fim, o Itinerário Formativo de Iniciação Científica é uma oportunidade para os estudantes se envolverem com a pesquisa e a investigação acadêmica desde cedo. Esse itinerário promove a curiosidade científica e a capacidade de análise crítica, preparando os alunos para compreenderem e contribuir para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber.

As reformas educacionais têm impacto na formulação de diretrizes curriculares e estão sujeitas a contradições, buscando soluções por meio de sistemas de avaliação. A avaliação deve ser analisada no contexto das relações que ocorrem na sala de aula, na escola e na sociedade. O Ensino Médio tende a enfrentar altas taxas de evasão, que podem ser agravadas pelo sistema de avaliação da qualidade do ensino, que nem sempre reflete as condições reais de ensino. É importante considerar os estudos que examinam as relações entre o sistema de ensino, a escola e as práticas pedagógicas, em diálogo com as reformas educacionais e as diretrizes curriculares decorrentes. A questão em aberto é a

efetividade dessas políticas em promover a inclusão social dos estudantes. É necessário buscar ações para enfrentar as razões reais e determinantes da evasão e da reprovação no Ensino Médio. Flexibilizar currículos e certificações não garante melhores indicadores de qualidade da educação e integração efetiva entre a formação propedêutica e profissional.

Para Apple (2006) O campo do currículo vai além da academia e está intimamente relacionado às representações das identidades individuais e sociais, bem como aos princípios democráticos que buscam garantir a participação coletiva na construção do conhecimento por meio de ações nas instituições de ensino. Uma composição curricular renovada e consistente é alcançada quando é construída a partir da diversidade cultural da sociedade local, com a participação democrática de diferentes cidadãos e atores sociais, visando a uma educação emancipatória que reduza as desigualdades sociais e promova a igualdade de direitos e oportunidades. Compreender a concepção e implementação de parâmetros ou diretrizes curriculares nacionais a partir de reformas educacionais é um desafio significativo para aqueles que desejam analisar as relações entre currículo, sociedade e Estado no contexto brasileiro.

OLIVEIRA e BATISTA (2018) pinçam importante trecho de 2006:

Há concordância com Silva (2006) quando, ao caracterizar o Estado brasileiro como algo constituído a partir de “[...] um modelo gestor centralizado, hierarquizado e fortemente influenciado por uma cultura patrimonialista”, discute sobre a dificuldade de se implementar “[...] novas formas de organização das estruturas de poder nos sistemas educacionais e nas escolas (p. 374).

A visão de Joyce Mary Adam de Paula e Silva (2006) é compartilhada ao descrever o Estado brasileiro como um sistema centralizado e hierarquizado, influenciado por uma cultura patrimonialista. Ele destaca a dificuldade de introduzir novas formas de organização nas estruturas de poder dos sistemas educacionais e nas escolas. Isso implica em desafios na implementação de mudanças que promovam uma gestão mais participativa e democrática.

OLIVEIRA e BATISTA (2018) destacam que seu texto teve como objetivo lidar com a questão da vinculação ou desvinculação entre o ensino técnico e o Ensino Médio, onde as inconsistências, avanços e retrocessos nessa área estão diretamente relacionados à forma como diferentes governos lidam com a conjuntura

política e econômica, buscando modelos de formação que adiam a efetiva inclusão social dos jovens. A imposição da vinculação entre o Ensino Médio e a formação profissional, ou a decretação da desvinculação entre a formação propedêutica e profissional, não resolve a questão da dualidade estrutural que reproduz desigualdades sociais.

É possível compreender que as mudanças nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido principalmente formais, buscando atender a critérios quantitativos e econômicos, sem enfrentar de maneira satisfatória os desafios de promover a emancipação dos jovens por meio da educação. Um aspecto evidente desse processo é a persistência de reformas que priorizam a rápida inserção no mercado de trabalho, sem que essa inserção resulte em melhores níveis de escolarização para os jovens.

A escola e a participação no mundo do trabalho são os principais eventos que caracterizam a juventude no Brasil. Ao analisar o histórico da educação no país, nota-se a presença do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, que tem moldado a identidade do Ensino Médio. Este estudo sobre as reformas educacionais revela que essa concepção dualista prevaleceu ao longo do tempo.

As necessárias reformas no Ensino Médio, que envolvem questões políticas, econômicas e culturais complexas, exigem investimentos significativos e a promoção social da juventude. No entanto, essas reformas têm sido abordadas de forma a minimizar a extensão do problema e a superestimar o papel das reformas curriculares, sem o diálogo necessário com a comunidade escolar.

LIMA e MACIEL (2018) em seu texto *A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil* nos trazem importantes reflexões sobre o Plano Nacional de Educação definido pelo Governo Temer.

A Constituição de 1988 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) para garantir o direito à educação, com metas e estratégias para melhorar a oferta educacional. O atual PNE, vigente até 2024, possui vinte metas que buscam ampliar o acesso e a qualidade da educação, incluindo a formação dos profissionais da área. No entanto, a aprovação da Desvinculação de Receitas da União (DRU) e da Emenda Constitucional (PEC) do Teto de Gastos 241/55 dificultam a implementação do PNE. A DRU permite que o governo federal invista 30% a

menos nas áreas sociais, reduzindo os investimentos em educação. A PEC do Teto de Gastos 241/55 estabelece que os gastos primários com pessoal, encargos sociais e investimentos serão ajustados anualmente até o limite do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA), o que resultará em congelamento dos investimentos. Segundo Braga e Nakatani (2016, *apud* LIMA e MACIEL, 2018), essas medidas têm intenções além da redução de gastos, refletindo uma lógica parasitária que prioriza baixa tributação do capital especulativo e ampliação da dívida pública em detrimento do investimento social.

Para os autores, as reais intenções da PEC 241/55 estariam em

[...] recompor, num patamar mais elevado, o que os empresários e banqueiros, brasileiros ou estrangeiros, esperam ganhar com as operações de suas grandes empresas transnacionais, colocando como imperativo a readequação das funções do governo, uma vez que os ganhos para esses empresários serão garantidos por meio da redistribuição dos impostos que o governo arrecada. (Braga e Nakatani, 2016, p. 2, *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

Os procedimentos orçamentários adotados ignoraram as demandas históricas não atendidas e as necessidades em expansão na saúde, educação, moradia e assistência social devido ao aumento populacional e às aspirações por acesso a níveis mais elevados de educação, cultura e tecnologia. A Desvinculação de Receitas da União e da Emenda Constitucional 241/55 estabeleceram um teto para o direito, restringindo o financiamento público para atividades essenciais. O reajuste anual dos gastos foi limitado à inflação, mas as despesas de custeio, pessoal e investimento exigem um aumento além desse índice para atender às necessidades reais da população, que são crescentes e imprevisíveis. Isso resulta em restrições financeiras que podem sufocar o financiamento público necessário para serviços fundamentais.

Para o Ensino Médio, a meta é universalizar o acesso para a população de 15 a 17 anos e atingir uma taxa líquida de matrículas de 85% até 2024. Para tanto, se faz necessário uma série de estratégias como a reformulação do Ensino Médio, aquisição de equipamentos, formação de professores, programas de correção de fluxo escolar, universalização do ENEM e ampliação de matrículas. Quanto à educação integral, a meta é oferecer em 50% das escolas públicas até 2024, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Isso requer o aumento

do tempo de permanência dos alunos, ampliação da jornada dos professores, construção de escolas adequadas, produção de materiais didáticos e formação de profissionais da educação, além da articulação com outros espaços formativos externos à escola. Por óbvio, o cumprimento dessas metas demandam investimentos adicionais, mas o que foi proposto foi o congelamento e redução dos gastos públicos, sendo improvável que essas metas possam ser alcançadas. (LIMA e MACIEL, 2018, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino - LDB - lei nº 9.394/1996, determina que o Ensino Médio deve ter no mínimo três anos, com uma carga horária de 600 dias e 2.400 horas. Com disciplinas obrigatórias e componentes curriculares, o Ensino Médio tem a função de consolidar o ensino fundamental e preparar os estudantes para o ensino superior. Quando integrado à educação profissional técnica, pode ter duração de quatro anos em horário parcial ou três anos em horário integral, com uma carga horária que varia de 3.000 a 4.000 horas. Além disso, o Ensino Médio deve permitir transferências entre sistemas e unidades de ensino e proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna.

A medida provisória n. 746/2016, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e outras organizações do campo da educação, é vista como um instrumento autoritário e abusivo, sem precedentes na história brasileira pós-democratização. O governo de Michel Temer justifica a medida com base na urgência de superar as dificuldades do Ensino Médio, citando indicadores de fluxo escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, críticos argumentam que o governo não possui a legitimidade do voto para implementar tal medida e que a discussão sobre a reforma do Ensino Médio vem ocorrendo há décadas. A Procuradoria Geral da República em 2016 emitiu um parecer ao Supremo Tribunal Federal (STF) declarando a inconstitucionalidade da MP 746/2016, pois não cumpria os requisitos de relevância e urgência necessários para sua edição, e seu conteúdo violava o princípio do acesso universal à educação, dificultando a superação das desigualdades educacionais e sociais. (LIMA e MACIEL, 2018, p. 10)

Pinçando a entrevista de Maria Helena Guimarães de Castro secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) no período de 2016 a 2018, temos:

[...] desde 2013, tramita no Congresso Nacional um projeto de lei (6.840/2013) com o objetivo de reformar essa etapa de ensino. Entre suas propostas está a criação de um currículo dividido em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) [...]. (Castro, 2016)

Segundo a secretária,

... a medida nasceu da crítica à existência de 13 disciplinas obrigatórias que pouco conversam entre si. Uma jornada integral de no mínimo sete horas diárias e a integração da formação profissional ao currículo regular estão entre as sugestões do projeto ... (Castro, 2016)

Na avaliação da gestora, conhecida por já ter atuado em governos do PSDB, ... o Ensino Médio é dono dos maiores índices de evasão e de reprovação escolar. Em 2014, mais de 620 mil alunos abandonaram os estudos nessa etapa de ensino, segundo o Censo Escolar. É o triplo do registrado no ensino fundamental. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Ensino Médio alcançou apenas 3,7 pontos, em uma escala de 0 a 10. (Castro, 2016)

Para Castro (2016), esses “dados escancaram a realidade de um Ensino Médio falido, incapaz de cumprir metas e de atender às necessidades de seus estudantes”. (Castro, 2016 *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

O ex-ministro da Educação, Mendonça Filho, em uma entrevista à Globonews, não considerou a medida provisória autoritária e argumentou que ela era urgente devido à gravidade dos problemas enfrentados. Ele afirmou que o instrumento não impedia o debate, pois permitia emendas e modificações. No entanto, o governo, por ser um "mandato tampão", aproveitou a oportunidade para implementar reformas em um contexto de hegemonia (Globo News, 2016).

A falta de definição de meios, garantias e obrigações por parte do Estado, sistemas de ensino e escolas dificultou a viabilização da educação em tempo integral no Ensino Médio. A ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais, com jornada diária de sete horas, não considerou a realidade de muitos jovens que precisam conciliar trabalho e estudos. Experiências anteriores de educação em tempo integral demonstraram que a falta de infraestrutura adequada pode agravar a evasão escolar. A imposição do horário integral pode resultar na exclusão de estudantes que não têm condições de se adequar a essa modalidade. A lei nº 9.394/1996 estabelecia uma carga horária mínima anual de 800 horas para o Ensino

Médio. No entanto, a medida provisória nº 746/2016 determinou que essa carga horária fosse progressivamente ampliada para 1.400 horas anuais, de acordo com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação.

A ampliação da carga horária anual no Ensino Médio proposta na medida provisória e posteriormente na lei nº 13.415/2017 foi controversa. Enquanto se pretendia aumentar o tempo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ficou limitada a um máximo de 1.800 horas, o que implica em uma base limitada. Além disso, a redução da carga horária da formação básica comum em 600 horas demonstra um aumento na formação especializada. As mudanças não garantem a infraestrutura física e curricular necessária para a implementação universal da ampliação da carga horária nas escolas. Políticas existentes, como os programas Mais Educação e Brasil Profissionalizado, são desprezados.

A medida provisória nº 746/2016 propôs inicialmente a retirada da obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. No entanto, essa proposta encontrou resistência da sociedade e foi revista. A nova lei incluiu novamente a obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular obrigatório da educação básica. Essa mudança revela uma visão pragmática e reducionista da educação, indo contra a ideia de formação integral e do pleno desenvolvimento da pessoa humana preconizados pela legislação educacional e pela Constituição.

A LDB n. 9.394/1996 estabelecia a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica, porém, a medida provisória propôs torná-la obrigatória apenas na educação infantil e no ensino fundamental. No entanto, essa proposta foi amplamente criticada e, na aprovação da lei n. 13.415/2017, a disciplina de Educação Física foi reintegrada como componente curricular obrigatório na educação básica. A BNCC excluiu temas importantes para discussão nas diversas áreas de conhecimento, como questões de gênero. Isso levanta preocupações sobre a consolidação de uma "escola sem partido", restringindo debates sobre gênero, raça, etnia, diversidade, entre outros, nas escolas. (LIMA e MACIEL, 2018, p. 13)

...

O posicionamento do MEC, ao suprimir conceitos e temáticas fundamentais para a promoção dos direitos humanos e valorização das diversidades, em um país marcado pelo machismo, pela homofobia e a misoginia, ignora o fato de que nas

instituições educativas e fora delas pessoas são marginalizadas e vítimas de preconceito e violência e, por consequência, abandonam a vida escolar e/ou têm tolhidas inúmeras de oportunidades de vida.

...

dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia, que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação. (Nota do Fórum Nacional de Educação 2017, *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

A medida provisória também alterou a disciplina de língua estrangeira no Ensino Médio. A LDB previa que, na parte diversificada do currículo, seria incluído obrigatoriamente o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série, com escolha a cargo da comunidade escolar. No entanto, a medida provisória propôs que a disciplina fosse incluída a partir do sexto ano do ensino fundamental, sendo obrigatoriamente a língua inglesa, limitando a possibilidade de articulação com a comunidade e cultura local e o processo de integração regional do Mercosul, que valorizou o ensino do espanhol no Brasil como opção preferencial de segunda língua estrangeira.

As mudanças mascaram a exclusão de disciplinas como sociologia, filosofia, geografia e história, baseada na ideia de que o currículo escolar não atende mais ao perfil dos jovens, críticos argumentam que essa abordagem negligencia a importância de uma escola que ofereça laboratórios, auditórios e espaços para atividades culturais e de lazer.

Ramos (2016, *apud* LIMA e MACIEL, 2018) argumenta que o discurso de que a escola não é atrativa aos jovens não aborda o problema central, que é a precária condição das escolas públicas. Mesmo com um currículo bem estruturado, a escola não pode ser atrativa se não oferecer todas as condições necessárias para a aprendizagem. Além disso, o currículo deve educar os interesses dos jovens, independentemente de sua condição social, confrontando-os com suas necessidades formativas e considerando um projeto de sociedade. O currículo deve ser pensado de acordo com a realidade dos estudantes, integrando a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões, incluindo a cultura juvenil e a cultura erudita, havendo um encontro entre o projeto educacional

e os interesses dos jovens, mas antes disso é necessário haver um confronto para encontrar e reconstruir a convergência entre a finalidade da escola e o interesse dos jovens.

Maria Helena Guimarães de Castro (*apud* LIMA e MACIEL, 2018)

afirma:

cabará a cada sistema de ensino definir os itinerários formativos, ou seja, as possibilidades de estudo que se abrem a partir do final da etapa comum a todos. A Base poderá determinar, também, o currículo aprofundado em português e em matemática que deve permanecer até o final do Ensino Médio. Para a segunda etapa do Ensino Médio, quando haverá possibilidade de flexibilização, queremos esperar a aprovação do projeto de lei que reformulará o ciclo. (Castro, 2016)

A opção por um determinado itinerário no Ensino Médio pode limitar o contato do estudante com outras áreas de conhecimento, dificultando a compensação de lacunas em campos diferentes. Isso resulta em uma formação cada vez mais restrita e limitada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto em termos epistemológicos quanto temporais. Como consequência, o aluno pode concluir seus estudos sem nunca ter tido contato com outras áreas de conhecimento além daquela escolhida por ele. Essa situação se assemelha ao período anterior à Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), quando os alunos tinham que escolher entre opções como o clássico, o normal e o científico.

Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

- I – demonstração prática;
- II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;
- IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e
- VI – educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2016 *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

A lei n. 13.415/2017, ao alterar o artigo 36 da LDB, manteve a parceria público-privada no Ensino Médio, além de flexibilizar a seleção de docentes. Agora, profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Isso implica em permitir que pessoas sem formação pedagógica ministrem aulas, o que prejudica a qualidade do ensino e impacta negativamente os cursos de licenciatura. Essa mudança favorece a aproximação com o mercado e gera precarização do trabalho docente, além de afetar os estudantes, que terão aulas com profissionais sem formação adequada.

Segundo Frigotto (2016, *apud* (LIMA e MACIEL, 2018), a postura de desvalorizar os professores, que muitas vezes precisam trabalhar em várias escolas para obter um salário, ainda assim, insuficiente, resulta em um professorado sobrecarregado e adoecido. A não exigência de licenciatura por meio do notório saber é uma tentativa do governo de lidar com problemas estruturais, como a falta de professores em algumas áreas e o custo que eles representam. Ramos (2016) aponta que essa abordagem visa apenas a economia, permitindo que o sistema de ensino escolha itinerários formativos com base na disponibilidade de professores em determinadas áreas, sem assumir a responsabilidade pela escassez em outras disciplinas.

Embora reconheça a importância da formação docente, a então secretária executiva do MEC contraditoriamente não resolve essa questão.

A formação de professores é essencial para implementar mudanças curriculares e alcançar uma educação mais inovadora e criativa. No entanto, a formação inicial dos docentes é frágil e não os prepara adequadamente para lidar com desafios como a promoção da tolerância, o pluralismo de ideias e a convivência com as diferenças. É necessário queimarmos etapas para aprovar o projeto de lei que modificará o Ensino Médio e finalizar a Base Nacional Comum Curricular. O problema não está nos professores em si, mas nas instituições que os formam. A formação de professores é um desafio crucial a ser enfrentado. (Castro, 2016, *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

LIMA e MACIEL (2018, p. 19), deixam os questionamentos:

Prontamente, a dúvida que fica perante essa fala emerge nos seguintes questionamentos: Como valorizar a formação dos professores, se a exigência de formação inicial é reduzida com a aplicação do mecanismo

do notório saber? Como superar o histórico de baixo investimento na formação e remuneração de docentes das redes estaduais, responsáveis por 85% das matrículas do Ensino Médio, tendo em vista os efeitos da DRU e da PEC 241/55?

KOEPSEL, GARCIA e CZERNISZ (2017), em seu artigo “A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM.” ressaltam que a proposta de uma medida provisória (MP) enviada pelo Ministro da Educação ao Presidente da República, que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito ao Ensino Médio, tem força de lei. O Ministro José Mendonça Filho argumenta que a função social do Ensino Médio não foi alcançada e propõe a diversificação curricular, oferecendo um currículo menos extenso e mais atrativo, que promova o desenvolvimento de habilidades e competências. O Ministro destaca a obrigação de cursar treze disciplinas obrigatórias no Brasil como um dos problemas a serem corrigidos.

A MP n.º 746 foi apresentada de forma rápida, tendo como base o PL n.º 6.840/2013, que passou por revisões de consultores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), incluindo Maria Helena Guimarães Castro, que se tornou Secretária Executiva do MEC em 2016.

O parecer da Comissão Mista composta por deputados e senadores considerou que a proposta de reforma do Ensino Médio atendia aos requisitos de "urgência" e "relevância", como se nenhuma proposta estivesse sendo discutida até então. O parecer enumera uma série de problemas que impulsionaram a reforma, tais como a quantidade de jovens fora da escola, baixos índices de desempenho no Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), falta de infraestrutura nas escolas e falta de conexão curricular com a vida real, onde a maioria dos jovens entre 18 e 24 anos não está no ensino superior e os que estão estudando enfrentam salas de aula precárias e aulas desinteressantes. Também é evidenciada a necessidade de um Ensino Médio mais atrativo, atendendo aos projetos de vida dos jovens, conectando o ensino às demandas de desenvolvimento do país e melhorar os resultados de proficiência e reduzir a evasão escolar. A escolha dos itinerários formativos é a principal promessa de que cada estudante poderá fazer escolhas de acordo com seu projeto de vida, porém, essa possibilidade depende da definição das redes de ensino, baseadas nos itinerários formativos

definidos na Base Nacional Comum Curricular, que na época estava em uma versão preliminar (KOEPEL, GARCIA e CZERNISZ, 2017, p. 3-4).

CUNHA (2017, p. 7, *apud* KOEPEL, GARCIA e CZERNISZ, 2017, p. 4) ressalta que a reforma é uma “reedição da reforma educacional dos anos 1990”, afirmando que a proposta de reforma do Ensino Médio não é uma invenção improvisada de um ministro, mas sim uma reedição de uma política educacional discriminatória que foi implementada durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) durante todo o seu mandato, após ter dirigido secretarias nos governos de José Serra e Geraldo Alckmin em São Paulo.

O Estado atribui à educação o papel de desenvolver o potencial da juventude, considerando-a um fator essencial para o desenvolvimento sustentável do país. Baseado na ideia de liberdade de escolha, esse objetivo seria alcançado por meio da possibilidade de realizar o projeto de vida individual, de acordo com a vontade e as habilidades do estudante, por meio da seleção de itinerários formativos. A suposta "liberdade de escolha" é fundamentada no ideal de concretização do princípio da doutrina liberal, permitindo uma "sociedade aberta" na qual diferentes habilidades e motivações determinariam a estrutura ocupacional na sociedade, em vez de sua condição de origem.

O princípio liberal subjacente à ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, na visão dos autores, é invalidado pela Lei n.º 13.415/2017, pois cada sistema de ensino apresentará itinerários condicionados pela disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos. Portanto, a escolha e o projeto de vida dos jovens serão determinados pela oferta limitada de cada sistema de ensino. A desigualdade se manifesta mais ainda na escola pública, pois a Emenda Constitucional n.º 095/2016 trouxe severa restrição de investimentos públicos que impedem o aumento de gastos pelos próximos vinte anos, abrindo uma lacuna entre a disponibilidade de recursos e os interesses e sonhos e a vontade de cada indivíduo. A hierarquia entre disciplinas, a contenção de investimentos públicos e a definição dos itinerários formativos evidenciam as incertezas em torno da implementação do novo Ensino Médio (KOEPEL, GARCIA e CZERNISZ, 2017, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na visão de Mendonça Filho, Ministro da Educação no Brasil (2016-2018), é descrita como um documento plural que se inspira em experiências educacionais avançadas ao redor do mundo, sendo que as competências elencadas na BNCC enfatizam uma proposta educativa ampla, que inclui a perspectiva de uma educação inclusiva, o contexto de uma sociedade democrática, a importância de um posicionamento ético e a mobilização de conhecimentos para continuar aprendendo, resolver problemas, exercer o protagonismo e construir um projeto de vida, respeitando a diversidade. Esses aspectos estão, em grande parte, descritos na décima competência geral, que destaca a ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. A BNCC busca fornecer um referencial comum de aprendizagem ao longo da educação básica, estabelecendo os conhecimentos, habilidades e valores que os estudantes devem desenvolver em cada etapa educacional (KOEPESEL, GARCIA e CZERNISZ, 2017, p. 7).

As autoras declaram que a política educacional brasileira tem sido influenciada por sugestões e condicionantes de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fonseca (1996), Leher (1999) e Deitos (2003) (*apud* KOEPESEL, GARCIA e CZERNISZ, 2017), analisaram essas influências, destacando como elas estão relacionadas a projetos governamentais com traços neoliberais. As propostas para a educação básica, educação profissional e educação superior visam formar indivíduos responsáveis por sua própria formação, com ênfase na teoria do capital humano e na preparação de profissionais para o mercado. Esses organismos internacionais estabelecem acordos de cooperação e concedem empréstimos aos países, que envolvem negociações com membros e funcionários dos países, resultando em acordos de cooperação técnica, financeira e ideológica. Tais acordos influenciam projetos educacionais e promovem uma visão de mundo, educação e formação do indivíduo. A desvalorização do conhecimento, como parte da política educacional, especialmente para segmentos da população, foi analisada por Libâneo, que discute as consequências de três décadas de uma política que

agravou a dualidade entre uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres:

[...] agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, [...] está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Com base em pesquisa bibliográfica, este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos (LIBÂNEO, 2012, p. 13, grifos das autoras).

Nas palavras de Libâneo (2016) observa-se um declínio na valorização do professor, na formação docente e no papel da escola, que tem sua função social intencionalmente alterada, ampliando as disparidades entre as realidades escolares e sociais. Diante disso, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de professores como uma ação crucial para viabilizar a proposta educacional. É enfatizada a valorização de experiências bem-sucedidas no desenvolvimento da base curricular, reconhecendo as boas práticas que demonstram o conhecimento prático dos professores, além de ressaltar a eficácia de modelos educacionais bem estabelecidos. As demandas como a formação centrada no desenvolvimento de competências, a necessidade de considerar nas abordagens pedagógicas as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma formação que valorize a adaptação ao mercado como um importante elemento para a formação do capital humano.

KOEPSEL, GARCIA e CZERNISZ (2017) destacam que a tríade da reforma educacional “Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM”, destacada no texto, acentua a supremacia das competências em detrimento do conhecimento, agravando a dualidade escolar e social. A formação contínua de professores é enfatizada como essencial, valorizando experiências de sucesso e modelos educacionais. Desde as

reformas dos anos 1990, alinhadas a políticas neoliberais, a educação tem sido justificada pela economia, negligenciando seu propósito cívico e moral. As reformas atuais adotam medidas de austeridade e precarização da força de trabalho como resposta à crise do capital. Isso resulta em estagnação, exclusão e descartabilidade, com investimentos diferenciados em educação. O foco é imediatista e mercantilista, em detrimento do desenvolvimento humano e social dos alunos.

4. COMPARATIVO ENTRE AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1971 e 2017

Saviani (2008), assim como no Jacomeli (2010) lembram que já existia a ideia de industrialização no governo JK (1956-1961), com seu plano de “50 anos em 5”, onde a industrialização crescente e a desnacionalização acelerada da economia eram características do governo. Operários e forças de esquerda queriam nacionalizar a indústria, enquanto as elites burguesas, em seu ideário de nacionalismo desenvolvimentista entraram em conflito com o modelo econômico do presidente João Goulart (1961-1964), que teve seu governo marcado por instabilidades políticas e enfrentou resistência de setores conservadores da sociedade, resultando no golpe de 1964. Após o golpe, houve uma mudança de paradigma em relação ao ideal nacional-desenvolvimentista, substituído pela proposta da Escola Superior de Guerra (ESG). Esse movimento defendia a perspectiva do “desenvolvimento com segurança” e promovia a facilitação da entrada de investimentos estrangeiros no país.

4.1. EDUCAÇÃO PARA O MERCADO

É no cenário do golpe de 1964 que a reforma do ensino na ditadura civil-militar na visão da “teoria do capital humano” buscou formar recursos humanos para o mercado de trabalho, para impulsionar o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. A educação foi direcionada para atender às demandas do mercado de trabalho, desde o ensino fundamental, onde as aptidões dos alunos eram identificadas, até a preparação para o mundo profissional, onde a orientação produtivista na educação buscava racionalidade, eficiência e produtividade, com o máximo resultado por custos mínimos. Para Saviani (2008) este legado se perpetuou mesmo depois da redemocratização.

Ferreira e Bittar (2008) vão na mesma linha de Saviani, pois ressaltam que o período da ditadura civil-militar (1964-1985) foi caracterizado por uma política macroeconômica voltada para a modernização das relações capitalistas, como, por exemplo, arrocho salarial, indexação dos preços à inflação, sobrevalorização do dólar, retirada de direitos trabalhistas, modernização e expansão agrícola e industrial, juros subsidiados e produção para o mercado externo. A lógica economicista dos generais-presidentes fizeram com que a reforma educacional acompanhasse a reforma da economia, de modo orgânico.

Ferreira e Bittar (2008) também afirmam que a “teoria do capital humano” era defendida pelos tecnocratas como base teórico-metodológica para aumentar a produtividade econômica da sociedade. A educação era considerada um valor social de natureza econômica, sendo conhecimentos e habilidades “capital humano”, transformando o trabalhador em um capitalista.

Para LIMA e MACIEL (2018) a possibilidade de profissionais com notório saber ministrarem aulas, trazida pela mudança do artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996), promove uma maior aproximação com o mercado, embora resulte na precarização do trabalho docente, além de afetar os estudantes, que terão aulas ministradas por profissionais sem a devida formação adequada.

4.2. EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA

A ditadura brasileira iniciada em 1964, embalada pelo empresariado ligado ao IPES e à Escola Superior de Guerra, buscou mercantilizar a educação, dando prioridade para a iniciativa privada. (SAVIANI, 2008).

Para Simonsen (1969, *apud* FERREIRA e BITTAR, 2008, p. 344), a tradição cultural brasileira considera a educação como um bem de consumo, muitas vezes supérfluo, em um contexto em que a cultura era considerada “um complemento refinado ao lazer”.

Na mesma linha capitalista, de acordo com Oliveira e Batista (2018), após a ditadura no Brasil, a partir de 1988, o país passou por um período de submissão aos interesses neoliberais, iniciado no governo Collor com a adesão ao “Consenso de Washington”, agravando as desigualdades, onde a LDB de 1996, estabeleceu que o Ensino Médio tinha a finalidade de preparar os alunos para prosseguirem seus estudos no ensino superior. Mas ainda manteve a preocupação com a preparação

para o mundo do trabalho. A nova Lei do Ensino Médio de 2017 trouxe uma maior conexão entre a escola e as demandas profissionais, permitindo que os estudantes escolham entre o ensino superior e o mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem pode negligenciar a compreensão crítica das questões sociais e políticas relevantes na formação dos estudantes.

Saviani e Oliveira e Batista alertam para o movimento em favor do mercado de trabalho tanto em 1971 quanto em 2017. Ainda, Saviani reforça a tese de que o legado produtivista da educação deixado pela ditadura, apesar das duras críticas nos anos 1980, se manteve na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, p. 296).

4.3. LIMITAÇÃO DE INVESTIMENTOS E CORROSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Embora as mudanças a seguir não tenham ligação com a reforma da educação de 1971, impactaram diretamente. A Constituição de 1967, eliminou a exigência de destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, estabelecida anteriormente em 1934 e 1946, reduziu os recursos para a educação em um terço e incentivou a participação da iniciativa privada na educação, possibilitando a concessão de bolsas de estudo e o apoio técnico e financeiro por parte de empresas. Além disso, houve uma relativização da gratuidade do ensino, substituindo-a pela oferta de bolsas de estudo com a obrigatoriedade de reembolso. (SAVIANI, 2008, p. 301).

Semelhante a 1971, a reforma de 2017 veio acompanhada de uma legislação limitadora de recursos, a PEC do Teto de Gastos 241/55 de 2016, que limitou o crescimento dos gastos públicos na educação, pois ficaram limitados ao crescimento da inflação, o que pode não ser suficiente para atender às demandas e necessidades crescentes da área educacional, dificultando a melhoria da qualidade, expansão da oferta e modernização das instituições educacionais (LIMA e MACIEL 2018). Essa limitação orçamentária pode ter impactos negativos na capacidade do sistema educacional em garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Ambas as mudanças, de 1971 e 2017, estão ligadas a mudanças de governo, cumprindo a agenda liberal, transferindo a educação em grande parte para

a iniciativa privada no período militar. O projeto "Uma Ponte para o Futuro" do governo de Michel Temer (2016-2018), implantou uma agenda de austeridade que apresentou uma preocupação significativa com a crise fiscal, a qual envolve a diminuição dos recursos disponíveis nos cofres públicos, juntamente com a rigidez do orçamento, que dificulta a alocação desses recursos, limitando-os para a educação pública (CAVALCANTE e VENERIO, 2017, pp. 155-156).

LIMA e MACIEL (2018) repassam a determinação da Carta Magna de 1988 de um Plano Nacional de Educação, mas a desvinculação das receitas limita o alcance das metas do Plano, onde a lógica do processo é desonerar a tributação, recompondo o capital de empresários e banqueiros, brasileiros ou estrangeiros, prejudicando o investimento social, no caso de nossa pesquisa, redução de gastos com educação, segregando a participação das classes mais pobres do direito à educação de qualidade. As demandas históricas para a educação estão sendo ignoradas pela desvinculação das receitas, que limita o financiamento público da educação, um serviço essencial, de forma que as metas para o Ensino Médio de acesso de 85% dos jovens de 15 a 17 anos, a educação integral para 50% das escolas públicas atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica até 2024, dificilmente serão atingidas, pois demandam investimentos adicionais. (LIMA e MACIEL, 2018, p. 8).

Koepsel, Garcia e Czernisz (2017) advertem que a desigualdade e limitação de acesso à educação é agravada na escola pública devido à restrição de investimentos públicos imposta pela Emenda Constitucional n.º 095/2016, que impede o aumento de gastos por duas décadas. A desvalorização do conhecimento como parte da política educacional, especialmente para certos segmentos da população, onde existe uma disparidade entre uma escola voltada para o conhecimento para os mais privilegiados e uma escola voltada para a inclusão social dos menos favorecidos.

4.4. ALTERAÇÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Em 1971 a questão econômica perpassa a estrutura organizacional, alterando a grade de disciplinas, unificando-as em uma só, como Saviani (2008) exemplifica a

disciplina “Introdução à Filosofia” que foi modificada a ponto de oferecer a mesma disciplina para diversos cursos, sendo capaz de reunir até 200 alunos em uma turma, obviamente limitando a qualidade de ensino e ignorando as particularidades de cada currículo profissional.

A Lei n.º 13.415/2017, para Koepsel, Garcia e Czernisz (2017), invalida o princípio liberal da liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo pela limitação de recursos financeiros, materiais e humanos, condicionando os itinerários educacionais e restringindo as opções dos jovens. Isso cria uma lacuna entre os recursos disponíveis e os interesses, sonhos e vontades individuais. A hierarquia entre disciplinas, a contenção de investimentos públicos e a definição dos itinerários formativos destacam as incertezas em relação à implementação do novo Ensino Médio.

LIMA e MACIEL (2018) trazem outra preocupação na mudança do artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996). A possibilidade que profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, ministrem conteúdos relacionados às suas formações ou experiências profissionais em áreas afins, implica que pessoas sem formação pedagógica lecionem, prejudicando a qualidade do ensino causando um impacto negativo nos cursos de licenciatura.

4.5. O VIÉS IDEOLÓGICO E O COMBATE À DIVERSIDADE DE IDEIAS

FERREIRA e BITTAR (2008) enfatizam que “*O bloco empresarial-militar ‘que tomou de assalto o Estado em 1964’* julgavam que a diversidade de tendências político-partidárias eram nocivas à democracia representativa, onde a governança econômica não deveria se basear nos princípios das liberdades democráticas, mas sim em um regime político de natureza tecnocrática. Então reduziram a vida política do Brasil, levando ao bipartidarismo ARENA e MDB.

JACOMELI (2010) nos traz o perfil liberal e escolanovista da reforma da educação de 1971. O “novo” momento social necessitava de um “nova” escola, que deveria moldar um “novo” cidadão obediente e pacífico com valores sociais considerados ideais pelo governo militar. Os estudos Sociais, compostos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, iriam formar esse “novo” cidadão.

Para OLIVEIRA e BATISTA (2018), impactando as disciplinas consideradas menos importantes, a reforma da LDB de 2017 retira algumas disciplinas como sociologia, filosofia, geografia e história, argumentando não atenderem mais ao perfil dos jovens, nos parecendo um viés ideológico, estabelecendo limitações no “questionar” que as disciplinas irão proporcionar (grifo nosso).

Koepsel, Garcia e Czernisz (2017) enfatizam que o Estado distribui a responsabilidade de papel de desenvolver o potencial da juventude à educação, fator primordial para o crescimento do país. O itinerários informativos do Novo Ensino Médio dariam suposta "liberdade de escolha" do princípio da doutrinação liberal, sem levar em conta a condição social e origem do indivíduo, dando a falsa ideia que basta apenas a vontade e as habilidades do estudante para a conquista de satisfação pessoal plena, ignorando a limitação de acesso aos recursos necessários para uma educação de qualidade.

Para Koepsel, Garcia e Czernisz (2017) a proposta educacional abrangente engloba a ideia de uma educação inclusiva, dentro do contexto de uma sociedade democrática, enfatizando a importância de uma postura ética e a capacidade de mobilizar conhecimentos para aprendizado contínuo, resolução de problemas, exercício do protagonismo e construção de um projeto de vida, sempre respeitando a diversidade. Esses aspectos estão amplamente contemplados na décima competência geral da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Essa competência incentiva a tomada de decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Tal proposta tem traços neoliberais influenciados por órgãos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL e a OCDE.

4.6. O TRABALHO INFANTIL

A proposta dos tecnocratas beirava aos programas dos regimes fascistas europeus do período entre guerras. O Brasil enfrentava um sério problema de trabalho infantil, mas os tecnocratas não viam isso como um problema, ao contrário, para eles, a solução era paramilitarizar o trabalho da juventude pobre e miserável, colocando a "mão-de-obra de menores", muitas vezes sem direito a salários. Os

tecnocratas consideravam que as crianças miseráveis não tinham direito à educação, sendo mais úteis explorados de forma desumana no mercado de trabalho (FERREIRA e BITTAR, 2008).

4.7. O DECLÍNIO NA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

OLIVEIRA e BATISTA (2018) destacam a desvalorização do professor quando a "Lei do Novo Ensino Médio" permite que profissionais com notório saber atuem como docentes, incorporando experiências adquiridas no mundo do trabalho e cursos de aprendizagem profissional, buscando acelerar e aumentar o número de concluintes do Ensino Médio. Isso suscita preocupações sobre a formação adequada dos professores.

LIMA e MACIEL (2018), que a opção de não exigir licenciatura por meio do notório saber é uma tentativa do governo de lidar com problemas estruturais, como a carência de professores em certas áreas e os custos associados a eles. No entanto, essa abordagem também parece visar exclusivamente à economia, permitindo que o sistema educacional selecione itinerários formativos com base na disponibilidade de professores em determinadas áreas, sem assumir a responsabilidade pela escassez em outras disciplinas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar os contextos históricos das reformas do ensino, as quais estão ligadas cronologicamente à destituição de presidentes eleitos, João Goulart, em 1964, onde houve uma aliança empresarial militar e, em 2016, Dilma Rousseff. As rupturas governamentais deram origem a governos com ideologias diferentes, onde o primeiro deu origem à Lei 5.692/1971 e o segundo originou a Lei 13.415/2017. Observamos a seguir que essas ligações foram também fatores motivadores às mudanças educacionais e não mero acaso.

Embora no início dos anos 1960 houve a união de forças de todos os grupos da comunidade brasileira, fossem empresários, classe média ou operários em favor da emergência da indústria nacional, não houve um consenso entre os motivos para tal, já que a esquerda queria nacionalizar a indústria e a burguesia queria consolidar

seu poder por meio do capital estrangeiro.

Saviani elucida a ideia da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado no período militar, onde a educação pública foi moldada para atender às demandas do setor econômico e do capital, em vez de priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes. O favorecimento da privatização do ensino resultou em uma maior presença de instituições privadas no sistema educacional: a estrutura organizacional na área da educação que se consolidou durante o regime militar e continua em vigor até os dias de hoje. A "teoria do capital humano" enxerga a educação como uma forma de formar recursos humanos para impulsionar o desenvolvimento econômico, onde todo o sistema educacional foi direcionado para atender às demandas do mercado de trabalho, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Toda essa manobra apoiada com recursos de empresários e dos Estados Unidos, onde os acordos resultaram em uma orientação produtivista na educação, com foco em racionalidade, eficiência e produtividade, visando alcançar resultados máximos com o mínimo de recursos. É clara a proposta de desestatização progressiva da educação.

A vinculação orçamentária é uma garantia de alocação de recursos. A Constituição de 1967 eliminou a obrigação de destinar um percentual mínimo de recursos para a educação, estabelecida nas constituições anteriores. Essa manobra pode ser comparada à PEC do teto de gastos, promulgada por Michel Temer em 2016. A Proposta de Emenda à Constituição n° 95, de 2016 estabeleceu a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde por 20 anos a partir de 2017. (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 254 e 260). Então, percebe-se a intenção, nos dois períodos, de retirar parte do aporte financeiro da educação, estimulando a mercantilização e o ingresso do capital privado.

FERREIRA e BITTAR (2008, p. 341) também evidenciam o viés econômico nas reformas educacionais, onde o "país do futuro" tratava a economia e a educação de maneira integrada, no período militar, sendo o contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro a uma educação que seguia a lógica dos interesses econômicos. A teoria do "capital humano", trazido pela Escola de Chicago, fazia com que a educação impulsionasse a produtividade econômica e transformava o trabalhador em um capitalista através da aquisição de conhecimentos e habilidades (Schultz, 1973, p. 24-26, *apud* FERREIRA e BITTAR,

2008, p. 343-344).

JACOMELI (2010) alerta sobre influência da ideologia liberal e escolanovista na Lei 5.692/71, que evolui através da apropriação teórica de educadores liberais, pela adaptabilidade da ideologia liberal à sociedade ao longo dos séculos, não sendo inflexível ou rígida, evidenciando que escola continua sendo um ambiente propício para disseminar e internalizar valores desejáveis, contribuindo para a "pacificação" das pessoas. A retórica liberal que insiste em "apresentar a educação como a salvadora da sociedade" está sempre presente nas crises do capitalismo, onde ressurgem o discurso de que o problema está na educação e a reforma surge como meio de pacificar as pessoas, reforçando o mito da escola como redentora da humanidade, destacando-se a crença de que as conquistas e o progresso da sociedade não ocorrem por meio de transformações nas relações de produção, mas sim pela promoção da escola, com ênfase excessiva no indivíduo, mascara as causas do fracasso, atribuindo-o à capacidade de "vencer" de cada pessoa, ressaltando o individualismo, um dos pilares do liberalismo, em vez de abordar questões relacionadas às classes sociais.

OLIVEIRA e BATISTA (2018) concluem que as mudanças nessas diretrizes têm sido mais focadas em questões quantitativas e econômicas, em vez de enfrentar os desafios reais para promover a emancipação dos jovens por meio da educação, priorizando a rápida inserção no mercado de trabalho, onde o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante são características persistentes do Ensino Médio brasileiro.

Tal qual FHC, Temer, sob o pretexto da flexibilidade do aprendizado à escolha dos jovens ignora um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para o acesso à educação básica e superior. LIMA e MACIEL (2018),

a corrosão do direito à educação, perceptível no conteúdo da lei n. 13.415/2017, articula-se com o processo de asfixia do gasto público viabilizado pela DRU e pela PEC 241/55, que servirá de "artifício para se ter escolas ainda mais empobrecidas na sua infraestrutura". (Ramos, 2016, *apud* LIMA e MACIEL, 2018)

LIMA e MACIEL (2018) consideram a reforma do Ensino Médio do Governo Temer um retrocesso maior do que o promovido pela lei n. 4.024/1961.

Para KOEPSEL, GARCIA e CZERNISZ (2017), a tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM tem como consequência mais

grave a criação de uma formação voltada para o presente, utilitarista e imediatista, resultando na perda da perspectiva do jovem como ser social, com origem familiar e posicionamento dentro das relações sociais. Essa condição é essencial para que os jovens assumam a responsabilidade por seus próprios "fracassos" e as relações de produção capitalistas permaneçam intocadas no atual regime de acumulação.

O Consed (2023) evidenciou o trabalho dos técnicos de secretarias e seus esforços realizados para formação de professores e adequação dos currículos de acordo com o novo modelo, que já está sendo aplicado desde 2022, motivos para não ser possível voltar atrás. Ora, não nos parece plausível tais justificativas, pois faz-se necessária um debate maior sobre o tema, desde a comunidade acadêmica, docentes e especialistas da área (grifo nosso).

A CNTE (2023) deixou evidente sua posição da revogação do Novo Ensino Médio, pois somente assim se poderá resgatar o direito à educação no Brasil de forma universal, já que a Lei 13.415/2017 não garante o acesso à educação de qualidade, nem a equidade do ingresso dos jovens brasileiros à escola pública.

Por fim, compreendemos que as reformas de 1971, feitas pelo governo militar e 2016, no governo Temer, foram influenciadas por ideais capitalistas, sendo o primeiro (1964) dado por um bloco empresarial-militar (FERREIRA e BITTAR, 2008), e o segundo (2016) pelo projeto "Uma Ponte para o Futuro", transformando a educação brasileira em mercadoria, orientando a formação dos estudantes exclusivamente para os interesses do capital, de forma a otimizar ganhos. As reformas educacionais no Ensino Médio têm enfrentado desafios complexos e estruturais que vão além de aspectos meramente quantitativos. É necessário um enfoque mais abrangente e um diálogo efetivo com a comunidade escolar para abordar essas questões de forma satisfatória e promover a verdadeira emancipação dos jovens por meio da educação.

6. REFERÊNCIAS

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX como Caderno Dívida Externa, nº 6, set. 1994. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794152/mod_resource/content/1/Consenso%20de%20Washington_Paulo%20Nogueira%20Batista.pdf. Acesso em: 16 julho 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 julho 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 julho 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 24 de janeiro de**

1967. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 06 julho 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 09 julho 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 05 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 julho 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13 julho 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 11 julho 2023.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. **Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer**. Revista de informação legislativa: RIL, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 11 julho 2023.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. **Os golpes de 1964 e 2016: poder, espetáculo, simulacro**. RuMoRes, v. 11, n. 22, p. 224-249, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/133404>. Acesso em 11 julho 2023.

Conselho Federal de Educação. **Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº 77/69**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362000000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 julho 2023.

Conselho Federal de Educação. **Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf. Acesso em 09 julho 2023.

Conselho Federal de Educação. **Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº 94/1971**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._94-1971sobre_emc.pdf. Acesso em 09 julho 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb0406.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira#:~:text=Link%20copiado!&text=Altera%20o%20artigo%2

010%20da,Nacionais%20para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio. Acesso em 09 julho 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2017. Define a Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 20 junho 2023.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago.** - Campinas - SP. Editora Papirus, 1995.

FERREIRA, A., Jr; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cadernos CEDES, v. 28, n. 76, p. 333–355, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/#> Acesso em: 11 junho 2023.

GLOBO NEWS. Miriam Leitão entrevista o ministro da Educação, José Mendonça Filho. Mirian Leitão, 29/09/2016. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/globonews-miriam-leitao/t/hF699zXCks/data/29-09-2016/>

JACOMELI, Mara Regina Martins. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas os estudos sociais e a formação da cidadania.** Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 39, p. 76-90, 2010. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 01 julho 2023.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro, GARCIA, Sandra Regina De Oliveira, CZERNISZ Eliane Cleide Da Silva. **A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM.** Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf>. Acesso em: 11 julho 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 0, 2018. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 junho 2023.

OLIVEIRA, Cleiton de ; SILVA, Guaracy. **O Novo Regime Fiscal: Tramitação e Impactos para a Educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 34, n. 1, p. 253-269, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v34n1/1678-166X-rbpae-34-1-0253.pdf>

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Juventude e Formação Profissional no Contexto das Reformas do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1971-2017).** Revista Espaço do Currículo, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a0f8/e13495ccc08571ac48c91212fb1ce3ab77de.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt> Acesso em: 30 junho 2023.

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: De Castelo a Tancredo. 1964 - 1985. Tradução Mário Salviano Silva. 5ª Reimpressão. Editora Paz e Terra. São Paulo - SP. 1988.