



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA FELIPE RIBAS

A IMPORTÂNCIA DE ELABORAR O PASSADO: UMA ANÁLISE SOBRE AS LEIS
Nº 5.692/71 E Nº 13.415/17

CURITIBA

2021

FERNANDA FELIPE RIBAS

A IMPORTÂNCIA DE ELABORAR O PASSADO: UMA ANÁLISE SOBRE LEIS Nº
5.692/71 E Nº 13.415/17

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado, no curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Renata Peres Barbosa.

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maurício e Roseli, por serem meus principais apoiadores, por todo esforço que fizeram pela minha trajetória de estudos e por todo amor e confiança que depositam em mim. Aos meus irmãos, André e Daniele, pelas palavras encorajadoras e amorosas.

À Prof^a Dr^a Renata Peres Barbosa, por ter sido a professora que plantou em mim a semente do interesse pela pesquisa na área do currículo e por me orientar com compreensão, gentileza e paciência. À Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva por aceitar contribuir para a pesquisa, compondo a banca examinadora.

A todos os que foram meus professores na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na universidade. Em especial aos meus professores de filosofia, literatura e língua portuguesa na etapa do ensino médio: César Marques, Monica Spada e Angela Coutinho.

E por fim e mais importante, a Deus, por me guiar em todos os caminhos e me dar sabedoria.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

(ARENDR, 2011).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo traçar um paralelo e examinar as leis 5.692/71 e 13.415/17, buscando problematizar a narrativa de novidade atribuída à segunda reforma, expondo pontos de semelhança entre ambas. Com o subsídio da teoria crítica da sociedade, em especial, Theodor Adorno, problematiza-se a proposta de reestruturação educacional das referidas leis e seus decorrentes déficits éticos e formativos. A hipótese da pesquisa é que, embora as Reformas refiram-se a momentos distintos, suas propostas convergem, em parte. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, verifica-se as similaridades contempladas a partir de três aspectos de semelhança, a saber: 1) conjuntura imperativa com as quais ambas foram deliberadas; 2) a lógica utilitarista dada à educação e os mecanismos de padronização curricular; 3) a abstenção da responsabilidade do Estado para com a educação, que abre espaço para que empresas e agências internacionais deliberem sobre o bem público; a política de culpabilização docente e outros.

Palavras-chave: Ensino Médio. Lei nº 5.692/71. Lei nº 13.415/17. Teoria crítica da sociedade.

ABSTRACT

This study aims to draw a parallel and examine laws 5.692/71 and 13.415/17, seeking to problematize the novelty narrative attributed to the second reform, exposing points of similarity between both. With the support of the critical theory of society, in particular, Theodor Adorno, the proposal for educational restructuring of these laws and their resulting ethical and training deficits is problematized. The research hypothesis is that, although the Reforms refer to different moments, their proposals converge, in part. Bibliographic and documentary research was used as methodology. As a result, the similarities contemplated are verified from three aspects of similarity, namely: 1) imperative conjuncture with which both were deliberated; 2) the utilitarian logic given to education and the mechanisms of curricular standardization; 3) abstaining from the State's responsibility towards education, which opens space for international companies and agencies to decide on the public good; the policy of teaching blame and others.

Key-words: High School. Law 5.692/71. Law 13.415/17. Critical Theory of society.

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

AMES – Associação Metropolitana de Estudantes Secundários

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC – Emenda Constitucional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

ONGS – Organizações Não Governamentais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SNI – Sistema Nacional de Informação

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundários

UME – União Metropolitana dos Estudantes

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 LEI Nº 5.692 DE 1971	12
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	12
2.2 CONTEXTO EDUCACIONAL.....	17
2.3 LEI Nº 5.692/71: LEI DE DIRETRIZES E BASES DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS.....	21
3 LEI Nº 13.415 DE 2017	26
3.1 CONTEXTO CULMINANTE À LEI Nº 13.415/17	26
3.2 LEI Nº 13.415/17: O NOVO ENSINO MÉDIO.....	30
3.3 A NARRATIVA DE NOVIDADE	33
4 ANÁLISE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE THEODOR ADORNO	38
4.1 CONJUNTURA IMPERATIVA E AUTORITÁRIA: A IMPORTÂNCIA DE ELABORAR O PASSADO	40
4.2 LÓGICA UTILITARISTA E SEMIFORMAÇÃO	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Com os militares na chefia de Estado, em 1964 o Brasil passava por momentos sombrios, onde a antidemocracia governava e uma série de decretos, chamados de Atos Institucionais, que ampliavam o Poder Executivo, minavam a autonomia do Congresso Nacional, extinguíam partidos políticos e silenciavam a sociedade civil, passaram a vigorar. A censura e a tortura faziam parte dos métodos de governo (FAUSTO, 2006).

Neste cenário, de regime autoritário e de escassa autonomia educacional e diálogo com a sociedade, sancionou-se a lei nº 5.692 de 1971, que instituiu as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus – que hoje conhecemos como ensino fundamental e médio ¹ (ROMANELLI, 1978; CUNHA, 2014).

Em 2016, ocorre o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e seu vice Michel Temer assume o cargo de chefe do Estado. Com menos de um mês de posse, Temer impõe por meio da Medida Provisória nº 746, uma Reforma no Ensino Médio brasileiro. Em 2017 a MP converteu-se na lei nº 13.415 e a reforma educacional ficou conhecida como Novo Ensino Médio. Observa-se que as duas reformas educacionais revelam déficits democráticos e manejam a educação a partir de estratégias similares.

O cerne desta pesquisa é problematizar a narrativa de novidade atribuída à lei nº 13.415/17, traçando um paralelo entre esta e a lei nº 5.692/71, destacando seus aspectos de semelhança. Busca-se mostrar a necessidade de um olhar atento e crítico em relação às tentativas de reestruturação do modelo educacional, pois estas podem operar como uma estratégia de controle e regulação dos sujeitos que integram o espaço escolar.

A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, relaciona o contexto explícito de censura de 1971 com o contexto de 2016 e 2017, também de fragilidade democrática. Além disso, busca mostrar que tanto a lei nº 5.692/71, quanto a nº 13.415/17, com seus mecanismos de padronização curricular, abnegam o acesso a conhecimentos elementares a uma análise crítica de si, da história e da sociedade. Por fim, aponta que ambas guiam-se pela racionalidade instrumental, de interesses

¹ Nos referiremos a estas etapas com ambas as nomenclaturas.

mercantis e, para tanto, valem-se de estratégias, tais como o entranhamento de empresas privadas e agências internacionais que operam sobre a educação pública, com interesses descolados de uma formação emancipatória.

A partir das contribuições de Theodor Adorno (1995; 1996) refletiremos sobre os aspectos de semelhança analisados neste estudo sobre as reformas educacionais. O autor busca problematizar as contradições do processo formativo, que operam de maneira a integrar os sujeitos aos pressupostos sociais e econômicos, gerando mera adaptação e não autorreflexão. Sendo assim, quando o processo formativo se volta para a subserviência da lógica mercantil, para a padronização, adaptação e integração, abre a possibilidade de se obter o oposto de uma formação: uma formação regressiva, danificada, a semiformação (ADORNO, 1996).

Em um dos ensaios do filósofo frankfurtiano, ele destaca a importância da elaboração do passado para que atrocidades não se repitam, como forma de esclarecimento. Para ele “a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional” (ADORNO, 1996, p. 33). Ainda no mesmo sentido, reforça a tese de que a destruição da memória é parte de uma racionalidade própria da lógica social, como reflexo de uma situação concreta das formas de organização a partir do mercado: “o esquecimento do nazismo pode ser explicado muito mais a partir da situação social geral do que a partir da psicopatologia” (ADORNO, 1996, p. 33).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar aspectos das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil em dois momentos históricos distintos: as Reformas Educacionais do ano de 1971 e de 2017. O intuito é problematizar as disputas envolvidas e as possíveis similaridades entre as duas propostas. Considera-se a etapa do Ensino Médio no Brasil, ao longo do século XX, como palco de disputas no que tange à formação, entre uma formação científica e outra voltada ao trabalho, que revelam os embates sociais e econômicos do período. A hipótese da pesquisa é que, embora as Reformas refiram-se a momentos distintos, em parte, convergem-se em suas propostas e que o dito Novo Ensino Médio recupera concepções já superadas e verificáveis com a lei nº 5.692 de 1971, no movimento de não elaboração do passado.

Inicialmente, no primeiro capítulo, analisa-se o contexto educacional culminante à lei nº 5.692 de 1971, que define diretrizes e bases para o Ensino Médio. Em seguida,

no segundo capítulo, expõe o contexto e a reforma promulgada mediante a lei nº 13.415 de 2017, que propõe um Novo Ensino Médio. Por fim, no terceiro capítulo, com o subsídio da teoria crítica de Theodor Adorno, problematiza-se a não elaboração do passado, bem como o processo formativo que objetiva a massificação dos sujeitos e uma formação acrítica.

Verificou-se, por fim, que a lei nº 5.692 de 1971 e a lei nº 13.415 de 2017 se aproximam em três aspectos de semelhança: 1) a conjuntura imperativa com as quais ambas foram deliberadas; 2) a lógica utilitarista dada à educação e os mecanismos de padronização curricular; 3) a relação público-privado e a abstenção da responsabilidade do Estado para com a educação, que abre espaço para que empresas e agências internacionais deliberem sobre o bem público.

2 LEI Nº 5.692 DE 1971

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, em 1961 o Brasil contava com a chefia de Estado de João Goulart. Em seu governo percebeu-se a mobilização de atores como estudantes, através da UNE (União Nacional dos Estudantes), trabalhadores do campo e operários. Os trabalhadores do campo reivindicavam seus direitos através da Liga Camponesa e pela primeira vez, em 1963, tiveram assegurados muitos dos direitos que apenas os trabalhadores urbanos tinham, tais como: sistema de compensação de horas, repouso remunerado, salário, férias, indenização e aviso prévio. O movimento operário também esteve em destaque, sustentando a tomada de consciência e união dos trabalhadores, por meio de sindicatos, comícios e greves.

João Goulart propunha reformas agrária, urbana, educacional e bancária, que tinham o apoio de uma parte da sociedade majoritariamente composta por trabalhadores e estudantes, porém, desagradavam a elite conservadora. Dois importantes comícios deixaram este separatismo claro: o primeiro, em 13 de março de 1964, com a presença dos apoiadores das reformas propostas pelo então presidente. Entre os participantes estavam a UNE (União Nacional dos Estudantes), UME (União Metropolitana dos Estudantes), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundários) e a AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundários), entre outras organizações. O segundo, em 19 de março do mesmo ano, foi chamado de Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que contou com cerca de 500.000 que se posicionavam contra as ideias reformistas de Goulart (ROSA, 2004).

A Guerra Fria que contrapunha duas potências mundiais, Estados Unidos e União Soviética, bem como a Revolução Cubana e a vitória de Fidel Castro, impulsionaram um discurso por parte dos militares, que alertavam a população para uma possível ditadura comunista, onde doutrinação, guerra psicológica e luta armada eram as ferramentas para a imposição do comunismo. Sendo assim, teria de haver uma resposta veemente que garantisse a segurança do país. O que foi chamado de doutrina da segurança nacional (FAUSTO, 2006).

A doutrina da segurança nacional alarmou os que viam tendências esquerdistas nas políticas de João Goulart. Isso, somado a influência da elite

conservadora na política e a crise econômica que se instaurava no país, foram o pretexto para a tomada de poder por parte dos militares, em 31 de março de 1964. Segundo Fausto (2006, p. 465), este movimento:

[...] tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados Atos Institucionais (AI).

O primeiro Ato Institucional (AI-1), imposto em 9 de abril de 1964, ampliou o Poder Executivo, conseqüentemente limitando a autonomia do Congresso Nacional. Ademais responsabilizava legalmente aqueles que se manifestassem contrários ao governo:

Art. 8º - Os inquéritos e processos visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária poderão ser instaurados individual ou coletivamente. (BRASIL, 1964)

Com isso, as Ligas Camponesas e sindicatos dos trabalhadores sofreram forte repressão e até prisão de seus dirigentes. Além disso, o AI-1 permitiu suspender direitos políticos por dez anos e cassar mandatos:

Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos. (BRASIL, 1964)

Dias depois da instauração do primeiro Ato Institucional, assumiu a presidência de forma indireta e antidemocrática o General Humberto de Alencar Castelo Branco. Na tentativa de estabilizar a economia, foi criado o PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo), gerido pelos ministros Roberto Campos e Otávio Gouveia de Bulhões. Para isso criou-se medidas que afetam diretamente as camadas econômicas mais baixas, uma vez que houve aumento de tarifas nos recursos básicos como elétrica e telefone, arrocho salarial e estabilidade no emprego após o período de dez anos. Boris Fausto (2006) afirma que o PAEG obteve sucesso pois seu plano de ação se deu em regime autoritário, uma vez que:

Em regime democrático, o êxito de um plano depende de um acordo com concessões recíprocas por parte de diferentes setores sociais. [...] Foi o regime autoritário que permitiu a Campos e Bulhões tomar medidas que resultaram em sacrifícios forçados, especialmente pela classe trabalhadora, sem que esta tivesse condições de resistir. (FAUSTO, 2006, p. 473)

Em 27 de outubro de 1965 foi imposto o Ato Institucional nº 2 (AI-2) que extinguiu os partidos políticos e ampliou ainda mais o Poder Executivo, autorizando atos complementares e decretos-leis. Conforme artigos 18 e 30:

Art. 18 - Ficam extintos os atuais Partidos Políticos e cancelados os respectivos registros.

Art. 30 - O Presidente da República poderá baixar atos complementares do presente, bem como decretos-leis sobre matéria de segurança nacional.

Parágrafo único - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente, fica autorizado a legislar mediante decretos-leis em todas as matérias previstas na Constituição e na Lei Orgânica. (BRASIL, 1965).

O Ato Institucional nº 3 (AI-3), de 5 de fevereiro de 1966, estabelece que a nomeação de governadores seja feita, também, de maneira indireta, através das assembleias, como consta no primeiro artigo da Lei:

Art. 1º - A eleição de Governador e Vice-Governador dos Estados far-se-á pela maioria absoluta dos membros da Assembleia Legislativa, em sessão pública e votação nominal (BRASIL, 1966).

Em 7 de dezembro de 1966 instituiu-se o Ato Institucional nº 4 (AI-4), que teve por objetivo convocar o Congresso Nacional para votação de uma nova Constituição:

Art. 1º - É convocado o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967.

§ 1º - O objeto da convocação extraordinária é a discussão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República. (BRASIL, 1966)

De acordo com Boris Fausto (2006) houve pressão para que a nova Constituição fosse aprovada, uma vez que o Congresso Nacional estivera fechado por ordem do presidente durante um mês e foi convocado somente para a votação da mesma. Além disso, o autor afirma que quem elegia os presidentes era a corporação militar e não o Congresso Nacional, como exigia a Constituição. Deste modo, em 1967 elegeu-se Artur da Costa e Silva.

Neste momento o Movimento de Contracultura, liderado especialmente por jovens que contestavam as normas e regras de seus países, ganhava cada vez mais força no Brasil e no mundo. O descontentamento social aparecia principalmente nas expressões artísticas, ainda que, muitas vezes, de forma velada. A oposição ao governo militar se articulava e em 1968, a morte de um estudante chamado Edson Luís, morto pela polícia em um protesto, impulsionou diversas manifestações pelo Brasil em prol da democracia. Ao passo que a oposição crescia, a repressão também. Parte da oposição respondia a repressão de forma violenta, através da luta armada, acreditando ser essa a única maneira de combater efetivamente o regime militar (FAUSTO, 2006). Neste momento de forte tensão social, deu-se o quinto Ato Institucional (AI-5), no dia 13 de dezembro de 1968, com o claro intuito de reprimir os opositores ao regime militar.

O AI-5 foi o auge da soberania do Poder Executivo. Autorizou o Presidente a decretar recesso do Congresso Nacional, Assembléias Legislativas e Câmara de Vereadores, funcionando apenas com a convocação do mesmo. Permitiu a intervenção nos Estados e Municípios sem qualquer limitação prevista na Constituição, bem como autonomia para cassar mandatos, direitos políticos e expurgar funcionários de cargos públicos. Além disso, o AI-5 extinguiu o direito de *habeas corpus* - onde o civil acusado pode responder em liberdade até que seja comprovada a realização do crime - e proibiu atividades ou manifestações sobre assuntos de natureza política (BRASIL, 1968).

Boris Fausto (2006, p. 480) afirma que com o Ato Institucional nº 5: “Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo.” Em 30 de outubro de 1969, um novo presidente é escolhido pelo Comando das Forças Armadas: Emílio Médici.

No governo Médici a repressão foi eficaz ao ponto de silenciar boa parte dos opositores, principalmente os que faziam parte de grupos armados. O período de sua gestão foi marcado pelo crescimento da economia, que levou o nome de “milagre econômico”. O milagre econômico se caracterizou pelo crescimento do Produto Interno Bruto, que crescia aproximadamente 11% ao ano, somado à diminuição da inflação, obras de infraestrutura e a conseqüente geração de mais empregos. Segundo Rosa (2004) este crescimento da economia não significou desenvolvimento de fato para o país, uma vez que o capital ficou concentrado na mão de poucos, ademais, o crescimento se deu com fragilidades como a

dependência do sistema financeiro e comércio internacional. O arrocho salarial e a alta da inflação foram consequências destas fragilidades, que culminaram no declínio da economia a partir de 1973.

Em 1974 elegeu-se, pela primeira vez através de um Colégio Eleitoral e não pelo Comando das Forças Armadas, um novo presidente: Ernesto Geisel. Isso significou o início de uma abertura política, que aconteceu de maneira gradual. O governo Geisel foi marcado por medidas que demonstravam tendência à abertura democrática, como o acesso às eleições legislativas por parte dos rádios e televisão, mas medidas repressivas continuavam a existir, como a morte do jornalista Vladimir Herzog e do operário metalúrgico Manuel Fiel Filho, ambas por tortura (ROSA, 2004).

Ainda no governo de Ernesto Geisel o Ato Institucional nº 5 foi revogado através da emenda constitucional nº 11, assim, o Congresso não poderia mais ser fechado por ordem do Executivo, mandatos e direitos políticos não poderiam ser cassados e todo o cidadão retomaria o direito ao *habeas corpus*. Com a parcial liberdade social, os sindicatos voltaram a se integrar, com novas categorias como bancários e professores. Além de aumentar o número de sindicatos, também aumentou o número de greves organizadas (FAUSTO, 2006).

Em 1979 inicia o sucessor de Geisel: João Batista Figueiredo. No ano de sua posse decretou-se a lei nº 6.683, a lei da Anistia, absolvendo todos os crimes políticos cometidos durante o regime militar. A lei absolve tanto as vítimas quanto os punidores.

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares (BRASIL, 1979).

Este governo foi marcado por medidas de abertura, aos poucos em direção à democracia, e pela crise econômica, que se aprofundou ainda mais, com uma recessão intensa entre 1981 e 1983, com inflação alta, PIB negativo e o crescimento de desempregos. As propagandas nacionalistas não bastavam para ganhar a confiança e satisfação dos brasileiros, que além de não verem mais a economia

crescer estavam à deriva quando o assunto era políticas sociais, a oposição continuava a se manifestar, agora com a campanha “Diretas Já”, em prol de eleições diretas para presidência em 1985. A eleição não foi direta, no entanto, pela primeira vez em 21 anos um civil foi eleito para presidente: Tancredo Neves. Tancredo Neves morreu em 21 de abril de 1985, antes de assumir o cargo de Chefe do Estado, sendo assim, assumiu no lugar dele seu vice José Sarney.

2.2 CONTEXTO EDUCACIONAL

Antes de tratar sobre a reforma educacional de 1971, é importante analisar o percurso educacional desde que a junta militar assumiu o poder em 1964, buscando compreender o que a educação representava para estes governos e quais os mecanismos utilizados para ministrá-la. Neste tópico, analisar-se-á os reflexos da vitória conservadora e antidemocrática no âmbito educacional.

A primeira medida do governo para com a educação foi a criação do salário educação, instituído por meio da lei nº 4.440/64 e que acrescia à despesa pública um valor referente à educação elementar. Esta lei foi resultado da crise educacional vivida naquele momento com a falta de vagas, devido à inflação da demanda (nos níveis fundamental, médio e superior), posteriormente regulamentada pelo decreto nº 55.551/65.

Em seguida iniciou-se a implantação de uma série de medidas relacionadas ao Ensino Superior, que serão mencionadas a seguir. A primeira, já em 1964, foi precisamente relacionada aos representantes estudantis, com a lei nº 4.464/64. Esta lei regulamenta todos os trâmites referentes a votação e representação dos Órgãos de Representação Estudantil nos níveis municipal, estadual e federal. É importante lembrar que, como anteriormente mencionado, no governo de João Goulart a União Nacional dos Estudantes estava em um momento de notoriedade, representando forte integração entre os estudantes e importância no quesito pressão através de manifestações. Se as regulamentações governamentais tinham a intenção velada de enfraquecer os órgãos estudantis, esta intenção foi frustrada, todavia em 1966 o governo tomou um posicionamento que nada tinha de velado, o decreto nº 57.634/66:

Art. 1º Ficam suspensas, pelo prazo de seis meses, as atividades da União Nacional de Estudantes (UNE), em todo o território Nacional. (BRASIL, 1966)

Os decretos 53/66 e 252/67 dispõem sobre a organização interna das universidades, como a organização de departamentos, uma unidade única de ensino e pesquisa para toda a universidade e a plena utilização dos recursos materiais e humanos, que se refere à lógica administrativa da USAID (United States Agency for International Development), da qual entraremos em detalhes na sequência. Por fim, a principal providência concernente ao Ensino Superior foi a lei nº 5.540 de 1968, esta apontou novos rumos e uma reestruturação no modelo vigente. A lei referida possibilitou a ampliação de matrículas no Ensino Superior privado, estabeleceu que a nomeação dos Reitores e Vice Reitores seria feita pelo Governo, cria o Departamento e a Monitoria, aumenta os programas de extensão, atividades culturais, cívicas e desportivas com o intuito de ocupar o corpo docente, seguindo a mesma lógica da plena utilização de recursos anteriormente mencionada, entre outras medidas.

Questiona-se o porquê de um número considerável de leis e decretos direcionados especificamente ao Ensino Superior. Por que o governo militar depositou tamanho interesse nesta etapa de ensino? Otaíza Romanelli (1978) afirma que havia uma pressão pela modernização desta etapa de ensino, sendo assim, o governo optou por tomar a frente da reforma universitária para modernizar sem ferir aos interesses conservadores. Para realizar a reforma o governo colocou a educação como algo descolado do contexto social e político e focou apenas nos aspectos técnicos e administrativos (ROMANELLI, 1978). De acordo com a autora, o enfoque estrito na racionalidade técnica objetiva neutralizar qualquer intromissão de ordem ideológica no processo de modernização:

A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer posição de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico (ROMANELLI, 1978, p. 231).

Outras medidas foram adotadas para os outros níveis da educação, como a lei nº 5.379/67 responsável por instituir o MOBREAL (movimento brasileiro de alfabetização) e aquelas instituídas por meio dos Acordos entre o Ministério da

Educação (MEC) e a agência internacional USAID (United States Agency for International Development).

Aparentemente estes acordos tiveram grande impacto na postura governamental adotada no âmbito educacional, ou seja, a influência por trás das políticas educacionais estabelecidas neste período. A crise educacional consequente da inflação da demanda, em 1964, serviu de justificativa para que o Ministério da Educação brasileiro fechasse acordos com a mencionada agência. De acordo com Romanelli (1978) o acordo com agências internacionais é, em verdade, uma estratégia de desenvolvimento de sociedades periféricas. Segundo a autora:

Segundo essa estratégia, que na verdade compartimenta a realidade dos países subdesenvolvidos, o problema do subdesenvolvimento deve ser tratado, predominantemente, como um problema técnico. Daí a superioridade do planejamento sobre a ação não planejada, a necessidade de se incluir nos investimentos feitos pelos países centrais nos países periféricos, a educação como fator importante na produção de recursos humanos, para o desenvolvimento desejado (ROMANELLI, 1978, p. 199).

Romanelli (1978, p. 210) expõe que, os objetivos que visam a USAID são:

1. Estabelecer relação de eficácia entre os recursos aplicados e a produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar em nível microssistema, no sentido de conseguir “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extra-escolar;
5. Reforçar o ensino superior, com vista ao desenvolvimento nacional.

Baseado nestes objetivos a agência internacional USAID em conjunto com o Ministério da Educação fecharam 12 acordos entre os anos de 1964 e 1968. Conforme ordem cronológica:

1. 26 de junho de 1964 – Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;
2. 31 de março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do Ensino Médio. Envolveu assessoria técnica americana, para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
3. 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar com recursos e pessoal o primeiro acordo do Ensino Primário;
4. 5 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais;

5. 24 de junho de 1966 – Acordo MEC-CONTAP-USAID, de assessoria para expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolve assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
6. 30 de junho de 1966 – Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois;
7. 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior. Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros;
8. 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;
9. 6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL incumbiram apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos;
10. Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto;
11. 27 de dezembro de 1967 – Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
12. 17 de janeiro de 1968 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do Ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolve e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média (ALVES, 1968 apud ROMANELLI, 1978).

De acordo com o exposto, dois acordos foram voltados ao Ensino Primário, dois ao Ensino Médio e outros dois ao Ensino Superior, revelando que a influência da agência internacional USAID entranhou-se em todos os níveis de ensino. Chama atenção também o controle da elaboração, ilustração, editoração e distribuição dos livros didáticos por parte da agência. Os acordos revelam que a agência internacional assumiu, de certa forma, o papel estatal no que tange a educação, uma vez que incumbiu-se do processo de planejamento, financiamento e acesso.

Os professores também foram foco de alguns acordos, como o quinto, que propõe o aprimoramento do quadro de docentes e o oitavo, que diz respeito a

criação de um centro de treinamento educacional. Os acordos revelam a ideia de que os docentes brasileiros constituíam parte do problema educacional, deste modo, assim como o restante dos problemas, deveria ser resolvido através de técnicas e prescrições. Neste caso, a técnica seria o treinamento dos professores e o discurso era capacitá-los para uma educação que acompanhasse a modernização da sociedade, no entanto, cabe alertar para a intencionalidade de controle docente, uma vez que intencionava-se um discurso neutro e qualquer posicionamento que questionasse ao regime era lido como discurso de ódio e doutrinação. A intencionalidade de controle ficou ainda mais latente com o decreto nº 477.

Em 26 de fevereiro de 1969, instaurou-se o decreto nº 477, dois meses depois do AI-5, ambos no governo de Costa e Silva e o mais repressivo decreto para com a educação até o momento. O decreto define infrações disciplinares cometidas por professores, alunos ou funcionários de estabelecimentos de ensino público ou privado, sendo elas a prática de qualquer movimento subversivo como passeatas ou desfiles; usar a dependência escolar para incitar atos contrários à moral ou ordem pública; sequestro e cárcere privado de pessoas da comunidade escolar e outros. As infrações disciplinares descritas no decreto geram a interpretação de que as dependências de ensino eram vistas pelo Estado como um espaço que devia ser urgentemente controlado.

2.3 LEI Nº 5.692/71: LEI DE DIRETRIZES E BASES DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

Em 1967 o governo convocou uma comissão para tentar solucionar os problemas universitários existentes no Brasil, com isso, foi gerado o Relatório Meira Mattos. Além deste, houve a criação de um outro relatório por parte do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT). Este, no entanto, atentou para uma reestruturação na educação, visto que era necessária uma conciliação entre a educação e o modelo econômico. O relatório cita especificamente a necessidade de mudanças estruturais no Ensino Médio, de forma a preparar para o trabalho e deste modo diminuir a demanda ao Ensino Superior. Além disso, menciona a criação de carreiras curtas na área da indústria e da saúde, para economizar tempo de formação (ROMANELLI, 1978). Neste cenário, em 1971, sancionou-se a lei nº 5.692/71 que instituiu as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo

graus. O conteúdo da lei é balizado tanto pelos acordos entre MEC e USAID, quanto pelos relatórios formulados pelos grupos brasileiros.

O principal impacto da lei nº 5.692/71 foi a mudança da estrutura do Ensino do 1º e 2º Graus. A primeira mudança é a ampliação da obrigatoriedade escolar, que passou a ser de oito anos (dos 7 aos 14 anos). Com isso, houve a junção do ensino primário e do ginásio, eliminando o exame de seleção ao ginásio. Também deu fim ao separatismo entre escola secundária e técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus.

No ensino fundamental objetivava-se o ensino com sondagem e iniciação ao trabalho, garantindo o princípio da terminalidade no 1º grau. Visivelmente esta medida afirma a expectativa que se tinha em relação às classes mais baixas. Já se esperava que as classes mais baixas não concluíssem o 2º grau ou tampouco ingressassem no mesmo, deste modo, garantindo a terminalidade ao fim do ensino fundamental garante-se também uma mão de obra mais barata para as indústrias. A política educacional, ao invés de se estruturar como ferramenta de garantia da universalidade da educação, perpetua a lógica da desigualdade e segregação do conhecimento. Sendo assim, no que tange à habilitação profissional ao fim do 1º grau, concordamos com Germano Willington (1990, p. 257): “trata-se de abreviar a educação - dos mais pobres - empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho.”

Em relação ao Ensino Médio ou Segundo Grau – conforme nomenclatura presente na lei - houve a junção entre o Ensino Profissional e Secundário, o que deu fim ao separatismo que havia entre os dois segmentos. Esta junção pode ter sido uma alternativa para conter a demanda para o Ensino Superior, uma vez que ao final dos três anos de segundo grau o estudante automaticamente era habilitado profissionalmente, obtendo título de técnico.

No que se refere propriamente ao conteúdo da lei 5.692/71, seu objetivo, exposto no artigo 1º da lei, era desenvolver potencialidades para auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A qualificação para o trabalho por intermédio dos cursos profissionalizantes e o exercício consciente da cidadania através da obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica. Aqui cabe indagar se disciplinas curriculares dão conta de objetivos tão amplos e subjetivos como “qualificar para o trabalho” e para o “exercício da cidadania” e, para tanto, é necessário compreender que ao mencionar “trabalho” e

“cidadania” está exposto um certo trabalho e uma certa cidadania que correspondem ao projeto de sociedade que o governo vigente almeja.

Através da análise do contexto e das ações governamentais perante a sociedade e a educação, anteriormente feitas, é possível afirmar que em relação ao trabalho o governo almejava mão de obra para a indústria e uma resposta à demanda ao Ensino Superior, além disso, o separatismo entre conhecimento técnico e científico denuncia a desqualificação deste trabalho, uma vez que é colocado como algo distante da ciência. Sobre a cidadania, uma vez que qualquer manifestação subversiva era punida, cabe afirmar que exercer cidadania é o mesmo que fazer sua parte como integrante da engrenagem que faz o Brasil se desenvolver, aceitando as decisões superiores sejam elas quais forem, sem questionar. Sobre o referido, concordamos com Romanelli (1978, p. 237):

Em outros termos, assim como é impossível uma qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. Nesse sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio de tornar-se uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social.

No que tange à continuidade do ensino, esta é garantida através de um conjunto de saberes básicos, no ensino fundamental, que depois serão especificados no ensino médio. Sobre o currículo, a lei atesta:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971)

O núcleo comum foi dividido em três grandes grupos: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências. Dentro destes grupos cada nível de ensino conta com um conjunto de Atividades, no caso da 1ª à 5ª Série (conforme nomenclatura da época); Áreas de Estudo, da 6ª à 8ª Série; ou Disciplinas, quando se refere ao 2º Grau. A parte diversificada ficaria sob responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais.

Jarbas Passarinho, ministro da Educação e Cultura naquele momento, defendia o núcleo comum sob a justificativa de sua experiência de formação pessoal em uma escola militar que seguia este tipo de currículo e, segundo ele, fora satisfatória (GERMANO, 1990). Tanto no discurso do ministro quanto no próprio conteúdo da lei 5.692/71 é possível observar o caráter utilitarista e influenciado pela “teoria do capital humano”, onde a educação é responsável pela produtividade e diretamente influente na economia.

A profissionalização no 2º Grau tinha dois níveis: a mais curta, que apenas profissionaliza, e a completa, que permite que o aluno tente o processo para ingresso ao Ensino Superior. O artigo 6 da lei 5.692/71 permite: “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.” No entanto, sem vínculo empregatício. Questiona-se que, assim como observado com os acordos entre o MEC e a agência internacional USAID, instituições privadas assumem papel do poder público no que se refere à formação do estudante brasileiro.

Segundo Otaíza Romanelli (1978, p. 247) os meios de execução da reforma, foram:

1. Reorganização administrativa geral, já iniciada com a Reforma Administrativa e, agora, especificada, quanto ao setor educacional, pela reforma do Ministério da Educação, já antes assinalada, e pela concentração e integração dos recursos disponíveis.
2. A previsão dos recursos financeiros para a educação.
3. A formação de professores do 1º e 2º graus.

Em relação à reorganização administrativa, o conteúdo da lei atesta: sem duplicações de recursos para funções idênticas; utilização de espaços ociosos; junção de unidades; bem como entrosamento de instituições de ensino com instituições sociais. O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus deixa claro o intuito de aumentar a produtividade e eficácia destas duas etapas de ensino. Quanto aos recursos, a captação era pelo salário-educação, Fundos Especiais da Loteria Federal e Loteria Esportiva, além das fontes de renda dos estados e municípios. Os financiamentos externos vêm de órgãos de outros países, oficiais ou particulares. Em relação à formação dos professores, a lei expõe o nível de formação que o docente deve ter para atuar em determinada etapa, sendo que para atuar no ensino primário é necessário a habilitação específica no nível

médio e, para atuar no 2º é obrigatório formação superior em licenciatura plena. Além disso, a lei vinculou o salário do professor de acordo com seu nível de formação (ROMANELLI, 1978).

Foram vastas as dificuldades que a educação brasileira pública enfrentou na tentativa de colocar em prática as diretrizes da lei 5.692/71. O fator mais insustentável foi a profissionalização universal e compulsória, que foi considerada um fracasso. Segundo Germano (1990, p. 269-273) os principais motivos do fracasso, foram: a falta de recurso; a proposta ser obsoleta, uma vez que ia na contramão do que outros países capitalistas estavam fazendo; a “discrepância prática e crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional” - as escolas não tinham tecnologia suficiente para acompanhar o que acontecia nas indústrias; as redes particulares de educação em grande medida ignoraram a proposta da lei, uma vez que o custo de sua implantação era alto.

A distorção idade-série ficou ainda mais acentuada, segundo Germano (1990, p. 275-276):

(...) em 1982, mais da metade da população de 15 a 19 anos em condições de seguir o 2º grau estava fora da escola. Em 1985 cerca de 30.65% dos alunos matriculados no 2º grau tinham mais de 19 anos e, em 1987, apenas 37% da população entre 16 e 18 anos estava matriculada no referido grau de ensino.

Diante de tantas dificuldades, em 18 de outubro de 1982, a lei nº 7.044 revogou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Mesmo assim o ensino público de 2º grau teve de lidar com a carga de ser o principal afetado pela lei 5.692/71, com a destruição do caráter propedêutico, que acirrou a elitização do acesso às universidades públicas (CUNHA, 2014), além de sonegar aos estudantes da escola pública o direito a uma educação completa, com vistas a formação crítica, científica, humana, cultural e estética. Isso reforça a teoria de Germano (1990), de que a reforma educacional de 1971 privilegiou apenas o topo da pirâmide social.

3 LEI Nº 13.415 DE 2017

3.1 CONTEXTO CULMINANTE À LEI Nº 13.415/17

Em 1985 assume o primeiro civil em 21 anos, José Sarney. Este governo respeitou as liberdades individuais, porém, manteve elos autoritários como o Serviço Nacional de Informação (SNI). Os cinco anos de mandato contemplaram uma crise econômica que se alongava desde o governo militar, o que implicava em uma baixa popularidade do governo. Em 1987 a assembleia geral constituinte passa a se reunir para discussão de uma nova Constituição, que foi elaborada e promulgada um ano depois, em 1988. A Constituição de 1988 colocou fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário.

No que concerne à comunidade escolar, os movimentos críticos e associações científicas se articulavam com propostas para a educação, entre elas, a de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. O projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases teve sua primeira versão apresentada à Câmara em 1988. A tramitação do projeto foi extensa, passou por modificações no Governo Collor, em 1992. Em 1994 elegeu-se Fernando Henrique Cardoso e apenas em 1996 sanciona-se a Lei nº 9.394 com diretrizes para a educação. Sobre a lei, Shiroma et. al. (2004) afirmam:

(...) seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade (2004, p. 51).

A lei referida estabeleceu as finalidades do Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

Para o Ensino Médio a lei nº 9.394 foi importante, visto que este foi consagrado como etapa da educação básica, além de mencionar a articulação entre ensino propedêutico e técnico. Porém, no ano seguinte a junção da oferta foi proibida, por meio do Decreto nº 2.208/97. Como consequência, expandiu o ensino técnico privado no país, de acordo com Ferreira (2017, p. 298):

O texto da LDB enunciou a articulação entre a formação do ensino médio e a formação para o trabalho, o que tornaria possível uma organização a partir desse modelo se não fosse o Decreto nº 2.208/97, editado pelo então presidente Cardoso (1995–2002), que proibiu a junção da oferta. (...) Com isso, a partir de 1997, houve uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego.

O decreto de 1997 fez parte de uma tendência observável na década de 90, onde a educação assume um contorno mercantilista e voltado à aquisição de competências. Isso também fica claro com a homologação da Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, que com base no Parecer 15/98 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De acordo com Silva (2018, p. 7) isso vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Em 1999 definem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e são estabelecidas competências e habilidades para cada área ou disciplina (SILVA, 2018, p. 7).

Deste modo, a articulação com o privado, já observáveis no governo militar, tomou proporções mais profundas e uma relação direta do Estado com a “sociedade civil” representada, em sua maioria, pelo empresariado e por Organizações Não Governamentais (ONGS). A desresponsabilização do Estado para com os assuntos públicos refere-se a uma maneira de conduzir o país para o foco principal do governo: crescimento econômico.

A gestão escolar também foi centralizada ao viés econômico e empresarial. Propostas dos Acordos Mec-Usaid, como a eficiência e otimização de recursos, enraizaram-se ainda mais. A educação como produtora de sujeitos aptos ao manejo da tecnologia, bem como ao mercado de trabalho, era explícita. A educação foi encaixada aos moldes da produção econômica.

Em 2003, iniciou um novo governo, com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Neste mesmo ano o Ministério da Educação (MEC) ofertara dois seminários

com o intuito de discutir o Ensino Médio e Ensino Profissional, almejava-se a oferta de ambos de maneira integrada. A lei nº 11.741 de 2008 dispõe sobre a organização do Ensino Profissional, articulando-o com o Ensino Médio ou oferecendo-o de maneira subsequente. No que tange à universalização do Ensino Médio, em 11 de novembro de 2009 a Emenda Constitucional nº 59 foi promulgada e com ela o ensino básico dos 4 aos 17 anos de idade tornou-se obrigatório, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada (BRASIL, 2009). Também em 2009, a lei nº 12.061/09, altera o inciso II do artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases, dessa forma, segundo Acacia Kuenzer (2010, p. 856), aumentou o compromisso do Estado para com o EM e a democratização do acesso ganhou força constitucional:

a ampliação do compromisso do Estado, que era indicado como apenas a extensão progressiva, para o atendimento de todos os interessados, sejam jovens ou adultos, na modalidade regular ou de educação de jovens e adultos (EJA), garantindo aos trabalhadores condições de acesso e permanência (KUENZER, 2010, p. 856).

Durante o governo Lula foram implantados alguns programas, tais como: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Em 2011 assume a presidenta Dilma Rousseff e entre os marcos de seu governo está o Plano Nacional da Educação (2014) com 20 metas e políticas públicas para a educação. A meta número três se refere à universalização do Ensino Médio, elevando a taxa líquida de matrículas:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

Para tanto as estratégias seriam a reformulação do currículo, garantir equipamentos, laboratórios, material didático específico e formação continuada de professores. Além disso, manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio, fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação

profissional, promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2014). Para o alcance das estratégias referidas se faria necessário ampliar o financiamento destinado à etapa do EM, no entanto, as estratégias não mencionam nenhuma mudança no que diz respeito a este.

Em 2011 pensou-se em uma reformulação no currículo do Ensino Médio com as Diretrizes Curriculares instituídas pelo Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CNE/CEB 02/12, como resultado das discussões realizadas ao longo dos anos 2000. Conforme Art. 5º, as diretrizes se baseiam na:

formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012).

É perceptível a diferença entre as concepções dos anos 1990 e 2000. Em 1990, no governo FHC, observa-se o impulso neoliberal de Estado mínimo, com o protagonismo das parcerias público-privado, assim como o viés de eficiência, onde a escola tende à finalidade específica de educar para o trabalho e o conhecimento se torna raso, uma vez que é voltado para áreas específicas e não integra todas os conhecimentos, considerando a importância de todas os saberes para a formação integral do indivíduo. Ferreti e Silva (2017, p. 389), afirmam que a política educacional do governo FHC relativa ao Ensino Médio e à Educação Profissional foi marcada pela:

(...) adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970.

A partir dos anos 2000, especialmente com o governo Lula, percebe-se a diferença das concepções teóricas e epistemológicas que subsidiaram as políticas educacionais, além de uma maior articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, assim como entre o Ensino Médio e Profissional, que revelam o almejo de um ensino politécnico e integrado para os jovens.

A disputa de concepções e as diferenças teóricas que demarcam os últimos 30 anos de políticas educacionais são identificáveis nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois estas expõem diferentes respaldos teóricos em 1998 e 2011, de acordo com Ferreti e Silva (2017, p. 391):

As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.

O governo PT demonstrou maior responsabilização estatal no que diz respeito à coesão social, com políticas de apoio financeiro a grupos menos privilegiados. Além disso, trouxe conquistas educacionais tangíveis, porém, não rompeu com a lógica de agências internacionais e privadas na educação. Esta lógica se confirma ao passo que o Estado financia avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio e a criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB), bem como com a instituição de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O fim do governo Dilma se dá surpreendentemente em 2016 com o processo de *impeachment* e a posse de Michel Temer e, neste ponto, se faz o início da discussão referente à Reforma do Ensino Médio, que recupera as concepções teórica-epistemológicas de 1990.

3.2 LEI Nº 13.415/17: O NOVO ENSINO MÉDIO

Em menos de um mês de posse, Temer impõe por meio da Medida Provisória nº 746, publicada no dia 23 de setembro de 2016, uma Reforma no Ensino Médio brasileiro. Ao analisar as audiências públicas Ferreti e Silva (2017) relatam que entre as justificativas para a Reforma estão: o baixo rendimento dos alunos em língua

portuguesa e matemática, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o número excessivo de disciplinas que acarreta a necessidade de um currículo flexível; e o dado de apenas 17% dos jovens adentrarem ao Ensino Superior, que denota a necessidade de uma formação técnica e voltada ao competitivo mundo do mercado de trabalho.

Medidas Provisórias são atos normativos com força de lei, substituíram o Decreto-Lei previsto na Constituição de 1967 e têm como objetivo: “permitir que o Presidente da República tenha meios para enfrentar situações de crise” (BALERA, 2009, p. 30). A Constituição de 1988 deixa claro que as Medidas Provisórias são permitidas apenas em casos de Relevância e Urgência:

Art. 62 – Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.

Diferentemente do Decreto-Lei, que determinava os requisitos de urgência, sendo eles segurança nacional e finanças públicas (BRASIL, 1967) as Medidas Provisórias não possuem temas específicos para serem expedidas, sendo assim, cabe ao Poder Executivo considerar a relevância do tópico, tendo em mente que uma Medida Provisória deve ser exceção, visto que a função legislativa cabe ao Poder Legislativo. No que diz respeito à urgência, é considerada urgente a situação que não possa aguardar até 100 dias sem causar dano à Nação.

Uma vez que ao chefe de Estado não incumbe a função de legislar, cabe afirmar que as Medidas Provisórias possuem caráter normativo autoritário e excepcional. Indaga-se o porquê de uma norma designada à educação pública ter sido feita com o caráter mencionado e sem consulta aos que têm interesse e que serão afetados por tal.

A MP 746/16, que se refere à Reforma do Ensino Médio, foi editada com o intuito de engendrar mudanças no currículo, na carga horária e no financiamento desta etapa da Educação Básica. Em relação ao currículo, uma parte seria composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante por cinco itinerários formativos, onde o aluno deve escolher entre as áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. As únicas disciplinas obrigatórias seriam Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas

como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física não dispõem de obrigatoriedade ou carga horária mínima.

A MP também sugere a carga horária anual de 1400 horas (sete horas diárias), que caracteriza o Ensino Médio Integral. Além disso, abre espaço para convênios com instituições privadas para promover o itinerário formativo de Ensino Profissional; abre a possibilidade de oferta de ensino à distância para compor uma parte do currículo; permite o exercício de docência a partir do “notório saber”, ou seja, sem a obrigatoriedade de uma formação acadêmica, entre outros tópicos que geraram debates calorosos e um cenário de críticas por parte da comunidade acadêmica, movimentos sociais e profissionais ligados à rede pública (FERRETI; SILVA, 2017).

Após a realização de audiências públicas onde representantes do MEC, pessoas ligadas a instituições privadas e defensores da rede pública expuseram seus pareceres sobre o tema, algumas modificações foram feitas na Medida Provisória nº 746/16, converteu-se na lei nº 13.415, sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017. Esta altera as leis nº 9.3994/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; revoga a Lei nº 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

As mudanças entre a MP 746/16 e a lei nº 13.415/17 referem-se à carga horária: no texto da lei diz que deverá ser ofertado no mínimo cinco horas diárias; modificou-se a nomenclatura dos itinerários formativos, que passaram a ser: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação Técnico Profissional. As disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, não obrigatórias na MP 746/16, converteram-se em obrigatórias na lei nº 13.415/17, todavia, juntando-as em uma área de estudo denominada “estudos e práticas”.

Sendo assim, cabe afirmar que as mudanças entre a Medida Provisória 746/16 e a lei nº 13.415/17 foram referentes à formalidade do texto, com a alteração e atenuação de termos que geraram alarde na comunidade escolar. O conteúdo em si, que diz respeito ao financiamento, à desresponsabilização do Estado que divide sua função com instituições privadas e a modificação do currículo, que sonega o direito de acesso a todos os conhecimentos e suas dimensões aos estudantes, não

só permanecem como fazem agora parte da legislação, constituindo o que o Ministério da Educação chama de o Novo Ensino Médio, que será colocado em prática até o ano de 2022.

3.3 A NARRATIVA DE NOVIDADE

O discurso vinculado à mídia a respeito da lei nº 13.415/17 é o de novidade, no entanto, ao discorrermos sobre a lei nº 5.692/71 tornaram-se perceptíveis pontos de semelhança entre ambas as reformas educacionais. Sendo assim, neste tópico discutir-se-á estes pontos, com o objetivo de problematizar a narrativa do denominado Novo Ensino Médio.

Para esta discussão, estabelecemos três aspectos de semelhança, que trabalharemos a seguir: 1) conjuntura imperativa com as quais ambas foram deliberadas; 2) a lógica utilitarista dada à educação e os mecanismos de padronização curricular; 3) a relação público-privado e a abstenção da responsabilidade do Estado para com a educação, que abre espaço para que empresas e agências internacionais deliberem sobre o bem público; a política de culpabilização docente e outros.

Por se tratar de um momento autoritário, a reforma de 1971 não contou com a consulta da comunidade escolar, além disso, manifestações contrárias às decisões estatais eram caracterizadas como crime à Segurança Nacional, dessa forma, a voz dos grupos que se articulavam contra a reforma e em prol da educação pública, foi silenciada pela forte repressão.

Causa indignação saber que 46 anos depois, em regime democrático, o Poder Executivo propõe uma reforma educacional onde a comunidade escolar também não é ouvida e, neste caso, há ainda o agravante de a reforma ter sido exposta através de uma Medida Provisória, que como mencionamos, tem caráter autoritário e normativo.

Agora coloca-se em questão o cunho de “novidade” atribuído à reforma de 2017. O slogan é claro: “Novo Ensino Médio”. Na exposição de motivos da Medida Provisória, adota-se como discurso o fato de que o mundo não é mais o mesmo, porém, a escola continua sendo a mesma de sempre, tornando-se desinteressante principalmente para os jovens do Ensino Médio; utiliza-se de dados quantitativos que evidenciam que o ensino está estagnado e que os estudantes não estão aprendendo

o básico em língua portuguesa e matemática. Se faz necessário uma escola que prepare para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Este discurso, de difícil questionamento, justifica a reestruturação desta etapa de ensino.

Com base nas justificativas apresentadas, diversas pesquisas questionam não a necessidade de uma reestruturação, mas o conteúdo e a forma de sua proposta. Começando pelo currículo, composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC do Ensino Médio é dividida em áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dentro de cada área são enunciadas competências e habilidades para cada componente curricular (disciplinas). Das 100 páginas referentes aos conteúdos, 66 abrangem Linguagens e Matemática; 24 Ciências da Natureza e às Ciências Humanas são destinadas apenas 10 páginas (BRASIL, 2018).

A estrutura da BNCC esclarece sua prioridade: língua materna e matemática, como consequência, o enfoque menor em ciências da natureza e humanidades. A língua materna e a matemática se fazem mais importantes em uma sociedade que encara a educação como produto do mercado e que distancia o conhecimento técnico do conhecimento científico. Além disso, esta priorização se baseia no ranqueamento do país em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), assim como nos de nível nacional como Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A mesma prioridade é verificável na lei nº 5.692/71, que ao acabar com o caráter propedêutico do Ensino Médio, afastou o conhecimento científico do conhecimento requerido para o trabalho, sendo o segundo baseado em conteúdos das áreas de linguagens e matemática.

Os itinerários formativos dividem espaço com a BNCC na composição do currículo. Os itinerários formativos são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Embora se propague que o aluno terá direito de escolha de seu percurso formativo, a lei explicita que a escolha dos itinerários ficará a cargo das Secretarias de Educação. Uma vez que o Brasil conta com municípios que dispõem de apenas uma escola, torna-se claro que o aluno não vai escolher sua preferência e sim o que está disponível para ele e, ainda o que se encontra em um município que disponha de opções, altas são as chances de que o jovem opte por uma escola apenas por ser próxima de sua residência, considerando

que muitos não possuem tempo para longas locomoções, por trabalharem ou realizarem outras atividades além do estudo.

A forma com a qual o currículo do Ensino Médio se estrutura assemelha-se ao Currículo de Núcleo Comum instituído pela lei nº 5.692/71, que como referido, não considera a pluralidade regional, as diferenças de recursos e necessidades de cada contexto. Em um país de proporções continentais não se pode almejar que todos os municípios tenham as mesmas estruturas e condições. Ademais, a padronização de currículos e avaliações serve como forma de controlar e limitar a atuação dos gestores, professores e alunos, o que não surpreende, dada a forma com que ambas as reformas foram designadas para a sociedade.

A padronização curricular posta tanto pelo Núcleo Comum (1971) quanto pela BNCC (2017) reduz todo o sistema educativo aos níveis de aprendizagem, além de colocá-lo em um lugar salvacionista com a suposta garantia social de que todos os alunos terão um padrão de aprendizagem e uniformidade de “resultados”. Concordamos com Lopes (2018, p. 25) ao afirmar que o currículo comum se dá sem a problematização sobre o que se entende como conhecimento comum, supostos como essenciais, além de não apresentar argumentos que sustentem a alegação implícita de que os estudantes aprendem da mesma maneira e de que as escolas são similares.

Há também a afirmativa de que o currículo comum ameniza as desigualdades do sistema, esta parte do princípio de que o currículo é a garantia das metas de aprendizagem e, de acordo com Lopes, associa a desigualdade social educacional como decorrência intrinsecamente pedagógica:

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, *não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. (LOPES, 2018, p. 25)

Ainda que tenha um documento comum a ser seguido, não há como garantir uma interpretação homogênea, pois a interpretação depende do contexto e das vivências de cada um, ademais, há tradições curriculares e relações de poder que influenciam a possibilidade dos sentidos (LOPES, 2018, p. 26). Diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, o Núcleo Comum proposto pela lei nº 5.692/71

contava com uma parte do currículo diversificada, que supostamente deveria atender as demandas regionais, mas como visto anteriormente, isso não foi garantido.

Tanto no contexto de 1971 quanto no de 2017 a educação foi diagnosticada com “problemas” que deveriam ser sanados de maneira técnica, mensurável e específica. Os acordos MEC e USAID deixam claro que os recursos deveriam ser utilizados de maneira mais eficiente, que a escola deveria ser adequada às demandas mercantis e os profissionais da educação serem mais bem preparados e atualizados para acompanhar este novo modelo educativo. Isto posto, a maneira mais eficaz de solucionar estes problemas foi atrelando um ministério do Estado com uma agência internacional.

A lógica de atrelar o Estado a empresas ou organismos internacionais se aprofundou desde então e parcerias entre público e privado são explícitas, mesmo quando o objeto é um bem universal e público, como a educação. A Base Nacional Comum Curricular conta com uma lista de apoiadores, como mencionado por Peroni (2017, p. 418):

Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

O que estes organismos ganham? Há interesses mercantis, seja através da venda de cursos de implementação, cursos de formação docente e produção de materiais. Sobre este assunto, concordamos com Peroni (2017, p. 422):

Com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem, há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação são impressas de cima para baixo, de fora para dentro.

Esta naturalização enfraquece a democracia, uma vez que instituições não eleitas democraticamente estão operando na organização e funcionamento da educação, deliberando, assim, sobre o bem público e assumindo uma responsabilidade que é do Estado. Percebe-se também um distanciamento com a universidade pública brasileira, que poderia estar auxiliando na composição de um

novo currículo, em pesquisas e na formação docente, no entanto empresas, majoritariamente internacionais, estão desempenhando estas funções. De acordo com Macedo (2018, p. 31) foi realizado um evento sobre a BNCC e formação de professores no Rio de Janeiro no ano de 2018 que contava com uma única instituição brasileira além do MEC, o Instituto Singularidades, sendo as demais todas internacionais (Fundação Lemman; Columbia University). Como reitera autora:

Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição (MACEDO, 2018, p. 31).

Os acordos MEC-USAID (1968-1971) também promoviam cursos e até centro de treinamento para docentes. Constitui-se a hipótese de que a formação e atualização dos docentes fazem parte de um discurso de responsabilização docente pela qualidade da educação. Se a educação apresenta baixos índices de qualidade segundo mecanismos que os mensuram por meio de notas, os professores são culpabilizados. Este discurso simplifica e ofusca as reais problemáticas que se referem à qualidade da educação, descartando fatores objetivos, de ausência de financiamento, condições de trabalho e condições de vida das famílias, bem como fatores subjetivos envolvidos na aprendizagem, como a individualidade discente, cultura e as diferentes realidades presentes no nosso país.

Reconhecer o Ensino Médio como etapa da educação básica, mesmo com tantas disputas de concepções e entraves, foi uma conquista significativa que está se esvaindo com a lei nº 13.415/17, pois esta tira dos jovens o direito ao conhecimento pleno, científico, que poderá ser utilizado no trabalho, na academia e na vida, dando de fato a possibilidade de escolha ao indivíduo. As consequências negativas da lei 5.692/71, principalmente para o Ensino Médio Público, são mensuráveis e verificáveis, uma nova lei com tantas similaridades à mencionada mostra a grande possibilidade de a comunidade escolar ser prejudicada novamente. Isso revela o quanto não se aprendeu com o passado.

4 ANÁLISE DAS REFORMAS EDUCACIONAIS À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE THEODOR ADORNO

Percebeu-se resistência de grande parte dos docentes e discentes em relação à reforma do Ensino Médio, promovida inicialmente através da Medida Provisória nº 746/16. A comunidade escolar mostrou-se contrária à ideia de uma reforma que alterasse a Lei de Diretrizes e Bases, que depois de vasta discussão e de disputas de concepções, reconheceu o Ensino Médio como última etapa da educação básica. Esta oposição foi manifesta por meio de uma greve dos profissionais da educação e, também, pela ocupação de escolas por parte dos discentes, que atentaram e recusaram-se a aceitar uma MP que os destituía do direito a uma formação completa.

Subsequente à exposição da Medida Provisória nº 746/16, aconteceram audiências públicas no Congresso Nacional, com o objetivo de discutir a MP e realizar alterações para que se convertesse na lei nº 13.415. Ferreti e Silva (2017) analisaram estas audiências e apontaram os interlocutores que fizeram a exposição de motivos para que a MP nº 746/16 fosse implementada. Entre os interlocutores estavam os três representantes do MEC naquele momento: Rossieli Soares da Silva (Secretário da Educação Básica); Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro da Educação). Além destes:

Os argumentos que vão ao encontro dos arrolados pelos representantes do MEC e estão em consonância com as propostas da MP nº 746 vieram unanimemente dos representantes de outros órgãos de governo e de representações de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino. (FERRETI E SILVA, 2017, p. 394)

Os mesmos que, de acordo com a hipótese dos autores, foram beneficiados com o *impeachment* da presidenta Dilma e assunção de Temer ao cargo de chefia do Estado. A presente reflexão sobre a lei nº 5.692/71 manifesta, através do estudo de diferentes autores da área educacional, as consequências negativas desta para com o Ensino Médio Público, consequências estas que foram tão nítidas que acarretaram a revogação da própria lei. Sendo assim, indaga-se sobre a aceitação e defesa da reforma educacional proposta por meio da lei nº 13.415/17, uma vez que esta possui muitos pontos de semelhança com a primeira. Esta aceitação e defesa denotam certo esquecimento para com o passado. As contribuições da teoria crítica

de Theodor Adorno ajudam a compreender a tendência social e seus consequentes déficits éticos e democráticos.

Os teóricos críticos foram um grupo interdisciplinar de intelectuais, de diferentes áreas (filosofia, sociologia, economia, psicologia, música), vinculados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na Alemanha em 1923, que tinham como principal objetivo promover investigações científicas, de natureza crítica, sobre os processos de dominação da sociedade, além dos obstáculos e possibilidades efetivas de emancipação social (NOBRE, 2004).

Wolfgang Leo Maar, estudioso da teoria crítica no Brasil, organizou o livro *Educação e Emancipação* (1995) com ensaios de Theodor Adorno. Segundo o estudioso, Adorno ficou conhecido quando cunhou o termo “indústria cultural” no livro *Dialética do Esclarecimento*, que escreveu junto à Horkheimer. Na década de 1950 o teórico assumiu notoriedade na Alemanha por seus artigos na imprensa, em revistas e em debates no rádio sobre a temática educacional e formativa. Dissera Maar, sobre os escritos do autor:

Os próprios textos já fazem as vezes de "experiência formativa" em uma de suas dimensões fundamentais, em que cabe ao leitor abrir-se à experiência do objeto focalizado, experimentá-lo para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo. (MAAR, 1995, p. 12)

Maar nos mostra que Adorno busca problematizar as contradições do processo formativo, como importante subsídio teórico para pensar a educação e o que ele cunha como dialética do esclarecimento. O século XX foi pautado por tantas conquistas científicas e tecnológicas e, ainda assim, presenciou a maior barbárie que existiu: o holocausto. Sendo assim, se faz necessário compreender o indivíduo na sociedade, bem como analisar as razões que envolvem a adesão dos sujeitos aos pressupostos regressivos e autoritários que geraram a barbárie. O processo educativo deve ser baseado em experiências formativas, que implica autorreflexão e percepção de si na história e na sociedade, compreendendo o presente como uma construção – a educação tem sentido em sua autorreflexão. A partir das contribuições de Adorno refletiremos sobre os aspectos de semelhança analisados neste estudo sobre as reformas educacionais nº 5.692/71 e nº 13.415/17: a conjuntura imperativa das reformas e a lógica utilitarista atribuída à educação.

4.1 CONJUNTURA IMPERATIVA E AUTORITÁRIA: A IMPORTÂNCIA DE ELABORAR O PASSADO

Para a compreensão do presente como uma construção histórica é fundamental que aconteça o que Adorno chama de elaborar o passado. Elaborar o passado não significa apenas falar sobre ele, mas sim problematizá-lo, criticá-lo e vivenciá-lo exaustivamente, até que se compreenda que se não forem rompidas suas causas, há grandes chances de a história se repetir (ADORNO, 1995). Adorno atenta sobre o fácil esquecimento de situações passadas por parte daqueles que cometeram a injustiça: “O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça.” (ADORNO, 1995, p. 28). É importante ressaltar que aqueles que cometeram a injustiça, apesar de se beneficiarem, não são providos desta consciência. Para o filósofo, há uma estratégia que opera sobre este esquecimento: “(...) o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma” (ADORNO, 1995, p. 31).

As contribuições de Adorno permitem compreender que onde o passado não é elaborado reside a possibilidade de retrocesso, a depender da forma como nos referimos do passado no presente: se nos referimos a ele com remorso ou se fazemos o esforço para compreendê-lo de fato (ADORNO, 1995, p. 45). Em suas próprias palavras:

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas (ADORNO, 1995, p. 48).

Significativas conquistas aconteceram no âmbito científico e tecnológico, conceitos sociais importantes foram elaborados, no entanto, a democracia não parece ser um deles. No período de 46 anos o Brasil recaiu em duas reformas educacionais que não foram construídas de maneira democrática. Sobre isso, Adorno (1995, p. 34) alerta que a democracia ainda não foi estabelecida como constitutiva da experiência dos indivíduos, de modo que se entendam como parte do processo político. Embora as análises de Adorno se voltem para o contexto da

Alemanha, o Brasil tem experiência semelhante no que se refere ao déficit democrático.

O modelo social e econômico não corrobora para isso, pois busca padronizar os sujeitos, gerando uma necessidade constante de adaptação, de determinar o que o outro deve ser, que resulta em uma formação cada vez mais danificada, déficits formativos que, no limite, levam no que autor denomina de personalidade autoritária:

Ela seria definida muito mais por traços como pensar conforme as dimensões de poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de auto reflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência (ADORNO, 1995, p. 36).

Para a lógica mercantil é interessante que a sociedade seja massificada e a individualidade tolhida, pois assim os desejos são manipulados, os padrões são ditados e o consumo aumenta. Este processo, denominado integração, acontece de maneira objetiva, ao passo que se ajusta o conteúdo da formação, daqueles que foram excluídos do privilégio da cultura, aos mecanismos de mercado (ADORNO, 1996, p. 16).

É fundamental entender que para mudar o processo formativo não basta mudar os componentes curriculares, a educação deve pensar e repensar o sujeito em sua interação com a sociedade, em sua subjetividade, levando à percepção de si e rompendo com as condições que podem gerar uma nova barbárie.

Na “Teoria da Semiformação”, Theodor Adorno (1996) traz a importante reflexão de que, embora reformas pedagógicas sejam indispensáveis, elas não são o suficiente e, em certas ocasiões, podem até reforçar a crise da formação humana. Deste modo, torna-se substancial uma teoria que desvele os sentidos regressivos da formação na sociedade pautada pela lógica mercantil, com isso, ele discorre sobre a Teoria da Semiformação, que será apresentada no próximo tópico, onde discutiremos o currículo padronizado incorporado nas reformas educacionais nº 5.692/71 e nº 13.415/17.

4.2 LÓGICA UTILITARISTA E SEMIFORMAÇÃO

Foi atribuído à lei nº 5.692/71 um tom salvacionista, onde a educação operaria como o cerne da evolução industrial e tecnológica da sociedade. Em 1971, foi

disposto sobre o ensino profissional a responsabilidade de formar indivíduos aptos a este novo modelo. Semelhante tom salvacionista foi atrelado à lei nº 13.415/17, começando pelo discurso de novidade, seguindo pela mesma justificativa de que a educação precisa evoluir para acompanhar a evolução tecnológica. A principal maneira com a qual estas importantes premissas se realizariam seria através da mudança do currículo, como se os componentes curriculares resguardassem toda a função de formação dos indivíduos.

Conforme referido, Adorno atenta-nos sobre a crise da formação cultural, deixando claro que:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 8).

Sendo assim, cabe pensar que as reformas educacionais, muitas vezes abrandam as reais exigências que incorporam o processo de formação, pois para além do âmbito escolar é preciso pensar na realidade extrapedagógica, ou seja, a conjuntura social que incide sobre o ensino.

No caso das reformas aqui analisadas, ambas carregam um sentido formativo restritivo, subservientes às demandas do mercado, que operam pela lógica racionalidade do controle e da padronização.

Para Adorno (1996, p. 11), quando a formação se congela em categorias fixas, “fortalece a ideologia e promove formação regressiva”. Com esta afirmação podemos ponderar que quando as reformas educacionais se voltam para o sentido da integração, na lógica de determinar aquilo que o ser humano deve ser - ali reside a possibilidade de se obter o oposto de uma formação: uma formação regressiva, danificada.

Pensar a organização curricular é importante, porém, como colocado por Moura (2007, p. 26), outras questões precisam ser consideradas, como:

- a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas;
- b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores;
- c) infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais;

- d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno;
- e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico;
- f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares;
- g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Para Adorno (1996), o modelo econômico e social encaminha as pessoas para a não emancipação. Por isso, para além de fazer reformas educacionais é necessário fundamentar uma teoria educacional que abarque o processo formativo que está sendo construído a partir das conjunturas sociais e da lógica mercantil marcada pelas relações de troca. Assim o autor fundamenta a Teoria da Semiformação, compreendendo que a formação que está se dando a partir da lógica mencionada é, em verdade, uma semiformação – uma formação apenas para a adaptação do indivíduo na sociedade.

As reformas promulgadas mediante as leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17 denunciam uma preocupação demasiada com língua materna e matemática, dispondo de pouca atenção para as ciências biológicas e menos ainda para as ciências humanas. Com isso, incorpora-se o utilitarismo ao processo formativo do Ensino Médio Público, uma vez que priorizam os conhecimentos técnicos, tidos como básicos para o mundo do trabalho. Tal utilitarismo resume a formação do estudante à venda de sua força de trabalho, deixando em segundo plano os saberes que o levariam à compreensão do contexto socio cultural do qual deriva a existência material.

Privar o indivíduo destes conhecimentos é inseri-lo nos pressupostos de uma semiformação, pois forma-se apenas com o intuito de que ele sirva à lógica mercadológica. A produção das subjetividades se faz a partir do fortalecimento da auto-consciência, que implica em uma autonomia construída a partir de um conjunto de saberes que amplie a visão do indivíduo e isto acontece pelo aprendizado do acúmulo histórico que o atravessa e o torna um sujeito histórico, pela reflexão sobre a cultura, pelo conhecimento científico, filosófico, social, ético e estético que estão presentes nos estudos das ciências.

Para Adorno (1996, p. 9) os fatores sociais incidem diretamente sobre a formação. A formação cultural relaciona-se com a produção da práxis, da vida; individual e em sociedade. Pode-se afirmar que atualmente os pressupostos culturais sucumbem o processo formativo ao objetivo a adaptação dos indivíduos

aos pressupostos sociais, produz majoritariamente semiformados: “Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (...)” (ADORNO, 1996, p. 9).

A lei nº 5.692/71 coloca como proposta curricular o Núcleo Comum, que define as áreas de conhecimento e as temáticas estudadas em cada etapa de ensino, além disso, divide o currículo em ênfases. A lei nº 13.415/17 também propõe esta divisão, com os cinco itinerários, formativos, onde o aluno opta por uma área de conhecimento, além disso, as disciplinas de sociologia e filosofia enquanto “estudos e práticas” podem ser diluídas em outras disciplinas. Além de reduzir a contemplação das temáticas destas disciplinas, diluir em outras disciplinas pode fazer com que o conhecimento sobre elas seja superficial, sem o nível de maturação necessária para consolidar temas tão densos.

Para Theodor Adorno, o verdadeiro processo formativo é aquele que propicie experiências formativas. Experiências formativas são as que promovem autoreflexão e elaboração do passado, para que o educando entenda sua individualidade, mas também se entenda como integrante da sociedade:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos (ADORNO, 1996, p. 13).

A crise da formação reside na “(...) ausência de uma totalidade justa e reconciliada com o singular” (ADORNO, 1996, p. 20). Deste modo, a educação não deve ignorar a adaptação, pois o sujeito deve se compreender como parte da sociedade e entender que também é responsável por romper com a consciência coletiva que cria potencial para a barbárie. Porém, não basta apenas adaptar-se. Este sujeito precisa produzir suas subjetividades e sua individualidade, para que possa interpretar a sociedade que vive, bem como criticá-la, pois somente assim é possível operar qualquer tipo de mudança nas estruturas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio promulgada mediante a lei nº 13.415 de 2017 carregou o *slogan* de Novo Ensino Médio. Todavia, algumas das medidas trazidas com tom de mudança e novidade já foram propostas em 1971 com a lei nº 5.692. Deste modo, traçando pontos de semelhança entre ambas as reformas foi possível problematizar a referida narrativa de novidade.

É necessário atentar para o discurso que assola esta etapa da educação básica. Tanto em 1971 quanto em 2017 as propostas para o ensino médio vêm carregadas de um tom salvacionista e de urgência, como se ali residisse a solução para alavancar ou destruir todos os problemas, principalmente econômicos, do país. O discurso atrelado à Base Nacional Comum Curricular promete sanar a desigualdade presente entre as escolas, colocando a desigualdade educacional como algo estritamente pedagógico, simplificando questões sociais, históricas e políticas que a educação brasileira carrega, que são mais profundas e vão além da esfera pedagógica (LOPES, 2018).

É este discurso de urgência que justificou a reestruturação do ensino de primeiro e segundo graus, expedindo diretrizes antidemocráticas, sem diálogo com a comunidade escolar – estudantes, professores e gestores. O discurso é o mesmo 46 anos depois, com a Reforma do Ensino Médio, carregando o agravante de que esta se deu por meio de uma Medida Provisória.

Ambas as reformas educacionais foram deliberadas de maneira imperativa. Em 1971 o país passava por um período explicitamente autoritário e repressor, onde qualquer manifestação contrária ao governo era tida como crime contra a Segurança Nacional. Em 2016, apesar de se tratar de um modelo de governo teoricamente democrático, a reforma se deu de maneira inconstitucional, uma vez que uma MP só pode ser expedida sob requisitos de relevância e urgência e para enfrentar situações de crise (BALERA, 2009). Nos dois casos a autonomia e voz da comunidade escolar foram tolhidas, uma vez que esta, apesar de principal afetada por uma possível reestruturação educacional, não foi ouvida.

Adorno (1995) nos ajuda a compreender que os acontecimentos históricos, em especial o que ele denomina como barbáries, denotam os déficits éticos e formativos da sociedade. Deste modo, situações como as de fragilidade democrática

se repetem pois não foram rompidas as suas causas, isso indica a necessidade de elaborar o passado, ou seja, criticá-lo e problematizá-lo.

Para o filósofo, a educação deve propiciar experiências formativas, que permitem autorreflexão: de si na história e na sociedade, compreendendo o presente como uma construção (ADORNO, 1995). Sendo assim, se faz necessário questionar as propostas das leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17. Ambas as propostas curriculares sonham o conhecimento científico, histórico e humano, primeiro com a padronização do currículo (Núcleo Comum e BNCC), segundo com a limitação da “escolha” de uma área específica (ênfase e itinerários formativos). Estas propostas não proporcionam o que Adorno (1995) defende como um processo formativo que gera a autorreflexão. Reiteramos com o autor, a importância na elaboração do passado.

Para o modelo econômico e social que nos inserimos, os espaços de autorreflexão e diferenciação estão sufocados. Busca-se pela padronização dos sujeitos e pela necessidade constante de adaptação, que gera o conformismo. Este processo de integração acontece de maneira proposital, com o ajuste do conteúdo da formação para os interesses do mercado (ADORNO, 1995; 1996).

Outro ponto de semelhança que a pesquisa permitiu verificar foi a relação público-privado e a abstenção da responsabilidade do Estado para com a educação. Com a justificativa de atualizar e elevar a eficiência dos recursos educacionais, em 1968 o MEC fechou 12 acordos com uma agência internacional, a USAID. A lógica de atrelar o Estado a empresas ou organismos internacionais se acirrou ainda mais, de modo que os principais envolvidos na construção da Base Nacional Comum Curricular são instituições ligadas a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais (PERONI, 2017).

Este aspecto, assim como os outros dois anteriormente levantados, denotam o enfraquecimento democrático, pois estas instituições estão operando na organização e funcionamento da educação, deliberando, assim, sobre o bem público e assumindo uma responsabilidade que é do Estado, sem terem sido eleitas pela sociedade para desempenhá-lo.

O levantamento dos referidos pontos de semelhança entre as reformas educacionais permite averiguar que o discurso de “Novo” Ensino Médio, incorporado pela lei nº 13.415/17 deve ser questionado, pois este recupera concepções anteriormente vivenciadas com a lei nº 5.692/71 e que foram prejudiciais para o

ensino médio público. Sendo assim, apesar de todas as limitações que a educação encontra, não havendo como desconsiderar todos os aspectos sociais, históricos e políticos que a cerceiam, se faz essencial pensar em diretrizes para o ensino médio que possibilitem a percepção do sujeito como indivíduo, assim como constituinte das estruturas sociais. O ensino médio precisa cumprir seu papel de educação básica, fornecendo conhecimentos que vão além da utilidade e subserviência à lógica mercantil, mas que sejam subservientes à uma formação que emancipa, que possibilita a autonomia intelectual, resguardando o direito ao conhecimento pleno, científico, que poderá ser utilizado no trabalho, na academia e na vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, No. 56, dezembro/96. Campinas: Editora Papyrus, 1996.

BALERA, F. P. **Medida Provisória: o controle dos Requisitos Constitucionais de Relevância e Urgência pelo Congresso Nacional e pelo STF**. In: Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 14 – jul./dez. 2009.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Brasília, DF, 1964.

BRASIL. **Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965**. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. **Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966**. Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências. Brasília, DF, 1966.

BRASIL. **Ato Institucional nº 4, de 7 de dezembro de 1966**. Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 1966.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. 03 de abril de 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98; Resolução 03/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio., Brasília, DF, 24 jan. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Brasília, DF, Senado Federal: 1988.

BRASIL. **Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965**. Regulamenta a lei nº 4.440. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Decreto nº 57.634, de 14 de janeiro de 1966. Suspende as atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE). Brasília, DF, 1966.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, DF, 1966.

BRASIL. **Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 11, de 13 de outubro de 1978**. Altera dispositivos da Constituição Federal. Brasília, DF, 1978.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 1964.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, 1964.

BRASIL. **Lei nº 5.739, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF, 1979.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei 13.415/17.** Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura.** Caderno de Pesquisa. 2014, vol.44, n.154, pp.912-933, out/dez 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo, 2006.

FERREIRA, Eliza. **A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. **Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985): Um estudo sobre a Política Educacional.** São Paulo: Cortez, 1990.

KUENZER, Acacia. **O ENSINO MÉDIO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020: SUPERANDO A DÉCADA PERDIDA?** In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth et al. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado – Recife: ANPAE, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis:Voices, 1978.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi.** Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SHIROMA, E O. **[O que você precisa saber sobre...] Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. R. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34. 2018.

