

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GLAUCO HENRIQUE CLEMENTE BATISTA

**A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

UBERLÂNDIA

2020

GLAUCO HENRIQUE CLEMENTE BATISTA

**A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B333 Batista, Glauco Henrique Clemente, 1990-
2020 A tramitação da Medida Provisóriaº 746/2016: Uma análise do processo legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017 [recurso eletrônico] / Glauco Henrique Clemente Batista. - 2020.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.485>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da, 1962-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 07/2020/717, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	[14:20]	Hora de encerramento:	[16:20]
Matrícula do Discente:	11812EDU013				
Nome do Discente:	GLAUCO HENRIQUE CLEMENTE BATISTA				
Título do Trabalho:	"A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: UMA ANÁLISE DO PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011."				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G121, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Lucia de Fatima Valente - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2020, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Membro de Comissão**, em 27/02/2020, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 27/02/2020, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1893692** e o código CRC **7D28E70B**.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Nele, como objeto, foi estudada a Reforma do Ensino Médio, definida na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que resultou na lei 13.415/2017, com o objetivo geral de compreender o processo legislativo de tramitação dessa Medida Provisória e a trajetória de desenvolvimento do ensino médio e seu contexto no Brasil. Para isso, traçou-se como objetivos específicos: situar o ensino médio na história da educação brasileira; compreender o desenvolvimento dele em meio aos processos sociais, políticos e econômicos que o contextualizavam em cada época; e fazer uma análise contextualizada da tramitação da MP nº 746/2016 no Congresso Nacional. Desse modo, foi realizada uma cuidadosa pesquisa bibliográfica que trouxe elementos e bases teóricas para compreensão do estabelecimento e desenvolvimento do ensino médio na educação brasileira e, em seguida, se recorreu à pesquisa documental para analisar as 568 Emendas encaminhadas à Comissão Mista (ECM) do Congresso Nacional, elaboradas durante o processo de tramitação dessa MP. O estudo foi organizado em seis seções, sendo a primeira delas a introdução ao tema e as três seções seguintes constituintes da base teórica utilizada para compreensão do desenvolvimento do ensino médio no Brasil. Na seção cinco, contextualiza-se a Medida Provisória nº 746/16 no governo de Michel Temer e realiza-se a análise das emendas encaminhadas. Encerra-se, na seção seis, com as considerações finais. A partir da realização desta pesquisa, foi possível constatar a relação imbricada entre os governos, o capital e as políticas educacionais no Brasil. Estas últimas são elaboradas a fim de atenderem às demandas e interesses que, ao longo dos anos, passaram a ser cada vez mais externos do que internos. Não foi diferente com a Reforma do Ensino Médio de 2017, que teve, com seu caráter instrumentalizador, o objetivo de produzir tipos diferenciados e pré-determinados de egressos que atendessem às recomendações externas que visam à manutenção do sistema e do *status quo*.

Palavras-chave: MP 746/2016; Reforma do Ensino Médio; Educação; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGED) of the Federal University of Uberlândia (UFU), in the research line of State, Policies and Management of Education. In it, the High School Reform defined in Provisional Measure (MP) No. 746/2016, which resulted in Law 13,415 / 2017, was worked on as an object, with the general objective of understanding the legislative process of processing this Provisional Measure and the development trajectory of secondary education and its context in Brazil. For that, specific objectives were defined to place high school in the history of Brazilian education; understand its development in the midst of the social, political and economic processes that contextualized it in each era; and make a contextualized analysis of the processing of MP No. 746/2016 in the National Congress. For this, a careful bibliographic research was carried out that would bring elements and theoretical bases for understanding the establishment and developments of high school in Brazilian education, and then, it was resorted to documentary research to analyze the 568 Amendments sent to the Mixed Commission (ECM) of the National Congress, elaborated during the process of processing this MP. The study is organized in 6 sections, the first of which is the introduction to the theme and the following three sections constitute the theoretical basis used to understand the development of secondary education in Brazil. In section 5, Provisional Measure No. 746/16 in Michel Temer's government is contextualized and analyzes the amendments submitted. It concludes, in section 6, with the final considerations. From the realization of the study, it was possible to verify the imbricated relationship between governments, capital and educational policies in Brazil. The latter are designed to meet the demands and interests that, over the years, have become more and more external than internal. It was no different with the High School Reform of 2017, which had, with its instrumentalizing character, the objective of producing different and pre-determined types of graduates who met the external recommendations aimed at maintaining the system and the status quo.

Keywords: MP 746/2016; High School Reform; Education; Policies in education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese do estudo das emendas	106
Quadro 2 – Comparativo entre MP 746/16, PLV 34/16 e Lei 13.415/17	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	<i>Agency for International Development</i>
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CBE	Câmara da Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CM	Comissão Mista
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
ECM	Emenda à Comissão Mista
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
JK	Juscelino Kubistchek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
T.I.A.R.	Tratado Interamericano de Assistência Recíproca

UDN	União Democrática Nacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	RAÍZES HISTÓRICAS PARA COMPREENSÃO DO ENSINO NO BRASIL: PRIMEIROS PASSOS.....	19
2.1	As bases da economia e da política brasileira: os primeiros passos no Brasil Colônia	19
2.2	Século XVIII-XIX - sociedade e educação na Colônia e Brasil Imperial	22
2.3	A República Velha e o início das demandas por mais educação na sociedade brasileira	30
3	O ESTABELECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO PODER BURGUÊS.....	37
3.1	Os primeiros passos da educação na Primeira República	37
3.2	Novas faces da sociedade e da educação brasileira a partir de 1930.....	39
3.3	O Estado Novo e a consolidação do ensino secundário dual	44
3.4	A Reforma Capanema, fim do Estado Novo, o período democrático e a primeira LDB.....	46
3.5	O Golpe de 1964 e suas implicações no campo da educação	53
4	O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E O AVANÇO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	63
4.1	O fim do governo militar e a transição para a democracia	63
4.2	A Constituição de 1988	64
4.3	Os governos de Collor, Itamar e FHC e o neoliberalismo no contexto brasileiro.....	67
4.4	A perspectiva neoliberal nas políticas educacionais no governo FHC	72
4.5	Os governos de Luís Inácio Lula da Silva, neoliberalismo, desenvolvimentismo e o Ensino Médio	79
4.6	Os governos de Dilma Rousseff: continuidades, esgotamentos, <i>impeachment</i> e o Ensino Médio	87
4.7	Da aliança para reeleição à deposição	93
5	A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E SEU CONTEXTO ...	98
5.1	A política de Michel Temer	98
5.2	O Governo Temer e seus argumentos em favor da reforma do Ensino Médio	102
5.3	O processo legislativo e o debate da Medida Provisória nº 746/2016 na Comissão Mista.....	105
5.4	A nova estrutura do Ensino Médio.....	108
5.5	O currículo do Ensino Médio	115
5.6	O professor notório saber	130
5.7	O financiamento da Reforma	135
5.8	Primeiras considerações sobre a tramitação na Comissão Mista.....	138
5.9	Da MP nº 756/2016 e PLV nº 34/2016 à Lei nº 13.415/2017.....	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	151

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de estudo a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que resultou na Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/17. A questão central que orientou esta pesquisa foi: como se deu o processo de tramitação da Medida Provisória nº 746/2016 e quais suas implicações na reorganização do ensino médio no contexto da educação brasileira?

Orientado por essa questão central, o presente estudo tem como objetivo geral: compreender o processo legislativo de tramitação da MP nº 746/2016, frente ao desenvolvimento histórico do ensino médio na educação brasileira. Para alcançá-lo, foram abordados os seguintes objetivos específicos: compreender o desenvolvimento histórico do ensino médio na educação brasileira; contextualizar esse desenvolvimento histórico do ensino médio na educação brasileira frente aos processos sociais, políticos e econômicos em que ele se inseriu; analisar, de forma contextualizada, o processo legislativo relativo à tramitação da MP 746/2016.

A motivação para a pesquisa se deu, em primeiro lugar, devido à minha estreita relação com estudantes de nível médio, por meio de anos em sala de aula como professor de cursinhos pré-vestibular. Para eles, o fato de ter que fazer escolhas que acreditam que determinarão o resto de suas vidas traz desespero e agonia. Ao mesmo tempo em que necessitam lidar com o final da adolescência e o início da vida adulta, esses jovens se sentem pressionados a definirem tudo o mais rápido possível, além de serem demandados pela família e pela sociedade para fazê-lo.

Poder contribuir com esses estudantes nessa etapa de suas vidas sempre foi prazeroso e gratificante, quando pude elucidar acerca das escolhas de curso e de caminhos a se trilhar em nível superior, sempre no sentido de proporcionar visões menos convencionais e com as quais eles sempre tiveram contato como verdades absolutas.

Como professor das disciplinas de Geografia e Biologia, tanto em cursinhos populares gratuitos, nos quais havia um amplo leque de escolhas de cursos, quanto em instituições privadas com alto custo mensal para os alunos e seus familiares, foi possível perceber as inúmeras razões pelas quais um estudante dessa fase decide por seus cursos superiores, como, por exemplo: para “subir na vida”; para ficar rico; pela facilidade em conseguir trabalho; para ajudar a família; pelo gosto; por sonho; porque os pais obrigaram; porque tem que ser assim,

dentre outros. Sempre motivações externas a eles e às suas expectativas. Diante disso, quanto mais a escolha deles era pautada por valores que não eram os deles mesmos, mais eu me indignava.

Eis que, em 2016, é anunciada a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e a primeira preocupação que me mobilizou foi em relação às Ciências Humanas¹, devido à formação inicial em Geografia.

Por essa razão, o projeto inicial do presente trabalho visava discutir os impactos da reforma do Ensino Médio no ensino de Geografia. De acordo com as circunstâncias e a conjuntura brasileira, em um cenário em que a carreira docente é desvalorizada, desprestigiada e desrespeitada, acreditava que haveria poucas chances de um itinerário formativo de humanidades ser objeto de desejo de adolescentes em uma sociedade que possui valores pautados pelo capital. Caso isso viesse a se confirmar, haveria impactos significativos na formação de professores dessas áreas, entre outros desdobramentos advindos pelos demais problemas existentes na reforma.

Porém, já durante o Mestrado, no Encontro Nacional de Geógrafxs, realizado em João Pessoa – PB em julho de 2018, foi possível perceber o quão exaustivamente esse assunto já havia sido abordado pelos profissionais da área do ensino de Geografia. Dessa forma, ao retornar, e após maior aprofundamento na temática, foi possível constatar a falta de estudos relacionados à elaboração dessa lei, tratando especificamente da tramitação no Congresso Nacional. Havia estudos acerca das audiências públicas, das manifestações, dos problemas do texto final, entre outros, mas a lacuna da formulação dessa política pública em caráter institucional parecia necessitar ser preenchida. Dessa maneira, este estudo visa contribuir nesse sentido, subsidiando ainda mais as discussões e percepções acerca do objeto.

Para realizar a presente investigação, foi trabalhada uma abordagem em que se coloca em relevância cada período histórico, destacando a organização do Ensino Médio em dado período, ou mesmo a ausência dessa organização, de acordo com o resultado de um embate de contradições que se realizou a partir daquela realidade material, em que um ou outro ator exerceu mais influência na sua síntese.

Procurou-se destacar, ao longo do desenvolvimento do trabalho e na medida em que se analisa a evolução histórica, quais foram os atores institucionais e sociais que participaram mais efetivamente das determinações que promoveram, de maneira dialética, transformações relevantes quando estavam envolvidos em algum processo político, econômico e social que,

¹ Algumas dessas preocupações são apresentadas em ensaio publicado. (BATISTA; ARAÚJO, 2017).

de alguma forma, pudesse ter influência nos rumos do país e, também, nas políticas educacionais voltadas para o ensino secundário.

Na medida em que se procedeu à revisão da literatura em torno da reforma do ensino médio preconizada na Medida Provisória nº 746/2016, ao lado do debruçar sobre as fontes empíricas que balizaram a tramitação dessa Medida provisória, foi possível constatar os principais aspectos colocados em questão. Esses aspectos dizem respeito aos seguintes marcos do objeto investigado: a discussão sobre a carga horária e os itinerários formativos; a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio; os componentes curriculares de Educação Física, Artes, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira na reorganização do Ensino Médio, e a proposta de novos componentes curriculares e o regime de créditos no Ensino Médio; o professor notório saber e o financiamento da reforma do Ensino Médio.

Quanto ao processo de pesquisa bibliográfica, o primeiro movimento foi o de realizar um levantamento das publicações acerca da Reforma do Ensino Médio, para que fosse possível compreender a problemática que envolve o tema. Nessa etapa, houve predomínio de publicações em periódicos cujo objeto é a educação. Depois de observada a necessidade de se compreender o desenvolvimento histórico do ensino médio no contexto brasileiro, foi realizado um segundo levantamento, que envolveu especialmente livros destinados à história da educação brasileira de maneira contextualizada, para que se tivesse maior embasamento quando ao contexto histórico em que essas políticas foram elaboradas e executadas.

O procedimento seguinte foi o de selecionar bibliografias sobre História do Brasil. Ainda outras referências bibliográficas complementaram a elaboração do estudo, pois elas eram necessárias para sustentar análises e compreensões acerca dos períodos em questão. Esse levantamento teve como resultado, em sua maior parte, a formulação das seções 2, 3 e 4 deste trabalho, nas quais foram trabalhados os aspectos políticos, econômicos e sociais dos contextos do Brasil que antecederam a reforma de 2017.

Para o tratamento empírico em torno especificamente da análise do processo legislativo da reforma do ensino médio, para além das bibliográficas acima mencionadas, também foram utilizados elementos da metodologia de pesquisa/análise documental, como um tipo específico de análise de conteúdo, que “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, com o propósito de atingir “o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 1977,

p. 44-45), na qual foram observadas as 568 Emendas à Comissão Mista (ECM) da Medida Provisória 746/16. Como orienta Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 8),

É primordial, em todas as etapas de uma análise documental, que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.

A partir do aprofundamento no tratamento dos dados dessas fontes documentais, foi elaborada uma contextualização do governo de Michel Temer quanto a suas políticas e enquadramento ideológico. Como indicado por Shiroma, Campos e Garcia (2005), nessa contextualização, foram observados, pelo menos, três contextos: o da influência, onde há o início da elaboração da política e dos discursos; o da produção de textos, que trata dos discursos oficiais e políticos relacionados à defesa da aplicação da lei; contexto da prática, o qual diz respeito ao processo de implementação da política propriamente dito.

Depois de finalizada a abordagem do contexto da tramitação da MP, prosseguiu-se com a análise documental das ECMs. A análise de conteúdo (nesse caso, documental):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [e que] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Portanto, a metodologia foi adaptada no estudo a fim de subsidiar as análises de maneira a tornar a compreensão do objeto mais completa e facilitada.

Assim, nas comunicações presentes nas ECMs, estão contidas as proposições realizadas pelos parlamentares que compunham essa comissão e, para que fosse possível trazer uma organização analítica a fim de elucidar as principais manifestações realizadas nessa etapa, foi feita uma classificação com base nos assuntos, como primeiro passo apontado por Bardin (1977). Trazendo novamente a contribuição de Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 4):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...].

Dessa forma, no processo de investigação empírica, num primeiro momento, foi realizada a leitura de todas as emendas apresentadas na Comissão Mista, num total de 568. A partir dessa leitura, e sustentado na fundamentação teórica construída no processo de pesquisa bibliográfica, após a classificação de todas as emendas por assuntos/temas, se chegou a quatro grandes categorias de assuntos/temas abordados nas emendas: a nova estrutura do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio; o professor notório saber e o financiamento da reforma do Ensino Médio. Essa etapa foi realizada assim como destaca Pimentel (2001, p. 180), que explica que as categorias de análise devem ser extraídas de acordo com o tipo de documento e baseado nos objetivos. Então, “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça”. Um maior detalhamento do caminho percorrido nas etapas que sucederam essa pré-análise do processo investigativo está apresentado na Seção 5 deste trabalho.

Portanto, o estudo está organizado estruturalmente em seis seções, sendo que, na presente, fez-se a introdução ao trabalho, nas três seguintes, é desenvolvido um resgate histórico para subsidiar o que será realizado na quinta, o que será necessário para analisar a conjuntura e o processo de tramitação da lei 13.415/17, por meio da Medida Provisória 746/16. Assim, na segunda seção, será tratado o recorte histórico que vai desde o início da colonização portuguesa do território, todo o século XVI, até as primeiras décadas da mudança de império para república, no final do século XIX até o início do século XX. Nesse período, constata-se o estabelecimento das classes dominantes e da concentração de poder político e econômico delas. É a partir da compreensão das bases de nossa história que se faz possível apontar quais foram os atores determinantes na criação, estabelecimento e desenvolvimento de um ensino secundário no território brasileiro.

Dessa forma, depois de recuperado o início da trajetória da formação política e econômica brasileira, durante a seção 3, é demonstrada a consolidação de uma nova classe dominante: a burguesia. Esta se consolida como hegemônica e passa a ter influência direta nas decisões dos rumos que o Brasil tomará, assim como acontece com as políticas educacionais. Nessa parte do trabalho, é demonstrada a consolidação de um ensino secundário organizado e seu paulatino crescimento, tanto em número de contemplados quanto em sua importância. Essa análise perpassa pela compreensão de uma série de momentos políticos que se sucedem entre períodos democráticos e ditaduras, apresentando suas diferentes abordagens para a educação.

Já na quarta seção, será abordada desde a redemocratização, ocorrida na década de 1980, até os governos Lula e Dilma, encerrando o período em 2016, com o impedimento da presidente. Ao longo desse tempo, observa-se o aprofundamento da dependência brasileira em relação à centralidade do capitalismo, a opção pela adoção da entrada do neoliberalismo, por vezes com maior e em outras com menor aderência, e como a educação é moldada ao longo de décadas em que a perspectiva de Estado toma diferentes rumos. Aponta-se aqui o estabelecimento da política institucional nos mesmos moldes daquela em que ocorreu a reforma objeto deste trabalho.

Por fim, na quinta seção, serão apresentadas as principais características do governo de Michel Temer, o seu *modus operandi*, sua proximidade com a ideologia neoliberal e o contexto em que foi apresentada a Medida Provisória que deu origem à reforma em questão. Nessa seção, será realizada a análise das Emendas à Comissão Mista, que fazem parte de uma etapa de modificação da Medida Provisória, para que se fizessem alterações antes que ela fosse convertida na lei nº 13.415/2017. Aqui, serão expostas e analisadas as principais preocupações dos parlamentares componentes da comissão, concernentes à reforma, expressas textualmente, para que, dessa forma, sejam mais bem compreendidas as visões explícitas e implícitas que nortearam a elaboração dessa lei, ao menos nessa etapa. Ao final do trabalho, foram elaboradas considerações acerca dos estudos contidos na dissertação, organizadas na seção 6.

2 RAÍZES HISTÓRICAS PARA COMPREENSÃO DO ENSINO NO BRASIL: PRIMEIROS PASSOS

A educação é vista pelos setores dominantes na sociedade capitalista como instrumento de produção de material humano para atender a interesses políticos e econômicos específicos de cada época. Isso se torna mais evidente quando o capitalismo é estabelecido, o que aconteceu tardivamente em nosso país.

Nesta seção, a partir de um resgate histórico da trajetória da sociedade brasileira desde o período colonial até os primeiros anos da república nacional, propõe-se trazer elementos para se compreender os determinantes sociais, políticos, econômicos que irão impulsionar as mudanças no campo educacional brasileiro na primeira metade do século XX.

No momento em que se discute um novo ensino médio, como preconizado no processo de formulação e implantação da Lei nº 13.415/2017, recuperar essas bases históricas é de fundamental importância para se constatar como esse novo está marcado com a lógica e o horizonte do e no passado, em um movimento que aponta para o retorno ao passado.

Iniciar-se-á, pois, essa caminhada.

2.1 As bases da economia e da política brasileira: os primeiros passos no Brasil Colônia

O Brasil, na condição de colônia de Portugal, inicia-se desgovernado e, até assumir uma importância para o colonizador, não experimenta estratégias muito bem definidas do que se faria aqui. As escolhas para a nova colônia ocorreram quando os movimentos externos e internos eram favoráveis para tal.

A contraparte dialética da intencionalidade do projeto colonial é o caráter anárquico; selvagem e socialmente irresponsável da expansão dos núcleos brasileiros. Atuando sobre uma realidade diferente, que obrigava a buscar soluções próprias ajustadas à sua natureza e agindo longe das vontades oficiais, a ação do colono exerceu-se quase sempre improvisadamente e ao sabor das circunstâncias. Sendo imprevisível, ela crescia desgarrada até que, por reiteração, constituísse uma pauta de ação suscetível de ser copiada e regulada. (RIBEIRO, 1995, p. 245).

Com efeito, a concentração de poder no desenvolvimento histórico brasileiro tem suas raízes na colonização portuguesa, quando as regiões administrativas denominadas capitâncias hereditárias foram “loteadas” em grandes latifúndios e distribuídas àqueles que viriam a ser os primeiros grandes detentores de terra do país, os sesmeiros. (FAUSTO, 2000, 2006). A

concentração de terras e, consequentemente, do poder econômico e político deixou suas marcas para o Brasil ainda neste início de século XXI, a exemplo da grande participação da chamada bancada ruralista no Congresso Nacional, que influencia diretamente na tomada de poder e na elaboração de políticas públicas. Isso se desdobra em outros tipos de poder e outras bancadas, como a dos empresários e dos militares, que também exercem poder devido a um processo histórico que os legitimou como grupos hegemônicos².

O primeiro grande motor da atividade econômica da Colônia, ainda no século XVI e XVII, foi a cana-de-açúcar, que era cultivada em um sistema denominado *plantation*, que consistia em monocultura em latifúndios, voltados à exportação e por meio da utilização de mão de obra escrava formada, num primeiro momento, pelas populações indígenas e, num segundo momento, por aqueles que vieram de países africanos. Entremes, desenvolve-se uma elite e um tipo de sociedade que perduraria no país pelos próximos séculos: elitista, escravista, patriarcal, machista, conservadora e com a Igreja Católica como aliada. (FAUSTO, 2000, 2006). O estabelecimento dessa estrutura social custou ao Brasil um atraso secular em relação às ações modernizadoras que se iniciaram nos períodos seguintes em todo o mundo.

Devido ao modelo de exploração que aqui se instalou, quando o Brasil passa a ser efetivamente uma colônia de maior interesse de Portugal, havia se criado uma elite local muito bem estabelecida, vinculada à monocultura agroexportadora e latifundiária. Essa mesma elite manter-se-ia com forte influência política ao longo de todo o período colonial, de forma que seu poder estendeu-se até o Brasil republicano. No trecho a seguir, a autora estabelece uma relação entre o período mencionado e o atual:

Assim é que, embora embarcados num projeto alheio, nos viabilizamos ao nos afirmar contra aquele projeto oficial e ao nos opor aos desígnios do colonizador e de seus sucessores. Pela vontade deles, os índios, os negros e todos nós, mestiços deles, recrutados pela empresa colonial, prosseguiríamos na função que nos foi prescrita de proletariado de ultramar, destinado a produzir mercadoria exportável, sem jamais chegar a ser gente com destino próprio. Às vezes, penso que continuamos cumprindo esse desígnio mesmo sem os portugueses, debaixo do guante da velha classe dominante de descendentes dos senhores de escravos que se seguiu a eles no exercício do poder e das novas elites, cujo setor predominante é, hoje, o corpo gerencial das multinacionais. Os mesmos tecnocratas, ainda meninos, mas já aconselhando governos, se afundam ainda mais no espontaneísmo do mercado e na irresponsabilidade social do neoliberalismo. (RIBEIRO, 1995, p. 246-247).

² Numa perspectiva gramsciana, a hegemonia se dá para além do controle do aparelho repressivo do Estado. Também é necessário o controle de outras instituições, como os meios de comunicação, o sistema educacional, religião, etc., atingindo uma hegemonia cultural. (Ver: ALVES, 2010; ANGELI, 2011; SCHLEENER, 2013).

Ainda no contexto do Brasil Colônia, teve destaque a Companhia de Jesus, os jesuítas, que, durante os dois primeiros séculos completos e parte do terceiro da colonização portuguesa, foram os principais responsáveis pela educação que se ofertava no país. Além disso, esses são grandes responsáveis, também, pela expansão territorial, pelo fato de sempre procurarem se interiorizar em nome de se alcançar novos povos nativos, a fim de expandir a fé católica. A instrução dos povos residentes, aqueles que não buscavam sua educação na Europa, como os filhos da elite, foi realizada em grande medida pelos jesuítas. (FAUSTO, 2000, 2006). Apesar de o objetivo inicial dos jesuítas ser de recrutar fiéis nessa expansão, a educação fornecida por eles também se estendeu aos filhos dos colonos. Quando se tratava de etapas mais avançadas no processo educacional, essas eram exclusivas aos de sexo masculino da classe dominante. Em seguida, alguns continuaram seus estudos na Europa e, a posteriori, retornavam ao território colonial e participavam da administração junto à elite local (RIBEIRO, 1993). Prossegue a mesma autora destacando algumas das consequências disso:

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal, caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letreadas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Nesse contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Dito isso, destaca-se um novo momento importante no desenvolvimento da colônia portuguesa aqui instalada. A mudança do paradigma econômico a partir da exploração do ouro que, com a derrocada da exportação do açúcar devido ao aumento da concorrência holandesa no exterior, passou a ser dominado de ciclo do ouro.

O fato de a mineração ter ganhado força no século XVIII fez com que ela se tornasse a principal atividade da colônia e isso trouxe o início da urbanização brasileira. Essa nova realidade econômica que se instalou contribuiu para a expansão de outras atividades a ela relacionadas, como a produção de alimentos, roupas e outras atividades comerciais que mantinham a mineração viva. (FAUSTO, 2000, 2006). Começava a surgir no país uma maior diversificação das atividades e algumas delas necessitam de um maior grau de instrução, para além daquela oferecida pelos jesuítas. Para além disso, houve também uma grande vinda de

estrangeiros para esse território em busca desses metais. O ciclo do ouro no auge poderia provocar uma mudança drástica de vida para eles. Nessa nova realidade, a colônia americana portuguesa passa a ser o local de maior interesse da metrópole fora da Europa e, dessa forma, a Coroa passou a interferir mais nos assuntos locais. Essa presença ocasionou a criação de mais impostos, impulsionou a criação de grupos de trabalhadores e de profissionais e, com isso, um incipiente processo de mudança cultural, política.

A perspectiva imperial vigente, em relação ao território americano que lhes cabia, era a de tomar a colônia apenas como uma extensão de suas terras no sul do planeta, porém, sem nenhuma pretensão de aqui desenvolver atividades que viessem a trazer autonomia a ela. Nesse sentido, houve, por vários momentos de nossa história, uma tentativa de manter-nos atrasados, pois isso ainda era interessante economicamente, em relação às potências europeias. Um exemplo disso foi o Alvará de 1785 (ARQUIVO NACIONAL, 2018), que proibia o funcionamento de manufaturas em todo o território português na América, a não ser algumas específicas que tratavam de suprir os trabalhos, em virtude do total direcionamento para a economia açucareira.

2.2 Século XVIII-XIX - sociedade e educação na Colônia e Brasil Imperial

O Iluminismo constituiu-se como base para importantes mudanças por toda a Europa e, inserido nesse contexto, Portugal. Os ideais liberais passaram a ser pauta na maioria dos países e isso marcou forte influência nos governos, mesmo aqueles que ainda permaneceriam por muito tempo em regimes centralizadores.

Em 1750, se inicia em Portugal o período conhecido como “Pombalino”, devido ao secretário do Estado português até 1777, Marquês de Pombal. Nesse tempo, Portugal experimentou o modelo que ficou conhecido como despotismo esclarecido e adotou medidas liberais na Corte e nas colônias. Para a América portuguesa, assim como no centro político da coroa portuguesa, uma dessas medidas foi a expulsão dos jesuítas, que aconteceu no ano de 1759. (FAUSTO, 2000, 2006). Isso, obviamente, gerou uma grande mudança na dinâmica da educação no território, no sentido de que, a partir de então, a instrução seria de responsabilidade do Estado. Acerca desse período, destaca Ghiraldelli Jr. (2009, p. 26):

Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e sobre a elite brasileira. Não foram muitos, diante das necessidades da população. Todavia, foram suficientes para gerar uma relação de respeito entre os que eram os donos das terras e os que eram os donos das almas. Quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e, portanto, de suas colônias, em 1759, tínhamos em nosso país mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as “escolas de ler e escrever”, sob a administração direta dos jesuítas.

Prosseguindo com os esclarecimentos acerca do fato da expulsão dos jesuítas, o mesmo autor afirma que

A partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal. Apareceram os concursos públicos e a análise da literatura destinada às escolas (isso incluía a censura, pois o iluminismo português não implicou uma liberalização completa dos autores do movimento). No Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 27).

Contudo, apesar da expulsão dos jesuítas, o modelo de educação que eles implantaram no país permaneceu ao longo do restante do período colonial, adentrou o período do Império e, até mesmo, os primeiros anos da República. A manutenção desse modelo de educação serviu para reforçar marcas do sistema sociopolítico e econômico da época, já que era fornecido apenas ao mesmo grupo dominante. Assim, foram instauradas no país as chamadas Aulas Régias, com instrução voltada aos interesses do Estado, de forma autoritária, disciplinar e encyclopédica. (RIBEIRO, 1993).

Nos primeiros anos do século XIX, a corte portuguesa viu-se obrigada a se mudar para seu território americano, no ano de 1808, em decorrência da expansão napoleônica que ameaçara Portugal. Os laços com a Inglaterra passaram a se tornar mais fortes e, após a Abertura dos Portos às Nações Amigas e a permanência do rei nas terras da colônia portuguesa, levaram a uma série de reformas, inaugurações e estruturações de ensino. Os principais acontecimentos no que diz respeito ao ensino no país são elencados por Ghiraldelli Jr. (2009, p. 28):

Foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente. O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser sede do reino português. Com isto, uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte. Houve a abertura dos portos para o comércio com países amigos, o nascimento da imprensa régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808, nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em

seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia. O ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, a aproximação com a Inglaterra também exigiu a revogação do Alvará de 1785, que vigorava até aquele momento, impedindo a abertura e funcionamento de manufaturas no território. Porém, com a abertura dos portos à Inglaterra, a principal nação amiga, surtiu pouco efeito, visto que em tal época a concorrência com os produtos ingleses quase que inviabilizaria qualquer projeto de industrialização que pudesse se ter em decorrência dessa revogação. (FAUSTO, 2000, 2006). As tarifas para entrada de produtos ingleses nesse momento passaram a ser mais baixas até mesmo do que para os produtos portugueses.

O Brasil começava a deixar de ser colônia de Portugal, ao mesmo tempo em que nos víamos subjugados pelos interesses econômicos da Inglaterra, o que contribuirá para se reproduzir um modelo de desenvolvimento econômico, político e educacional excludente.

Em 1822, chegou ao fim o período colonial, a partir da proclamação de independência do Brasil frente à coroa portuguesa. O novo estado independente necessitava de uma Constituição. Em 1824, é outorgada a primeira constituição brasileira que previa educação primária gratuita para os cidadãos (BRASIL, 1824), que aqui entende-se por uma parcela muito reduzida da população, que alcançaria somente as elites. A educação secundária nem é citada nesse documento.

Esse documento foi outorgado pelo imperador Dom Pedro I, visto que ele destituiu a assembleia constituinte que fora incumbida, um ano antes, de elaborar uma constituição menos centralizadora. Nesse processo, teve destaque o papel que a Igreja ganhou como um braço ligado ao Estado, isso fez essa instituição continuar a exercer grande influência na educação, mesmo após a expulsão dos jesuítas.

A Constituição de 1824 também instalou o voto censitário para alguns cargos, mas não para o senado, cujos membros eram escolhidos pelo imperador e tinham um posto vitalício. O sistema de voto censitário significa direito ao voto somente àqueles que comprovavam ter renda alta (FAUSTO, 2000, 2006). Assim, a perpetuação do poder nas mãos da mesma elite de outrora era evidente, a estrutura continuou mantendo a educação secundária (e superior, obviamente) para as elites, que começaria a ocupar vários cargos de importância durante todo

o império e, claro, as consequências desse tipo de organização que mantém o poder no mesmo lugar, sentimos até os dias de hoje. Sobre essa organização, destaca-se:

O império independente, que sob muitos aspectos não será mais que um prolongamento da situação anterior (conservar-se-á até mesmo a dinastia reinante em Portugal, sendo coroado imperador o herdeiro presuntivo da coroa portuguesa), nada alterará neste assunto de que nos ocupamos. Permanecerão os mesmos quadros administrativos, na maior parte das vezes até as mesmas pessoas; e os processos não se modificarão. Tudo isto até certo ponto se explica — embora sem eliminar os danos financeiros e econômicos resultantes. Não era evidentemente possível governar e administrar uma nação independente e soberana, prenhe de necessidades até então inatendidas, com o rudimentar aparelhamento administrativo da colônia, onde a justiça era um mito, a ordem legal precária, as forças armadas reduzidas e sem organização eficiente, a saúde pública, a instrução, os serviços de fomento quase nulos, as relações externas inexistentes. Foi preciso criar tudo isto ou desenvolver o existente; e em meio de agitações internas e guerras externas (em 1826 o Brasil teve de enfrentar as Províncias Unidas), que drenavam fortemente as finanças do Estado. Os compromissos públicos ainda se agravarão com os juros e amortizações de uma dívida contraída na Inglaterra em 1825, no valor de 3.000.000 de libras, que se dilapidaram em despesas mal controladas (em boa parte comissões de intermediários, agenciadores e banqueiros). Outros empréstimos externos, aliás, virão a jacto contínuo. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 100).

Em certa medida, porém, a mudança de regime trouxe-nos alguns fatores impulsionadores do ensino, como explica Darcy Ribeiro (1995, p. 252-253):

Quando é declarada a independência, a classe dominante local se nacionaliza alegremente, preparando-se para lucrar com o regime autônomo, tal como lucrara com o colonial. Apropriada por essa classe, a independência não representou nenhuma descolonização do sistema que permitisse transformar o proletariado externo em um povo para si, voltado ao preenchimento de suas próprias condições de existência e de progresso. Representou o translado da regência política, encarnada por um rei português, sediado em Lisboa, para seu filho, assentado agora no Rio de Janeiro, de onde negociaria a independência nacional com a potência hegemônica da época, que era a Inglaterra. Uma vez reconhecida externamente e imposta internamente a legitimidade de seu poder, passa a reinar daqui a sociedade brasileira, feita nação, contra os interesses de seu próprio povo.

Nessas circunstâncias, o Estado apresenta também mais continuidades do que rupturas, estruturando-se como uma máquina político-administrativa de repressão, destinada a manter a antiga ordenação, operando nas mesmas linhas a serviço da velha elite, agora ampliada pelas famílias fidalgas que vieram com o monarca e por novos-ricos que surgem com a modernização. O povo reage ao longo de quase todo o país contra a estreiteza dessa independência, exigindo a expulsão dos agentes mais visíveis da velha ordem, que eram os comerciantes lusitanos. A repressão mais cruenta o compelle a submeter-se. O Estado monárquico se consolida, renova e amplia nas décadas seguintes. Anteriormente, uns quantos clérigos e alguns administradores coloniais, uns poucos militares profissionais e bacharéis com formação universitária, graduados no Reino, podiam dar conta das necessidades. Agora, torna-se indispensável criar escolas médias e superiores que formem as novas gerações de letrados para a magistratura e o Parlamento, de bacharéis nativos, de engenheiros militares para a defesa, e de médicos para cuidar da saúde dos ricos. A cultura vulgar e, com ela, a maioria das técnicas produtivas, entregues a seus produtores imediatos, só muito lentamente começaria a modernizar-se. Como à criação das escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto.

Ou seja, novos atores e setores sociais que se constituíram aumentavam, ainda que de forma embrionária, uma maior preocupação com as instituições de ensino. No entanto, era uma educação voltada para a formação de um quadro político, ideológico e de profissionais voltado para atender aos interesses e às necessidades das elites.

Após a abdicação do trono por Dom Pedro I, que partira rumo a Portugal para assumir lá o poder que lhe era de direito, o Brasil passou por um momento de transição conhecido como Período Regencial, entre 1831 e 1840, no qual o país experimentou uma versão inusitada do império, quase que republicana, até que Dom Pedro II assumisse o trono, pois não poderia fazê-lo devido à idade. Nesse período, o país passou por governos dos chamados regentes, que eram eleitos aos moldes de um parlamentarismo e que, até 1837, notadamente com o Padre Feijó, adotou algumas medidas liberais de grande importância. (FAUSTO, 2000, 2006). Nesse sentido, destacamos o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), nas palavras de Ribeiro (1993, p. 17):

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. À preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades. O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.

Essas e outras medidas liberalizantes desse período ocorreram também por ser um momento de grande instabilidade governamental, marcado por diversas revoltas separatistas de caráter republicano por todo o território, portanto, exercendo grande pressão sobre o governo. (PRADO JÚNIOR, 1933).

Nesse período, também nasceu, já no contexto da intenção de consolidação de uma ideia de nação que se estabeleceria por completo durante o segundo império, um importante colégio – Colégio Pedro II, o qual abrigou modelos para o ensino secundário brasileiro que viria a se organizar mais adiante. Trata-se de um ensino secundário de caráter propedêutico. Sobre sua organização e currículo, destaca-se:

Um elemento de destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição de ensino secundário. Mas ele nunca se efetivou realmente como modelo para tal nível, tomado em si mesmo, e vingou como uma instituição preparatória aos cursos superiores. Ao longo do Império, sofreu várias reformas curriculares. Tais reformas oscilaram entre a acentuação da formação literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades. Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra o ideal humanista de herança jesuítica. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que caía nas graças dos gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se para uma grade curricular de cunho mais literário. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 30).

Findado o Período Regencial, inicia-se o chamado segundo reinado (1840-1889), que se mostrou um período muito próspero, no que se refere à organização política, pois o imperador conseguiu se consolidar como alguém muito habilidoso. Dom Pedro II, que agora assumira o trono, soube realizar uma certa conciliação entre os grupos dominantes no período, liberais (progressistas) e conservadores. Era também muito respeitado externamente e mantinha boas relações com países do centro político e econômico na Europa. Porém, na segunda metade do século XIX, o cenário nacional e internacional foi mudando e a necessidade de uma modernização mais radical se tornava cada vez mais inevitável. Mas, como as nossas elites tradicionais, aqui representada pela figura do imperador, insiste em resistir ao progresso, como adensa Prado Júnior:

A evolução política progressista do Império corresponde assim, no terreno econômico, à integração sucessiva do país numa forma produtiva superior: a forma capitalista. As instituições primitivas como a escravidão, herdadas da antiga colônia, são varridas pelas novas forças produtivas que se vão formando e desenvolvendo no correr do século passado. Não é somente com o trabalho servil que isto se dá. O espírito conservador-retrógrado, que representava os interesses ligados à reação antiprogressista, tinha-se encastelado numa série de instituições políticas, como o Senado vitalício e o Conselho de Estado, onde, pela natural imobilidade delas, freava a cada passo a marcha do país. A luta contra estas instituições constitui a evolução democrático-liberal do Império que tão intensa se torna depois de 1868. A reação que se esboça neste ano com a formação do gabinete de 16 de julho encontra pela frente o partido liberal, formado logo em seguida, o que faz no seu programa *tábua rasa* de todas essas instituições. Na ala esquerda desta burguesia democrático-liberal, vamos encontrar os republicanos que em 1870 se agrupam em partido político. A Monarquia, entrevada pelos escombros do passado, agonizava... (PRADO JÚNIOR, 1933, p. 99-100, grifo no original).

Enquanto isso, ocorria politicamente no país, a segunda metade do século XIX, que foi de grandes transformações no mundo todo, em especial com o advento da segunda revolução industrial, da expansão imperialista de potências como os Estados Unidos, o fortalecimento do capitalismo financeiro. Ainda assim, internamente, o Brasil continuava resistindo, na

figura do imperador, a se modernizar, e a crise do segundo império que se inicia na década de 1870 se arrasta até 1889, quando, finalmente, após a monarquia já se mostrar insustentável, a proclamação da república se realizar, o que implicará uma mudança no contexto brasileiro rumo à modernização em nosso país (FAUSTO, 2000, 2006). Destaca-se, portanto, os aspectos do surgimento de um novo momento no cenário brasileiro:

A segunda metade do séc. XIX assinala o momento de maior transformação econômica na história brasileira. É certo que se trata de um prolongamento da fase anterior, e resulta em última análise da emancipação do país da tutela política e econômica da metrópole portuguesa. Mas a primeira metade do século é de transição, fase de ajustamento à nova situação criada pela independência e autonomia nacional; a crise econômica, financeira, política e social que se desencadeia sobre o Brasil desde o momento da transferência da corte portuguesa em 1808, e sobretudo da emancipação política de 1822, prolonga-se até meados do século; e se é verdade que já antes deste momento se elaboram os fatores de transformação, é somente depois dele que amadurecem e produzem todos os frutos que modificariam tão profundamente as condições do país. Expandem-se, então, largamente as forças produtivas brasileiras, dilatando-se o seu horizonte; e remodela-se a vida material do Brasil. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 143).

O autor prossegue demonstrando a fixação das características de uma economia capitalista primordiais nesse período:

Há, contudo, um fundo mais sólido e um progresso efetivo. O Brasil inaugurava-se num novo plano que desconhecia no passado, e nascia para a vida moderna de atividades financeiras. Um incipiente capitalismo dava aqui seus primeiros e modestos passos. A incorporação das primeiras companhias e sociedades, com seu ritmo acelerado e apesar dos exageros e certo artificialismo, assinala assim mesmo o início de um processo de concentração de capitais que, embora ainda acanhado, representa ponto de partida para uma fase inteiramente nova. Ele servirá de motor para a expansão das forças produtivas do país, cujo desenvolvimento adquire um ritmo apreciável. Sem contar os grandes empreendimentos como estradas de ferro e empresas de navegação a vapor, instalam-se, embora ainda muito rudimentares, as primeiras manufaturas de certo vulto; o comércio, em todas suas modalidades, se expande. Mas é sobretudo na agricultura que se observará este crescimento da produção brasileira. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 143-144).

Prosseguindo com as transformações, o movimento abolicionista e seu culminar na abolição da escravidão, que ocorreu em 1888, foi um dos grandes responsáveis pela derrocada do império. O fim da escravatura e a chegada em maior intensidade de trabalhadores imigrantes livres foram importantes para o processo de modernização do país, pelo fato de começar a haver um maior contingente de mão de obra livre e também incipiente mercado consumidor, o que gerou um aumento da atividade capitalista no Brasil, que enfim pôde começar a dar poder para a exploração burguesa. Para Prado Júnior (1933), esse momento

representa a ruptura do último entrave à abertura de um período de prosperidade comercial, deixando o medievalismo para trás.

Os movimentos e interesses por parte de setores da elite política e econômica no país, porém, permitiram que somente determinadas mudanças que já haviam se delineado fossem instaladas, mediante processos que combinaram resistência e concessões. Isso porque, para esses setores, era importante que se mantivessem no poder mesmo com uma mudança substancial na dinâmica econômica do país, como explica Ribeiro (1995, p. 250):

A resistência às forças inovadoras da Revolução Industrial e a causa fundamental de sua lentidão não se encontram, portanto, no povo ou no caráter arcaico de sua cultura, mas na resistência das classes dominantes. Particularmente nos seus interesses e privilégios, fundados numa ordenação estrutural arcaica e num modo infeliz de articulação com a economia mundial, que atuam como um fator de atraso, mas são defendidos com todas as suas forças contra qualquer mudança. Esse é o caso da propriedade fundiária, incompatível com a participação autônoma das massas rurais nas formas modernas de vida e incapaz de ampliar as oportunidades de trabalho adequadamente remuneradas oferecidas à população. É também o caso da industrialização recolonizadora, promovida por corporações internacionais atuando diretamente ou em associação com capitais nacionais. Embora modernize a produção e permita a substituição das importações, apenas admite a formação de um empresariado gerencial, sem compromissos outros que não seja o lucro a remeter a seus patrões. Estes se fazem pagar preços extorsivos, onerando o produto do trabalho nacional com enormes contas de lucros e regalias. Seu efeito mais danoso é remeter para fora o excedente econômico que produzem, em lugar de aplicá-lo aqui. De fato, ele se multiplica é no estrangeiro. A mais grave dessas continuidades reside na oposição entre os interesses do patronato empresarial, de ontem e de hoje, e os interesses do povo brasileiro. Ela se mantém ao longo de séculos pelo domínio do poder institucional e do controle da máquina do Estado nas mãos da mesma classe dominante, que faz prevalecer uma ordenação social e legal resistente a qualquer progresso generalizável a toda a população. Ela é que regeu a economia colonial, altamente próspera para uma minoria, mas que condenava o povo à penúria. Ela é que deforma, agora, o próprio processo de industrialização, impedindo que desempenhe aqui o papel transformador que representou em outras sociedades.

Já no que diz respeito à educação, uma ação descentralizadora que ocorreu já nos últimos anos do Império e que, mais adiante, favoreceu o ensino secundário privado, visto que se trata de uma reforma governamental que dá autonomia para esse setor, uma vez que promulgou a liberdade de ensino em todo o país, via Reforma Leônicio de Carvalho:

Além do Colégio Pedro II, outro elemento marcante do ensino no Império foi a Reforma Leônicio de Carvalho, de 1879. Leônicio de Carvalho, Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o Decreto 7.247, *ad referendum* da Assembleia, e com isto instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país. Por ‘liberdade de ensino’, a nova lei entendia que todos os que se achassesem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem. A nova lei também entendia que o trabalho do magistério era incompatível com o trabalho em cargos públicos e administrativos. A frequência aos cursos secundários e superiores tornou-se livre, de modo que o aluno

poderia aprender com quem lhe conviesse e, no final, deveria se submeter aos exames de seus estabelecimentos. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 30).

Apesar disso, nesse período ainda não havia sido definido nenhum tipo de organização para o ensino secundário, apenas alguns estabelecimentos já haviam posto em funcionamento, como foram por todo o século XIX os cursos intermediários para acesso ao ensino superior. A situação, em suma, ao final do Império, era a seguinte:

[...] a partir da situação estabelecida pelo Ato Adicional, criaram-se dois sistemas paralelos de ensino secundário, que haveriam de perdurar mesmo no decorrer do período republicano: o sistema regular, seriado, oferecido pelo Colégio Pedro II e, eventualmente, pelos liceus provinciais e por alguns poucos estabelecimentos particulares; e o sistema irregular, inorgânico, constituído pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior, e mantido pelos estabelecimentos provinciais e particulares. A dualidade de sistemas, com grande predominância dos preparatórios sobre o ensino regular, era fortalecida pelas próprias normas que regulamentavam o ingresso ao ensino superior: para tanto, não se exigia o título de bacharel, isto é, de conclusão do ensino secundário regular, mas bastava comprovar determinada idade e ser aprovado nos exames parcelados. Além disso, aos estudantes que concluíssem o curso secundário regular nos liceus provinciais e nos particulares não era facultado o direito de ingressar em cursos superiores sem prestarem novos exames. Consequência natural desta dualidade de critérios foi a total fragmentação do ensino secundário, de tal forma que, já ao final do Império, o próprio Colégio de Pedro II, ao invés de impor-se como padrão e ser seguido pelos demais estabelecimentos, viu-se também submerso ao pernicioso sistema de cursos avulsos e exames parcelados. (PILETTI, 1988, p. 11).

Nesse sentido, quem estava mais fortalecido era mesmo o ensino secundário privado, que atendia às elites, as quais podiam pagar para promover a educação de seus filhos que viriam a ser os “homens cultos do país”. Por isso, o modelo de educação que predominava para essa etapa da escolarização era a preparação para o ensino superior, sem uma preocupação de terminalidade para o nível médio. (RIBEIRO, 1993).

2.3 A República Velha e o início das demandas por mais educação na sociedade brasileira

A república proclamada em 1989 acontece em um momento em que o Brasil já se encontrava em um estágio acentuado de dependência dos países do capitalismo central. Estágio este que Florestan Fernandes afirma ser o terceiro do imperialismo, se considerarmos que o primeiro foi a dependência direta do império português, que no início do século XVIII entra em seu segundo estágio, agora sob dominação inglesa.

O terceiro tipo de dominação externa apareceu como consequência da reorganização da economia mundial, provocada pela revolução industrial na Europa. Na verdade, o neocolonialismo citado acima teve uma função importante na dinamização da revolução industrial. Ele foi uma fonte (através do “comércio triangular”) de acumulação de capital nos países europeus, especialmente a Inglaterra, e originou diversos mercados nacionais em crescimento postos sob reserva vitais para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Entretanto, a transformação do capitalismo na Europa provocou novas formas de articulação das economias periféricas da América Latina, na direção dos dinamismos das economias capitalistas centrais. As novas tendências emergiram gradualmente, todavia, as mudanças nos padrões existentes de dominação externa tornaram-se evidentes após a quarta ou quinta década do século XIX e converteram-se numa realidade inexorável nas últimas quatro décadas daquele século. As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina. (FERNANDES, 1975, p. 17).

Assim, após a identificação da posição que tomariamos no sistema capitalista global a partir daquilo, é possível tratar dos processos internos sempre que formos tratar desse período e a crescente industrialização e modificação das estruturas produtivas e sociais do Brasil, pois, aqui, tudo se organiza em função das ordens externas. A conjuntura e as condições resultando no estabelecimento dessa lógica, segundo Caio Prado Júnior (1976, p. 155-156):

A larga expansão das forças produtivas e o progresso material a que assistimos nos últimos decênios do Império ainda se ativarão mais com o advento da República. Os anos que se seguem e o primeiro decênio do século atual assinalam o apogeu desta economia voltada para a produção extensiva e em larga escala, de matérias-primas e gêneros tropicais destinados à exportação, e que vimos em pleno crescimento no período anterior. Em nenhum momento ou fase do passado o país tivera diante de si, neste sentido, perspectivas mais amplas. Para isto concorrem ao mesmo tempo, estimulando-se reciprocamente, fatores externos e internos. Entre aqueles encontramos o grande incremento adquirido pelo comércio internacional; era o fruto do considerável desenvolvimento da população europeia e norte-americana em particular, da ascensão do seu nível de vida, da industrialização, e finalmente, do aperfeiçoamento técnico, tanto material — os sistemas de transporte — como da organização do tráfico mercantil e financeiro. E tudo isto condicionado e estimulado pelo amplo liberalismo econômico que proporcionava a todos os países e povos da terra uma igual e equitativa oportunidade comercial. Como resultado disto, alargavam-se os mercados para as matérias-primas e gêneros alimentares tropicais de países como o Brasil.

A conjuntura interna, igualmente favorável, completará este quadro para oferecer ao país um máximo de possibilidade no terreno econômico. A solução do problema da mão-de-obra, a grande questão do passado, fora completa: de um lado, pela abolição da escravidão se removera o obstáculo oposto ao desenvolvimento do trabalho livre; doutro, pela imigração subvencionada e contando com o superpovoamento de várias regiões da Europa, conseguira-se canalizar para o Brasil uma forte e regular corrente de trabalhadores. Não se devendo esquecer que este afluxo considerável de imigrantes só foi possível graças ao aperfeiçoamento técnico da navegação, bem como ao próprio desenvolvimento econômico do país, de que ele seria um dos principais estimulantes. O entrelaçamento de causas e efeitos é neste caso, como sempre, completo. É, aliás em boa parte o progresso da técnica moderna que

permitirá aquele acentuado desenvolvimento da produção brasileira, pondo a seu serviço não somente a maquinaria indispensável (sem os aperfeiçoados processos de preparação do café não teria sido possível a larga expansão da sua cultura) e a energia necessária para acioná-la (a eletricidade), como também os transportes ferroviários e marítimos indispensáveis para a movimentação através de grandes distâncias, dos volumes imensos da produção agrícola do país.

Como um registro de toda essa transformação, temos que, dois anos após a proclamação da república, o governo provisório, após uma constituinte, promulgou a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), com forte influência do ideário liberal do final do século XIX.

Essa Constituição foi baseada na constituição liberal dos Estados Unidos da América, apesar de nesse período haver grande intervenção estatal na economia brasileira, quando se interessava, a exemplo do Convênio de Taubaté³, de assegurar proteção e manutenção da principal atividade econômica do país que era o café.

Quanto ao ensino secundário na Constituição de 1891, temos um grande marco. Visto que ela foi nossa primeira constituição da república, de caráter federalista, que dava autonomia para os Estados, herdeiros das antigas províncias, ela delegou funções específicas para cada instância de governo, considerando o governo central – União – e os governos locais – Estados. Assim, o poder federal ficou responsável pela organização do ensino superior, o ensino secundário passou a ser responsabilidade dos estados. Esse marco foi o responsável por diversas reformas educacionais estaduais e no Distrito Federal, que foram iniciadas a partir desse ano e ocorrem até a década de 1930 do século seguinte, quando ocorrerá uma primeira organização em nível nacional. Sobre elas, trataremos na próxima seção.

A primeira tentativa de industrialização organizada pelo estado brasileiro veio logo com o início da república recém-proclamada, ainda no governo provisório de Deodoro da Fonseca. Seu ministro da Fazenda e Economia, Rui Barbosa, elaborou uma série de medidas a fim de promover o crescimento de manufaturas por meio da utilização dessa nova massa de trabalhadores recém-libertos. A ideia era que a modernização do país avançasse no sentido de, por um lado, não mais depender apenas da exportação do café, pois as flutuações externas poderiam levar à diminuição da demanda pelo produto, como de fato viria a acontecer, e, por outro lado, que também não houvesse tanta necessidade de se importar todo e qualquer produto industrializado. Contudo o que se obteve não foi exatamente o esperado.

³ O Convênio de Taubaté de 1906 tentava controlar o preço do café artificialmente a fim de mantê-lo alto, mesmo em grandes safras, com a compra do excedente pelo estado.

Muita especulação financeira e recursos não aplicados, como estavam definidos nas medidas de Rui Barbosa, associados ao pensamento das elites cafeeiras, fez com que consequências negativas fossem geradas, como, por exemplo, o aumento da inflação. Esse foi o conhecido por “encilhamento” de 1890, no primeiro plano econômico da República. (FAUSTO, 2000, 2006).

O Brasil passou pela maior parte da chamada Primeira República⁴ sob comando das oligarquias, em especial a paulista e a mineira, detentoras do poder político, econômico e, não menos importante, militar. Em termos econômicos, esse período esteve voltado para a agroexportação do café, que dominava o cenário nacional, o que mantinha o Brasil como país essencialmente rural, apesar de ser nesse mesmo período que outras atividades econômicas começaram a surgir no território, em decorrência do aumento da mão-de-obra livre (FAUSTO, 2000, 2006). Naquele momento, começou a surgir, de forma ainda embrionária, a necessidade de se assegurar a oferta de uma educação, de caráter instrumental, para uma maior parcela da população, que cada vez mais participava da inserção do Brasil no desenvolvimento do capitalismo global. Esse é o momento em que a pressão por reformas educacionais passa a ser mais forte, o que é comprovado pelo aumento significativo das escolas profissionalizantes, notadamente reconhecidas pela medida da criação da Escola de Aprendizes Artífices de 1909 (BRASIL, 1909), as quais têm total relação com o ensino secundário, mas não mais aquele exclusivamente voltado a preparar as elites para o ingresso no ensino superior, mas esse voltado para a “classe proletária”, como se pode observar na seguinte exposição dos motivos:

Considerando: que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).⁵

Sobre esse fato, Kuenzer (1988, p. 13) afirma que:

⁴ Primeira República, República Velha, ou ainda, República Oligárquica, refere-se ao período desde a proclamação da república, em 1889, até a sua ruptura com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930. (FAUSTO, 2000, 2006).

⁵ Passagem inserida conforme ortografia oficial vigente da Língua Portuguesa.

Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população.

Assim, sobre a industrialização nesse período, ela ocorreu não pelo planejamento estatal, mas sim por interesse dos grandes detentores do poder econômico, que por vezes investiam em outras atividades econômicas com o excedente rural. É notória a concentração dessas indústrias nas áreas mais urbanizadas do país, no Sudeste, em especial Rio de Janeiro e São Paulo, pois havia ali uma grande expansão do mercado consumidor, visto que quem dominava a produção agroexportadora no momento era São Paulo e Minas Gerais. (FAUSTO, 2000, 2006). A produção dessas fábricas será concentrada, em especial, nos alimentos e indústria têxtil, o que já demandava determinado grau de especialização. Portanto, começa a se criar uma necessidade mais evidente da organização do ensino secundário, a partir dessa nova configuração econômica brasileira.

De outra parte, a existência de uma mão-de-obra livre, de baixo custo, necessária para a exploração nas fábricas e pronta para ser aproveitada ao máximo em sua força de trabalho também foi um fator que favoreceu o surgimento de muitas indústrias naquele momento, fato que se pode verificar pelos dados apresentados a seguir.

Entre 1890 e 1895 serão fundadas 425 fábricas, com inversão de mais de 200.000 contos, isto é, 50% do total invertido no começo do período. Segue-se a fase de grande crise financeira, em que o surto industrial é paralisado. A revalorização da moeda depois de 1898 trará novas dificuldades para as indústrias. Mas a política de saneamento financeiro as compensará com um fator que sobretudo no futuro será para elas de grande significação: é a cobrança em ouro de uma porcentagem dos direitos alfandegários, a chamada "cláusula ouro". Esta medida, adotada para permitir ao Tesouro público fazer face a seus grandes compromissos externos sem sofrer as contingências das oscilações cambiais, representará desde logo um acréscimo considerável de tarifas, pois o mil-réis-ouro valia 27 d. contra 15 para o papel. E funcionaria no futuro como um re-forçamento da barreira tarifária em consequência de qualquer nova depreciação cambial, o que aliás se verificará continuamente daí por diante.

Em 1907 realiza-se o primeiro censo geral e completo das indústrias brasileiras. Serão encontrados 3.258 estabelecimentos industriais com 665.663\$000 de capital, e empregando 150.841 operários. Quanto à distribuição geográfica da indústria, 33% da produção cabia ao Distrito Federal (capital da República, a que se podem acrescentar os 7% do Estado do Rio de Janeiro, vizinho e formando geograficamente na mesma unidade); 16% a São Paulo e 15% ao Rio Grande do Sul. Nenhum outro Estado alcançará 5%. Com exclusão do Rio de Janeiro, que continuava, como sempre fora no passado, a encabeçar a produção industrial, a transformação desde o tempo do Império fora considerável. Seria particularmente notável o caso de São Paulo que se tornaria logo o maior produtor do país, com a grande parcela de 40% do total. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 196-197).

Por fim, por conta dessas novas condições, quanto à educação nesse período, o aumento crescente da pressão por ingresso e permanência na escola iniciou-se nas classes médias, mas logo começou a tomar maiores proporções também nos setores populares. Ribeiro (1992) aponta como imprescindível para se compreender esse crescimento da demanda por escolas e mais matrículas advindas dessa pressão o processo de urbanização, que começara a se intensificar, em especial na capital Rio de Janeiro e em São Paulo. Isso ocorreu também como uma demanda externa do capital, associado ao processo de industrialização, que exigia da dinâmica interna dependente uma substituição de importações de produtos mais simples da cadeia produtiva global.

Assim, o crescimento da indústria nesse período foi impulsionado em decorrência das necessidades e demandas pela substituição de exportações, geradas a partir da Primeira Guerra Mundial e nos anos seguintes. Cresceram os setores secundário e terciário, o número de indústrias e, consequentemente, de trabalhadores. (FAUSTO, 2000, 2006). Por sua vez, esse momento reflete, também, que a indústria nacional “se desenvolve mais em razão de espaços deixados pela crise por que passam os países capitalistas hegemônicos e não propriamente em razão de forças sociais internas nela interessadas terem se saído vitoriosas num confronto direto com a forças externas” (RIBEIRO, 1992, p. 173-174). Ainda sobre o aproveitamento do período de guerra, Caio Prado Júnior apresenta alguns dados expressivos:

A Grande Guerra de 1914-18 dará grande impulso à indústria brasileira. Não somente a importação dos países beligerantes, que eram nossos habituais fornecedores de manufaturas, declina e mesmo se interrompe em muitos casos, mas a forte queda do câmbio reduz também consideravelmente a concorrência estrangeira. No primeiro grande censo posterior à guerra, realizado em 1920, os estabelecimentos industriais arrolados somarão 13.336, com 1.815.156 contos de capital e 275.512 operários. Destes estabelecimentos, 5.936 tinham sido fundados no quinquênio 1915-19, o que revela claramente a influência da guerra. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 198).

Dessa forma, finaliza-se a primeira parte deste estudo, que tentou estabelecer um vínculo direto entre a trajetória política, social e econômica do país do período colonial à Primeira República, com vistas à possibilidade de se compreender e demarcar a constituição das bases para a existência de um ensino médio, que por todo esse período ainda não existia como etapa educacional organizada. Com uma visão geral do modo como se estabeleceram as classes dominantes e com a consciência de que elas perpetuam sua hegemonia ao longo de toda a história, é possível compreender as políticas públicas que envolveram a etapa secundária de ensino no país. Mas, ao mesmo tempo, tendo a clareza de que os setores

dominantes internos, também eles, estão sob o jugo de uma dominação externa, nesse modelo de desenvolvimento dependente.

Avançando nessa compreensão, na próxima seção, serão abordadas a regulamentação e organização do ensino médio de fato no Brasil, relacionando suas etapas de estabelecimento e desenvolvimento no contexto da dominância do poder burguês e de períodos políticos distintos que se sucedem e provocam profundas transformações sociais, políticas e econômicas, o que traz consequências diretas para a organização da educação no país.

3 O ESTABELECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DO PODER BURGUÊS

Ao final das duas primeiras décadas do século XX, o caráter liberal da Constituição vigente na época, o avanço da modernização do país, as maiores demandas por educação, entre outros fatores, anunciam um crescimento da demanda por uma organização para todos os níveis de ensino, inclusive para o, então, ensino secundário.

Com isso, abordar-se-á nesta seção o período que compreende desde o início da organização do ensino secundário, em paralelo com alterações profundas que ocorreram nessa época no âmbito político, econômico e social, bem como as sucessivas reformas que aconteceram na educação de nível médio, acompanhando a contextualização histórica necessária para a compreensão dos fatores que, em grande parte, as influenciaram.

3.1 Os primeiros passos da educação na Primeira República

Alguns atos normativos de caráter organizacional e de reforma educacional foram editados, tanto em nível nacional quanto no âmbito do Distrito Federal, inclusive, ainda no último decênio do século XIX. Os principais foram: a Reforma de Benjamin Constant, por meio dos decretos nº 981, de 8/11/1890, e nº 1075 de 22/11/1890 (BRASIL, 1890), que regulamentou a escola secundária do Distrito Federal, à época sediada no Rio de Janeiro; a Reforma Amaro Cavalcanti, por meio do Decreto nº 2857, de 30/03/1898 (BRASIL, 1898), que organizou o currículo do Gymnasio Nacional; o Código Epitácio Pessoa expresso no Decreto nº 3890, de 01/01/1901 (BRASIL, 1901), que organizou a gestão em algumas instituições federais, inclusive secundárias; a Reforma Carlos Maximiliano, inscrita no Decreto nº 11530, de 18/03/1915 (BRASIL, 1915), que promovia autonomia didática para os institutos mantidos pelo Governo Federal; a Reforma João Luis Alves por meio do Decreto nº 16782-A, de 13/01/1925 (BRASIL, 1925), que criou um departamento de Ensino subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Além dessas reformas, em alguns estados da República, também ocorriam reformas pontuais a fim de regulamentarem as escolas já existentes, ainda que em número muito reduzido. Assim, destacam-se:

O governo federal, por sua vez, atuou através de medidas dispersas, consubstanciadas em legislação de caráter pontual. No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamin Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (este Ministério durou apenas até 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. Tal reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criou o Pedagogium, um centro de aperfeiçoamento do magistério. Benjamin Constant foi o ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e, talvez o que realmente tenha feito de efetivo, com alguma consequência e repercussão na prática (para o Distrito Federal), foi declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar a seus méritos, nesse caso, o fato de ter dividido as escolas primárias em dois graus, o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15, e de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores). (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 24).

Além disso, nesses primeiros decênios do século XX, começava a se organizar, também, um movimento de educadores o qual reunia alguns desses reformadores e que começou a influenciar muito as decisões que viriam a ser tomadas nos próximos anos no âmbito político-educacional. Tratava-se do escolanovismo, sobre o qual Ribeiro (1993) aponta seus objetivos:

Neste contexto histórico, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova. Veremos, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação. O *escolanovismo* vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem. (RIBEIRO, 1993, p. 19-20).

Nesse contexto, em 1924, foi constituída a Associação Brasileira de Educação (ABE) que passaria a realizar várias Conferências Nacionais de Educação pelo país com vistas a debater os ideais escolanovistas, elaborar documentos e discutir propostas como a importância do planejamento da educação nacional. Com isso começava, a se delinear um embate ideológico entre os reformadores e os católicos, que permearia as reformas educacionais pelas próximas décadas do país. Os primeiros defendiam, entre outras coisas, a gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino sob a responsabilidade do estado, enquanto os católicos queriam manter sua hegemonia na educação. (ROMANELLI, 1986).

O ideário escolanovista já influenciara algumas reformas na década de 1920, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, e, posteriormente, de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, de 1927, Carneiro Leão, em 1928, em Pernambuco e, no mesmo ano, Fernando Azevedo, no Distrito Federal. Em suma, todas influenciadas pelo liberal pragmatismo escolanovista. (RIBEIRO, 1993). Acerca desses embates, a autora ainda acrescenta que

As divergências na área de educação, porém, são apenas parte do conflito de ideias que acirrava os ânimos das facções da classe dominante que procuravam seus próprios interesses. Podemos dizer que num determinado ponto, confundem-se as reivindicações educacionais com interesses políticos. Getúlio Vargas vai aproveitar muito bem este antagonismo para solidificar-se no poder, a partir do que procura atender tanto um quanto outro grupo. (RIBEIRO, 1993, p. 21).

Assim, será evidenciada, na formulação das políticas educacionais e em suas reformas, essa disputa constante por maior porção de representação.

3.2 Novas faces da sociedade e da educação brasileira a partir de 1930

No final dos anos de 1920, com crise do café resultante da crise econômica mundial, o Brasil contava com 37,6 milhões de habitantes, com rápido crescimento de falências resultante da queda do preço da saca de café, salários reduzidos à metade e um aprofundamento nas condições de miséria da maioria dessa população. Como sintetiza Ribeiro (1985, p. 82):

A crise do café é a crise de toda a economia brasileira. No café, está investida a maior parte do capital, e sua queda leva à bancarrota quase todos os bancos. É também a atividade econômica mais dinâmica, tanto no mercado interno quanto no externo, pelo valor de sua exportação e por toda a importação que ela custeia. Sendo produzido em unidades monocultoras, as fazendas de café são os principais núcleos de consumo das safras de alimentos. É também o café que move o sistema de transportes, que implanta as estradas, ferrovias e portos, essencialmente para serviço. É ainda o café que monopoliza a maior parte da terra agricultora, ativando não só a que ocupa como aquelas sobre as quais se estão expandindo os cafezais e, ainda, as mais longínquas, cujo valor cresce quanto se viabiliza seu acesso para o café. É também com capitais oriundos do café que se fazem indústrias, que se urbanizam as cidades e que se moderniza a vida social. Assim, a crise da economia agroexportadora cafeeira afeta a tudo e todos, do lavrador enxadeiro ao operário fabril, do financista portuário ao banqueiro e ao empresário industrial.

A Crise de 1929 afetou diretamente a economia cafeeira no país, o que também gerou uma crise política, levando à cisão da aliança entre mineiros e paulistas. Associado a isso,

toda a década de 1920 foi marcada por fortes movimentações no país em decorrência da insatisfação com o regime oligárquico vigente. A partir disso, viu-se, por exemplo, o surgimento e fortalecimento do Partido Comunista do Brasil (PCB), influenciado pela Revolução Russa e com fortes questionamentos à propriedade privada e ao latifúndio. No entanto, o que mais marcou toda a década foram os levantes tenentistas, também insatisfeitos com aquele modelo vigente e procuravam por maior moralidade na política e diminuição da corrupção. Esse conjunto de fatores levou ao movimento que culminou na chamada Revolução de 1930, sustentada pelo braço armado do tenentismo e por meio do qual Getúlio Vargas assumiu o governo central. (FAUSTO, 2000, 2006). Nesse contexto, surge o momento em que, de fato, o estado brasileiro passará a intervir mais em políticas sociais, entre elas as educacionais, e promoverá as primeiras reformas estruturantes de abrangência nacional.

Vargas, ao chegar ao poder, anula a constituição liberal de 1891 e se compromete a realizar um governo nacionalista e intervencionista. Esse período então é marcado pela tentativa de rompimento com a dependência externa e valorização da cultura e indústria nacional. Porém, para governar, ele tinha clareza de que não poderia romper com as elites locais, mesmo aquelas oligárquicas rurais. Com isso, houve o chamado “Estado de Compromisso” - com as elites rurais, cafeicultores, e urbanas, ligadas à indústria, com as camadas médias, com a classe trabalhadora incipiente. Getúlio não enfrentou as estruturas de relações do campo, que permaneceu sem a reforma agrária, mantendo grande poder nas mãos dos mesmos de antes. (FAUSTO, 2000, 2006). Há, então, o nosso segundo grande “conciliador”.

Destaque, nesse período, ao plano estatal para a indústria de base no país, aquela que, em princípio, traria maior dinamismo e autonomia às relações internacionais. Foi a primeira vez que houve uma política de Estado voltada à industrialização. Importante ressaltar que o processo já havia começado, não com investimentos estatais, mas sim pelos próprios investimentos privados. Esse fator de fomento à indústria seria também determinante para que setores das camadas populares recebessem uma instrução profissionalizante organizada, e que também houvesse uma organização de todo o ensino médio para atender às elites. O “compromisso” é com “todos”.

Apesar de não haver uma delimitação correta para a dominação burguesa no Brasil que, na verdade, pouco se antagoniza com as velhas oligarquias, trata-se mais de uma transição que o país viveu a partir da chegada de Vargas como o período de maior fortalecimento das elites urbanas. O fato de o foco de exportação ter deixado de ser o café,

porém, não retira por completo a preocupação com esse produto e muito menos com seus produtores. São algumas das nuances da Revolução Burguesa no contexto brasileiro. Mais sobre o tema, verifica-se na passagem de Florestan Fernandes:

Na acepção em que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial. Há, porém, um ponto de partida e um ponto de chegada, e é extremamente difícil localizar-se o momento em que essa revolução alcança um patamar histórico irreversível, de plena maturidade e, ao mesmo tempo, de consolidação do *poder burguês* e da *dominação burguesa*. A situação brasileira do fim do Império e do começo da República, por exemplo, contém somente os germes desse poder e dessa dominação. O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico, não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configuraram, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referência que os historiadores gostam de empregar - a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 20), a “era senhorial” (ou o *antigo regime*) da “era burguesa” (ou a sociedade de *classes*). (FERNANDES, 1976, p. 203-204, grifos no original).

Nesse contexto, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que teve como primeiro ocupante Francisco Campos. No ano seguinte, foi publicada uma série de decretos reformadores que se convencionou chamar de Reforma Francisco Campos. Especificamente em relação ao ensino secundário, vide o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) e, no ano seguinte, o Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932 (BRASIL, 1932). O que havia até então nessa etapa eram apenas cursos preparatórios de caráter propedêutico, visando o ingresso ao ensino superior, parcialmente organizado no Distrito Federal, o qual servia como modelo para os demais estados, mas que esses não necessariamente deveriam adotar. Portanto, essa foi a primeira grande reforma educacional em âmbito nacional (ROMANELLI, 1986), a qual estava em total consonância com o movimento renovador da educação e com o caráter intervencionista nacionalista desse período inicial do governo Vargas.

As palavras do próprio Francisco Campos, transcritas por Romanelli (1986, p. 135), são esclarecedoras quanto aos objetivos de direcionamento estatal para os jovens em questão:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional (grifo no original), constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras.

Assim, como resultado dos decretos destacados, o ensino secundário começava a ter uma maior organicidade:

Por esse motivo, a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Estabeleceu também as normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas. Pela reforma, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. (ROMANELLI, 1986, p. 134-135).

Apesar da organicidade, essa reforma ainda não faria com que alguns problemas antigos fossem superados, em especial a elitização do sistema. Tal reforma, de fato, não alcançaria as classes mais populares, que mal tinham acesso ao ensino primário. O ensino era enciclopédico e extremamente rígido nas avaliações, o que provocava um alto grau de seletividade e exclusão para qualquer tentativa de prosseguimento da classe trabalhadora. Para esta, teríamos a existência dos ramos profissionais, totalmente desvinculados do secundário. Esses ramos não permitiam acesso ao ensino superior, o que mantinha a dualidade que tanto se fala ao tratar dessa etapa da escolarização, ensino para os pobres *versus* ensino para as elites. O único ramo profissional que foi abarcado na reforma foi o comercial, porém, ainda desarticulado do secundário propedêutico. (ROMANELLI, 1986).

Com efeito, esses embates expressavam os conflitos de classe que se faziam presentes na sociedade brasileira, como explica a autora (ROMANELLI, 1986, p. 141-142):

Todos esses aspectos negativos denunciavam a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder.

Mas, apesar de todos os entraves, o olhar conciliador desse governo permitiu que mais vozes participassem da elaboração da reforma. Mesmo que timidamente, o Governo Federal escutou setores inovadores e outros tipos de demandas para além daquelas oligárquicas de outrora foram observadas.

Nesse contexto, e com a pouca efetividade para a expansão do ensino, veio finalmente a público o documento norteador do ideário do escolanovismo no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Nele, são reforçados todos aqueles preceitos que fundamentaram muitas das reformas educacionais na década anterior e que, em boa medida, influenciaram os decretos educacionais de 1931 e 1932. Romanelli (1986, p. 147-148) pontua os destaques do documento:

Vê-se, pois, que se trata de uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional. Reivindicando uma ação firme e objetiva do Estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o Estado abrir mão, o Manifesto toca profundamente no aspecto político da educação. E ao abordá-lo, toma partido em favor de uma ação vigorosa do Estado, no sentido de que este, se não elimina, pelo menos não deixe aumentar as distâncias já então existentes entre as classes sociais, no que respeita às oportunidades educacionais. O Manifesto sugere em que deva consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação, e ao Estado o dever de assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurem a escola pública, é evidente que esse direito só passa a ser assegurado a todas as camadas sociais, se a escola for gratuita. Por outro lado, a necessidade de colocar “o ambiente escolar acima das seitas, disputas religiosas, de dogmatismo” e de excluir do mesmo “qualquer influência perturbadora à personalidade do educando”, impõe-se que seja leigo o ensino, na escola pública. Os reclamos do desenvolvimento fazem que a educação se torne, cada vez mais, uma necessidade social e econômica, além de ser, como já o dissemos, um direito humano. Decorre daí o imperativo de torná-la compulsória para todos os membros da sociedade. Sua obrigatoriedade constitui também uma forma de extinguir os privilégios de classe, relativamente à educação. E, finalmente, decorrente do direito de todos à educação, está o direito de ambos os sexos às mesmas oportunidades devendo a ação pedagógica obedecer a diferenças psicológicas de ordem geral e não as de ordem sexual. A co-educação põe em pé de igualdade, quanto à qualidade da educação, os educandos de ambos os sexos.

Ele atacou, por fim, ao dualismo educacional criado na escola secundária, aprofundado pela Reforma Francisco Campos. Diziam que ali nessa etapa estava formado o reduto dos interesses de classe, visto que não havia flexibilidade entre os ramos secundário e profissional e cada um era destinado a um grupo social diferente. (ROMANELLI, 1986).

Esse Manifesto terá grande influência no que concerne à questão educacional nas Constituições brasileiras que seriam promulgadas nos próximos anos. Mas esses ideais entram em confronto direto com os da burguesia e Igreja Católica que, unidos por uma mesma causa,

contrabalancearam a influência nos processos de formulação da Constituição de 1934 e, logo em seguida, também da Constituição de 1937. Acerca deste duelo ideológico, o que se tem é que

A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela 1.^a Constituição Republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio. [...].

[...] a luta ideológica não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional. (ROMANELLI, 1986, p. 143-144).

O processo acima mencionado será, portanto, manifestado na Constituição brasileira pela primeira vez. Pressionado por uma revolta em São Paulo, a Revolução Constitucionalista de 1932 (BRASIL, 1934) sabia que deveria continuar a conciliação para governar e isso não seria possível sem uma nova Carta. Por isso, Vargas convocou uma constituinte que resulta, em 1934, na segunda Constituição da República. Esta continha todos os preceitos que norteava o governo até então: era federalista, nacionalista, abarcava o maior número de grupos sociais sob os braços do Estado, ampliou o direito de voto, inclusive para as mulheres, tratava a educação como dever do Estado, sendo obrigatória e pública a primária, com vistas à expansão para as demais (FAUSTO, 2000, 2006). Um momento animador.

Aqui, está expressa a vitória quase que completa dos ideais renovadores escolanovistas, salvo um único ponto importante que tornava facultativo o ensino religioso. Vitória parcial da Igreja, somada ao fato de que instituições de ensino privadas gratuitas também estavam livres de impostos.

3.3 O Estado Novo e a consolidação do ensino secundário dual

Alegando perigo comunista, Vargas soterrou a jovem Constituição de 1934 e promulgou a terceira Carta Magna da República, a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), sem congresso, centralizadora, autoritária, totalitária, de caráter ditatorial. Uma derrota e tanto

para a sociedade, um retorno ao passado. No que concerne ao ensino secundário, pouco mudou, visto que ainda se tratava de um governo que se pretendia nacionalista intervencionista, assim, mais do que nunca, centralizador, que viu nessa etapa um importante instrumento de direcionamento de carreiras e da vida. Houve uma grande ênfase no texto em relação à livre iniciativa para fornecimento da educação e também o dever do Estado de contribuir para isso financeiramente, em virtude da necessária expansão do ensino. A mudança mais substancial talvez diga respeito ao ensino profissional, que ganha atenção especial nessa nova Carta, deixando claro que a orientação capitalista dependia e demandava maior preparação da mão de obra na sociedade brasileira.

Ainda no campo educacional, mantiveram-se alguns princípios anteriores e procurou-se dar ênfase ao trabalho manual. No art. 128, declarou-se ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina “às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (art. 129); estabeleceu-se, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

Já por esse texto era explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, ficou também explicitado que tal orientação não visava contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destinava “às classes menos favorecidas”. (RIBEIRO, 1992). Na Constituição de 1937, Vargas fez questão de demonstrar que, de fato, a educação deve ser dicotômica e que compete às classes menos favorecidas se especializarem logo para atenderem às demandas do mercado. Afinal,

Em função das mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começa a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. (RIBEIRO, 1992, p. 22).

No contexto do Estado Novo, tivemos um aumento considerável nas verbas destinadas à educação. Foram criados vários órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1937, o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa, em 1939, e o Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI) (BRASIL, 1942; RIBEIRO, 1993) O SENAI surgiu como expressão daquilo que ficou estabelecido na Constituição da ditadura: oferecer para as classes menos favorecidas, em especial, ensino profissionalizante. Isso era de interesse do Estado, mas também da indústria nascente.

Apesar de alinhado ideologicamente com os países do Eixo - Itália e Alemanha -, o Brasil de Vargas tentou se manter neutro durante os primeiros anos da 2^a Grande Guerra (1939-1945), isso porque estava em plena lucratividade com as exportações advindas de mais um período conturbado para os países capitalistas que demandava por substituições de importações (FAUSTO, 2000, 2006). Durante esse período, e nos anos que se sucederam, portanto, houve um momento de crescimento industrial no país, como registra Caio Prado Jr.

As restrições do comércio importador ainda terão outra consequência importante. Privado do abastecimento externo no que diz respeito a um sem-número de manufaturas, o mercado interno tem de recorrer à produção nacional, o que abre amplas perspectivas para as atividades industriais do país. Repetia-se o que já ocorreu por ocasião da I Guerra Mundial (1914-18). E desta vez em escala muito maior, de um lado porque a redução dos fornecimentos exteriores é muito mais drástica, e doutro porque as necessidades do mercado nacional se tinham tornado maiores. Além disso, partia-se agora, o que não acontecera em 1914, de um nível industrial já mais elevado, tornando-se por isso mais fácil o aparelhamento da indústria no sentido de atender a tais necessidades acrescidas e insatisfeitas pelo habitual recurso à importação. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 230).

Essa configuração estabelecida também exigiu algumas reformas educacionais importantes. Dessa forma, o Estado brasileiro encontrava-se com um duplo “problema” em decorrência da guerra: de um lado, a dificuldade de importação de mão de obra especializada, visto que ainda não havia uma formação desta de maneira eficiente aqui dentro e, de outro, a necessidade de satisfazer às demandas de consumo da população que não mais os tinham da importação. Com isso, a criação e desenvolvimento do SENAI se faziam ainda mais necessários. (ROMANELLI, 1986).

3.4 A Reforma Capanema, fim do Estado Novo, o período democrático e a primeira LDB

Ainda no chamado Estado Novo, sob a ditadura varguista e sob a Constituição centralizadora e totalitária, não havia partidos políticos, imprensa livre e muito menos congresso. As medidas eram impostas por decretos-leis e, não diferente desse arcabouço, Gustavo Capanema realizava essa reforma, alinhada com esses ideais e que, sem diálogo,

eram totalmente voltadas para o direcionamento dos jovens secundaristas para os interesses do Estado. Esse sempre foi o governo Vargas, mas, em sua fase ditatorial, não há o mínimo de sutileza. Essa Reforma⁶ teve grande importância na organização e equalização do ensino secundário em suas modalidades. Acerca da nova configuração e de suas características, explica-se:

Em 1942, temos a Reforma Capanema, de cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial. (RIBEIRO, 1993, p. 23).

Além disso, os cursos de ensino profissionalizante (industrial e comercial) passaram a ser equiparados ao ensino colegial, promovendo uma certa integração das modalidades. Porém, a dualidade estrutural do ensino secundário perpetuar-se-ia e, com as Leis Orgânicas de 1942, isso foi oficializado em todo o sistema secundário. A elite, a qual ainda pretendia ter acesso ao ensino superior, matriculava seus filhos nos cursos secundários ginásiais e, em seguida, cursavam o segundo ciclo no curso clássico ou no curso científico, visto que o curso profissionalizante, que também fora equiparado aos de segundo ciclo, era preenchido majoritariamente pelas camadas populares, e esses últimos não permitiam continuidade dos estudos em nível superior. (KUENZER, 1997). Vê-se, portanto, mantida a dualidade dessa etapa do ensino, assim como detalhada por Santos (2010, p. 8-9):

O ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam

⁶ O que ficou conhecido como Reforma (Gustavo) Capanema é um conjunto de legislação, as Leis Orgânicas do Ensino. São elas: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. (ROMANELLI, 1986).

as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados.

Ainda se junta a isso o fato de que os currículos científico e clássico do ensino secundário pouco se poderiam diferenciar e que o fato de continuar altamente seletivo e enciclopédico, e isso contribuiu para que esse ramo permanecesse altamente classista, elitista. Assim, as Leis Orgânicas de 1942 refletiram a realidade política do Estado Novo, porém não refletiram as exigências econômicas que demandariam uma maior expansão do ensino secundário para todas as camadas (ROMANELLI, 1986).

Com a renúncia de Vargas em 1945, exigida pelas forças armadas, o país adentrou em um período de ordem democrática e o símbolo disso é a nova Constituição promulgada em 1946 (BRASIL, 1946a), que retomou muitos dos preceitos estabelecidos na Carta Magna de 1934, ao mesmo tempo em que estava marcada por um ambiente igualmente democrático. Isso permitiu, em seu processo de elaboração, inclusive, a participação dos comunistas, na figura do Partido Comunista Brasileiro, que nesse momento histórico possuíam até grande influência na sociedade e eram tidos como importantes agentes políticos. (FAUSTO, 2000, 2006).

Mesmo diante dessa vitória democrática na constituinte de 1946, os anos que se seguiram tomaram um rumo totalmente diferente do que se esperava. Com efeito, o período democrático em questão, entre 1945 e 1964, foi marcado pela disputa partidária nas eleições presidenciais e também nos debates no congresso, entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), os braços do varguismo, de cunho mais nacionalistas, contra a União Democrática Nacional (UDN), oposição ao projeto anterior, liberal e conservador ao mesmo tempo.

O momento era de Guerra Fria e o Brasil logo toma posição, compondo o bloco capitalista. Para esse momento, vale destacar algumas das principais medidas imediatas que refletiram no andamento do Estado: em 1947, o PCB é proibido novamente de continuar suas atividades políticas, retorna à ilegalidade e os 14 deputados federais e o único senador eleito - Luís Carlos Prestes - são cassados. Além disso, o Brasil rompe oficialmente as relações diplomáticas com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com a fechada da embaixada em ambos os países; também ocorreu o fechamento dos sindicatos, o que leva até mesmo à prisão de algumas lideranças. O Brasil passou a compor a Organização dos Estados Americanos (OEA); assinou o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (T.I.A.R.),

com vistas a promover auxílio de guerra em caso de ataques dos países comunistas; criou a Escola Superior de Guerra (ESG), que, parcialmente vinculada à *War College* americana, seria berço de militares os quais conduziram o golpe de 1964 anos mais tarde; e, por fim, promoveu grande abertura ao capital norte-americano. (FAUSTO, 2000, 2006). As consequências internas foram diversas e influenciaram diretamente o curso das políticas públicas.

Durante o governo de Juscelino Kubistchek (JK) (1956-1961), apesar de um discurso nacional-desenvolvimentista, o que se observou foi um modelo de desenvolvimento baseado num tripé de fornecimento de capitais, no qual o capital estatal continuava vinculado à indústria de base. Sendo assim, o capital privado era incentivado a produzir bens não duráveis, de baixo valor agregado, enquanto a grande entrada das empresas estrangeiras encontrou um terreno fértil para o uso da tecnologia de ponta e ganhou uma parcela maior de lucratividade devido ao modelo voltado para a indústria de transporte automobilístico, bem como por meio da produção de outros bens duráveis, como eletrodomésticos. (FAUSTO, 2000, 2006). Dessa forma, há, nesse contexto, um período de aprofundamento de nossa dependência econômica, uma vez que tudo isso veio a custo de enorme endividamento internacional e também de uma clara dificuldade de desenvolvimento de uma indústria nacional diversificada e competitiva, o que nos traria, ainda mais, para essa situação desconfortável de dependência e de subordinação às exigências internacionais para elaboração das políticas públicas, com destaque, neste estudo, para as políticas educacionais. Apesar de um dos eixos elaborados no governo JK no Plano de Metas ser o investimento em Educação, a verdade foi que tal área não se mostrou prioritária para o Governo Federal, uma vez que os interesses se voltaram para outros setores da sociedade, mais interessantes ao capital internacional naquele momento.

Quanto a esse modelo de “desenvolvimento” e a entrada das empresas estrangeiras desses períodos, Caio Prado Júnior (1976, p. 250) afirma:

Ora, os centros de pesquisas dessas grandes empresas internacionais e imperialistas, que operam em países como o nosso, se localizam, naturalmente, como não podia deixar de ser, nos países de origem, nas respectivas matrizes dessas empresas. E suas subsidiárias no exterior, que seria o nosso caso, somente recebem por isso a sua informação técnica em segunda mão, já elaborada e formalizada em suas fontes originárias. O que naturalmente retira dos cientistas e técnicos indígenas de países como o Brasil as melhores oportunidades do trabalho de pesquisa, e os liga umbilicamente e em dependência completa a seus remotos informadores. E isso sem perspectiva de saírem de tal situação que somente tenderá a se agravar. Não pode haver dúvidas de que em países onde não se realiza pesquisa técnico-científica de primeira mão, própria e autônoma, e diretamente integrada no processo industrial

respectivo, nesses países estabelece-se um vínculo irremovível de dependência e subordinação que elimina qualquer perspectiva, por remota que seja, de um progresso tecnológico original independente e impulsionado por forças e necessidades próprias. O que significa a entrega e submissão de mãos e pés atados, do processo de industrialização e, portanto, da sorte futura da economia nacional estreitamente dependentes daquele progresso tecnológico, às contingências, às vicissitudes e aos azares ditados pelos interesses financeiros e comerciais das empresas imperialistas cujas subsidiárias no país em questão enquadram e fundamentam o seu parque industrial e sua vida econômica.

Para Ribeiro (1992, p. 135), o desenvolvimento econômico do período JK, tido como “áureo”, aumentou as possibilidades de emprego, porém foi extremamente concentrador de riquezas nas mãos das elites internas, em especial dos estrangeiros que aqui se instalaram. Theotônio corrobora essa análise nos seguintes termos:

A teoria da dependência buscou demonstrar que esta industrialização não trazia as consequências esperadas por esta visão desenvolvimentista e nacional-democrática. Ela não trazia autonomia de decisão, porque a industrialização passava a ser comandada pelo investimento externo, baseado na empresa multinacional, cujo centro de poder continuava nos polos centrais da economia mundial. Ela não trazia distribuição de renda, porque se fazia na época do capitalismo de oligopólios e financeiro que tende a concentrar em grandes grupos econômicos o poder e a riqueza. Ao mesmo tempo, a tecnologia moderna valorizava o trabalhador qualificado e as atividades gerenciais em detrimento dos assalariados sem qualificação, provocando uma forte diferenciação de renda no interior dos assalariados. Além disso, ao basear-se numa tecnologia importada, poupadora de mão de obra, a industrialização dependente não criava emprego suficiente para incorporar a mão de obra liberada do campo e das atividades de auto-consumo. Os trabalhadores abandonavam o campo a caminho das metrópoles, em consequência da destruição destas economias de autoconsumo, devido ao avanço das relações capitalistas no campo, mas não encontravam os meios de converter-se, na sua maioria, em operários urbanos, como no começo da industrialização europeia. Estava aí o germe do que na época chamava-se já a marginalidade urbana. (DOS SANTOS, 2000, p. 104-105).

Na esteira dos autores da teoria da dependência, Florestan Fernandes (1975) afirma que aqui surgiria o quarto padrão de dominação externa, que se aprofundaria apenas no governo militar. Trata-se das empresas que representam o capitalismo corporativo monopolista, que se associam aos sócios locais, até mesmo por meio de ações corruptas, e utilizam do marketing e da propaganda de massa para convencimento e difusão. Para o referido autor (1975), esse padrão foi destruidor para o desenvolvimento do Brasil, assim como foi para todos os países latino-americanos os quais se inseriram nele, pois deles foi tirada a autonomia e tais nações só encontram meios de melhorar as condições internas quando as condições externas se viram diante de contexto de crise, como ocorre em período de guerras ou de crise de expansão do capital mundial.

Quanto à educação, no período pós-1945, pouco se alterou. Continuou apenas a educação primária sendo obrigatória e manteve-se o ensino religioso facultativo nos estabelecimentos públicos de ensino.

Uma ação educacional desse período, em consonância com o período pré-1945, foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 1946b), exatamente nos mesmos moldes do SENAI, com a diferença de este estar voltado para a área comercial e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. As empresas também eram obrigadas a matricular os filhos dos trabalhadores nas escolas de aprendizagem ao SENAC vinculadas. (ROMANELLI, 1986). Essas escolas foram, assim como se tornaram as do SENAI, ocupadas quase que em sua totalidade pelos filhos de famílias das camadas populares, mantendo a tradição dual do ensino secundário, como realça-se pela autora a seguir:

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1986, p. 169).

Mas, apesar das mudanças educacionais durante esse período de relativa ordem democrática - que se estendeu até 1964 - terem sido parcias, um marco importante foi a aprovação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na verdade, o primeiro projeto de lei de diretrizes e bases para a educação nacional foi apresentado ainda em 1946, mas sua tramitação somente foi concluída quinze anos depois.

Os intensos debates que se faziam presentes no cenário político mais amplo marcaram também o processo de elaboração da LDB de 1961. Nessa etapa, as questões ideológicas vieram à tona. Destacam-se os debates ocorridos no período em que o projeto tramitou na câmara, ao longo de 15 anos, os quais evidenciaram que, de um lado, ideias que vieram à tona e levaram às reformas da década de 1930, agora ganhavam novas vozes e aliados, como os estudantes, intelectuais e operários (ROMANELLI, 1986). Do outro lado, estavam, segundo a mesma autora, entre outros interesses, os privatistas:

[...] tratava-se então de discutir o destino da própria escola pública. Num país de precários recursos financeiros e no qual a democracia ainda não passava de suprema aspiração de um punhado de educadores lúcidos, pode-se imaginar quanto iriam custar à educação do povo esses estranhos dispositivos de lei. Foi justamente contra eles que se insurgiu um movimento logo constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado pelos educadores da velha geração dos “pioneiros” agora coadjuvados por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Seu centro de atuação e irradiação foi a Universidade de São Paulo. Neste grupo sobressaíam os professores Florestan Fernandes, talvez o mais veemente de todos. Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros. (ROMANELLI, 1986, p. 176).

Representando os interesses opositos, como a maior figura, o deputado da UDN, Carlos Lacerda, estavam os udenistas, ligados aos interesses de donos de estabelecimentos privados de ensino e à Igreja Católica, com os argumentos em favor dos “direitos da família” e a manutenção da hegemonia da escola privada sobre a pública, pois eram contra um suposto monopólio do Estado. (ROMANELLI, 1986).

Ribeiro (1992) ressalta que não houve participação direta dos proprietários das escolas particulares, visto que a luta da Igreja Católica já os contemplaria. Essa, por sua vez, participou intensamente dos debates por meio de seus representantes legisladores e acusava o Estado de não possuir capacidade de fornecer educação verdadeira, mas apenas a instrução. A Igreja dizia que, para além da inteligência, era preciso formar almas. Mas ela ia além, também acusavam os defensores da escola pública de serem socialistas, comunistas, extremistas da esquerda e que era da família, antes do Estado, a responsabilidade pela educação dos filhos. A autora prossegue, destacando o contraponto:

Os educadores influenciados pelas “ideais novas” rebatiam tal argumento, afirmando que não cabia nem ao Estado e nem à família determinar desta forma o tipo de formação do indivíduo. O que os grupos sociais deviam proporcionar eram as condições para que cada um fosse responsável pela própria formação. Daí ser a escola pública a mais adequada.

Além deste argumento, Florestan Fernandes, abordando a democratização educacional, conclui que no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos sociais privilegiados, contribuindo, desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola. O mesmo autor é de opinião que a intervenção do Estado no âmbito da educação apresenta um saldo positivo em todas as sociedades modernas. (RIBEIRO, 1992, p. 147).

No final, apesar dos esforços das forças progressistas, expressa inclusive em um segundo manifesto, agora denominado “Manifesto ao Povo e ao Governo”, o que prevaleceu

na lei promulgada em 1961 foram as forças reacionárias. A velha situação foi, inclusive, agravada. (ROMANELLI, 1986).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961) não chegou a resolver a situação de dualidade do ensino médio, mas avançou no sentido de articular o ensino secundário e o profissionalizante, estabelecendo equivalência entre eles. (KUENZER, 1988). Com essa articulação entre o ensino profissional e secundário, quando então ambos passaram a fazer parte do ensino médio, alterou-se a situação que se tinha antes, possibilitando, inclusive, que os concluintes de qualquer um dos ramos pudesse pleitear acesso ao ensino superior com seus diplomas.

Quanto à estrutura do ensino, mantiveram o ensino primário por quatro anos e o ginásial, dividido em áreas (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, com as mesmas áreas do ginásio. (RIBEIRO, 1992). No texto, ficou expressa a posição da minoria de natureza conservadora reacionária. Esses interesses são os mesmos das burguesias que participariam, em 1964, do golpe militar e contribuiriam para a elaboração de leis educacionais daquele período, em especial, a reforma educacional de 1971 que instituiu o ensino de 1º e 2º graus.

Enfim, apesar das grandes expectativas quanto à oportunidade de o Estado promover uma verdadeira mudança na situação da educação no país, ele apenas corrigiu uma ou outra situação que pouco fez diferença no que tangia ao dualismo estrutural que separava os grupos de estudantes de acordo com suas respectivas classes sociais. Apesar da unificação dos sistemas, ainda havia duas escolas de ensino médio.

3.5 O Golpe de 1964 e suas implicações no campo da educação

Os anos de 1960 continuam marcados pelo contexto de Guerra Fria, bloco capitalista contra o socialista, Brasil alinhado ao primeiro.

No Brasil, a crise econômica aprofunda-se e Jânio Quadros, eleito em 1960 pela UDN, não conseguiu resolver os problemas e nem se estabelecer no meio político, por isso, renunciou ainda no primeiro ano de governo. Em seu lugar, depois de um forte movimento de resistência por parte de setores ligados à UDN e às forças armadas, assume a Presidência da República o vice-presidente João Goulart (Jango), do PTB, partido varguista, porém, agora sob a égide de um regime parlamentarista, que viria a ser revogado apenas em 1963, após plebiscito realizado à época. A partir desse momento, Jango aproxima-se cada vez mais de

setores ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), à Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), à União Nacional dos Estudantes (UNE), às Ligas Camponesas e tenta empreender as chamadas reformas de base pelo país, como a reforma bancária, eleitoral e agrária.

Nesse contexto, ampliam-se os movimentos de oposição conduzidos pela UDN, a Igreja Católica, a grande imprensa financiada pelos poderosos, os latifundiários, parte da classe média, os empresários de multinacionais e, no cenário internacional, os Estados Unidos da América (EUA). Todos se proclamavam contra o comunismo que Jango ameaçava implantar no Brasil (FAUSTO, 2000, 2006). São nuances da Guerra Fria no contexto brasileiro.

O Brasil já passava por um processo intenso de aproximação com os EUA e, nesse contexto, mergulha profundamente na dependência em relação a eles. O papel deles foi determinante para que o golpe ocorresse, como aponta Theotônio dos Santos (2000, p. 112):

Não há um limite absoluto para o desenvolvimento pleno das forças produtivas no capitalismo dependente. Os limites são políticos. E a mudança das condições políticas e geopolíticas mundiais ou regionais podem alterar as condições políticas nacionais ou locais destes países, superando sua condição dependente. Discutimos em outras oportunidades a profunda limitação representada pela ausência de um setor I de máquinas de fazer máquinas nas economias dependentes. Mostramos também que a ausência de instrumentos maciços em ciência e tecnologia e de uma base educacional ampla representam outra limitação fundamental para a possibilidade de um desenvolvimento nacional e independente. Contudo, mesmo estas limitações estruturais podem ser superadas num prazo médio por uma vontade política revolucionária. Em 1964, no Brasil, se o enfrentamento entre os setores nacional-democráticos e os setores liberais tivesse se mantido somente no plano interno, o golpe de Estado de 1964 fracassaria claramente, como fracassaram todas as tentativas anteriores de golpe. Dois fatores desestabilizaram a correlação de forças: a ação conspirativa do grande capital internacional investido no Brasil, que formou o IPES, e a ameaça direta de invasão de tropas norte-americanas, hoje plenamente reconhecida com a abertura dos papéis de Lyndon Johnson.

Nas palavras de Darcy Ribeiro (1985, p. 186), “Jango não cai em razão de seus eventuais defeitos; ele é derrubado por suas qualidades: representa uma ameaça tanto para o domínio norte-americano sobre a América Latina como para o latifúndio”. Isso era inaceitável.

Mas a influência externa não é suficiente para se compreender a relação de dependência do Brasil em relação aos EUA, pois havia um conjunto de fatores internos que se estabeleceu ao longo do período democrático pós-ditadura Vargas, que também contribuiu na produção de condições para a dominação se aprofundar. É por meio da política que isso ocorre. (ROMANELLI, 1986).

O vínculo Brasil-Estados Unidos não ficaria só no âmbito ideológico da política, mas materializar-se-ia em acordos diretos, dentre eles, houve os acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *Agency for International Development* (AID), que visava fornecer ajuda técnica e financeira aos países parceiros. Estes ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”. (ROMANELLI, 1986). É na esteira desses acordos que se lançou uma série de reformas educacionais a partir desse período, orientada pelos técnicos americanos, demonstrando que a organização da nossa educação está totalmente vinculada aos interesses internacionais e aos das elites nacionais que se vinculam a elas.

O governo tinha um projeto para a educação, faria grandes esforços para que fossem viabilizados os projetos de formação de recursos humanos para as pretensões do Estado. (ROMANELLI, 1986). É nesse sentido que aumentam consideravelmente os investimentos em educação. Expressão disso foi a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 1968a), vinculado ao MEC, que captaria recursos para todos os níveis de ensino.

A situação de dependência, como destacado em outros momentos, fez momentos de desenvolvimento e crises internas ficarem à mercê da condição em que os países dos quais dependia o Brasil se apresentavam nos determinados momentos. Entre o final da década de 1960 e os primeiros anos de 1970, o país estava em uma situação favorável para a entrada de capitais estrangeiros que procuravam investimentos e condições confortáveis para sua reprodução. Aqui, esse período foi denominado “O Milagre Econômico”. Prado Júnior (1976, p. 263) resume o que foi de fato esse momento:

E aqui entra em cena o caso brasileiro. O nosso país não ficaria à margem da tremenda ofensiva, pelo mundo afora, do capitalismo internacional mobilizado pelos grupos financeiros e monopólios, e que encontraria aqui larga e generosa acolhida graças à orientação política entre nós adotada. Os primeiros, à busca de aplicações para os excessos de liquidez proporcionada pelos eurodólares e outras fontes abundantes de capitais na época disponíveis; os outros, os monopólios, como bons negociantes, à cata de quaisquer oportunidades de novos negócios que relativamente abundavam, e, de imediato, muito bons, nas áreas do Terceiro Mundo semivirgem ainda do progresso capitalista mais recente, onde quase tudo, no nível desse progresso, estava por fazer ou introduzir. E oferecendo por isso boas perspectivas em que se associavam, de um lado, à ânsia de uma relativamente escassa, mas, em conjunto, apreciável minoria de consumidores potenciais melhor aquinhoados e aspirantes sedentos dos padrões da sociedade de consumo norte-americana e europeia (é o que os economistas chamam de "efeito de demonstração"). De outro lado, a presença naquele Terceiro Mundo de abundante disponibilidade de mão de obra de baixo custo e sem as impertinentes exigências — ou liberdade de exprimir-las — que tornavam tão incômodas e onerosas as relações de trabalho no mundo do capitalismo desenvolvido.

Tais são os fatores que impulsionarão o afluxo de iniciativas, capitais (a "poupança externa", como dizem os economistas) e a tecnologia dos grandes centros para os

países de nossa categoria, imprimindo-lhes o momentâneo surto de que tivemos no Brasil — embora relativamente tarde — tão belo exemplo nestes últimos anos. E que nos promoveu, sempre no jargão dos economistas, de "subdesenvolvidos", para "países em desenvolvimento". Foi a isso que assistimos nestes recentes tempos de "milagrosa" evolução econômica. E se a nossa participação no assunto, em particular à política nele seguida, queremos dar o nome de "modelo", como tem sido feito, esse modelo terá essencialmente consistido em preparar, facilitar, recepcionar, acomodar e favorecer mais e o melhor possível aquela enxurrada imperialista que submergirá a economia brasileira.

Esse período “milagroso” traria implicações para o desenvolvimento econômico brasileiro e, ainda na mesma década, seriam percebidos os impactos de ele ser subordinado a movimentos externos, não nacionalistas, vinculados a uma momentânea conjuntura internacional (PRADO JÚNIOR, 1976). Tais impactos se evidenciaram quando essa entrada de capitais cessa com a primeira crise do petróleo no mundo, a partir de 1973. Por certo, esse

[...] aproveitamento máximo da especulação em que ferveu nestes últimos anos o mundo capitalista, no sentido de promoção da economia brasileira dentro de seu tradicional modelo colonial, não lhe imprimiu, nem cogitou disso, nenhum desvio de seus velhos padrões que manteve praticamente intactos. (PRADO JÚNIOR, 1976, p. 269-270).

São nesses anos de recuperação econômica, desenvolvimento industrial e aumento nos investimentos em educação que ocorreram importantes alterações na LDB. Esses anos trouxeram implicações na organização da educação superior e da educação primária e secundária no país.

A estratégia dos países do capitalismo central, quando influenciam políticas educacionais nos países periféricos, é claramente a de direcionar a formação de recursos humanos (ROMANELLI, 1986), é a entrada da Teoria do Capital Humano⁷. Ao lado desse fundamento, a demanda por reformas educacionais se consolida, também, em decorrência das culturas do consumo e do crescimento industrial, que levaram ao surgimento de postos de trabalho diversificados, devido à entrada de empresas multinacionais, além do desenvolvimento de algumas indústrias nacionais e privadas brasileiras. Isso iria favorecer o aumento da demanda, tanto do lado das classes populares quanto da classe média, que tinha interesse em manutenção da posição privilegiada, que agora mudou um pouco a sua forma de obter e “tem-se, assim, de um lado, uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico, e, de outro, uma crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que

⁷ A Teoria do Capital Humano traz a noção de que a qualificação da mão-de-obra obtida por processos educacionais traz ganhos de produtividade e, por isso, passa a nortear esforços dos governos para a formação específica e direcionada por políticas que promovam essa qualificação destinada ao desenvolvimento econômico. Para maior aprofundamento, ver: SCHULTZ, 1973.

veem nas hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter ou conquistar status" (ROMANELLI, 1986, p. 205).

Esses foram alguns dos fatores que geraram a crise estudantil dos últimos anos da década de 1960 e que motivaram a reforma universitária, expressa na lei 5.540 de 2 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968b), que alterou artigos da lei nº 4.024/1961, os quais tratavam especificamente do ensino superior. Porém, não seria somente esse nível de ensino o afetado pela crise e por essa pressão com o aumento da demanda de vagas. Isso se fez sentir, também, no ensino primário e secundário.

As alterações no ensino primário e secundário foram introduzidas por meio da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizou esse nível de ensino no que ficou denominado de 1º e 2º graus.

Em resumo, as principais mudanças introduzidas pela lei nº 5.692/1971 foram: extensão da educação denominada primária, obrigatória, de quatro para oito anos (dos 7 aos 14) e assim passa a ser o conhecido por 1º grau; nos últimos anos do 1º grau, já haveria disciplinas especiais para profissionalização num caráter de sondagem de aptidões, de modo que a qualificação para o trabalho já pudesse ser exercida até mesmo antes do ingresso ao 2º grau; o 2º grau teria duração média de 3 a 4 anos, dos 14 aos 17, correspondendo à etapa que anteriormente se denominava colegial; em todas as escolas, o ensino de 2º grau será profissionalizante, proporcionará um diploma de curso técnico para todos os concluintes. Como o ensino fundamental passou a ser de 8 anos, não há mais exames de admissão para se ingressar em sua segunda metade, que antes fazia parte do ensino secundário, chamado ginásial, o que reduz significativamente a seletividade para essa etapa. Surgiu também o caráter de terminalidade dos estudos em nível médio, a fim de reduzir as pressões de ingresso ao ensino superior e também atender às necessidades da indústria, do comércio e da população pobre que precisava de uma qualificação mais rápida para ingresso no mercado de trabalho. Vale lembrar que a terminalidade pode se aplicar mesmo no 1º grau, visto que já existiu uma sondagem de aptidões e que poderia permitir o ingresso desse estudante ainda jovem no mercado de trabalho. Existiria nos dois níveis de ensino um núcleo comum, de educação geral, e um especial, de profissionalização, que se iniciaria nos últimos anos do 1º grau e se aprofundaria no 2º grau. Para encerrar as etapas de profissionalização, poderiam ser feitas em parcerias com empresas e indústrias, inclusive por meio do SENAI e do SENAC. Destaque também para a inclusão da matéria Educação Moral e Cívica como obrigatória nos dois níveis, representando a ideologia militar do governo.

Complementando a lei, no ano seguinte foi aprovado o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamentou as especificidades do ensino profissional e determinou o catálogo de habilitações em nível de 2º grau. (KUENZER, 1997; KUNZ; PACHECO, 2014; PILETTI, 1988; RIBEIRO, 1993; ROMANELLI, 1986; SANTOS, 2010).

Na Exposição de Motivos (SENADO, 1971), que acompanhou o projeto de lei, culminou na reforma do ensino de 1º e 2º graus em que foram apresentados alguns dos fundamentos e pressupostos que justificavam as mudanças pretendidas. O Ministro Jarbas Passarinho assim se manifestou:

Firma-se, por fim, e torna-se cada vez mais nítida, a convicção de que precisamente na escola, tomada em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido. [...] Logo se percebe que objetivos tão ambiciosos quanto prementes não poderiam, como não podem, ser alcançados em meio àquele espontaneísmo, erroneamente identificado com o caráter brasileiro, que originava a improvisação e levava à dispersão dos recursos disponíveis e, em consequência, a pouca rentabilidade do seu emprego. Ora num país que decidiu planejar-se, também na Educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento. [...] Ao fim da adolescência, todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo. Em suma, para o governo, “E como a educação pré-determina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de segundo grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo, e em curto prazo. [...] Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral. (SENADO, 1971, p. 818-822).

Acerca dessa exposição, Piletti (1988) faz a seguinte avaliação:

No que diz respeito ao primeiro aspecto, não há por que negar legitimidade ao desejo de muitos estudantes do 2º grau de continuarem seus estudos em nível superior e, neste caso, não resta dúvida de que se possa admitir como uma das funções do ensino de 2º grau, embora não exclusiva, a de caráter propedêutico. Quanto ao segundo aspecto, a questão parece mais grave, uma vez que, embora possa ser a escola considerada como subsistema da empresa econômica, subordinando a esta seus objetivos. Mesmo que assim fosse, o que não se pode aceitar, restam dúvidas sobre a real capacidade da escola para preparar tais técnicos e, da mesma forma, quanto à verdadeira magnitude dessa ‘fome’ empresarial, pois os empresários, que seriam os maiores interessados, nem sequer foram ouvidos, ao menos na fase de elaboração oficial do projeto de reforma, e as pesquisas disponíveis na época estão longe de confirmar a necessidade da universalização da formação técnica. (PILETTI, 1988, p. 33).

Assim, Kuenzer (1997, p. 17) resume o que pretendia o governo para a educação desse nível:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; a preparação de força-de-trabalho qualificado para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Essa autora reconhece que se poderia considerar um momento de avanço pelo aspecto de uma possível superação da dualidade estrutural do ensino médio, como anunciado na Exposição de Motivos e no texto da lei nº 5.692/1971:

[...] constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo - profissionalizante - para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade). (KUENZER, 1997, p. 21).

No entanto, ao mesmo tempo, a própria Kuenzer avalia que, apesar dos esforços governamentais, da racionalização dos recursos para a educação, do direcionamento e das intenções implícitas e explícitas, uma lei dessa magnitude só poderia encontrar formas de ser de fato efetiva e “revolucionar” a educação brasileira se encontrasse a materialidade necessária para tal. Assim,

[...] do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta. (KUENZER, 1988, p. 16).

A escola, apesar de única, continuou dual. As diferenças regionais, estruturais, econômicas e, em especial, de classe, continuaram a manter cada um em seu lugar. O fato de a terminalidade ser uma opção, visto que ainda era possível que a escola tivesse uma formação de caráter propedêutico e ela o fazia quando esse era o objetivo de classe, manteve a profissionalização destinada aos pobres e o acesso ao ensino superior, mesmo com um diploma técnico em mãos, para as elites e classes médias da população.

Outro fato é que a modernização dos processos produtivos vinha em um ritmo muito diferente daquele em que o sistema de ensino poderia fornecer os profissionais devidamente qualificados. Houve grande absorção de mão de obra no setor terciário para funções de pouca diferenciação, mas que uma qualificação de ensino médio básica já serviria. Porém, ainda muito aquém do número excedente de formandos, enquanto os demais setores da indústria e do comércio não obtiveram os resultados esperados. (KUENZER, 1997; ROMANELLI, 1986).

O fracasso da profissionalização compulsória foi percebido logo nos próximos anos, expresso primeiramente no Parecer nº 76/75 do MEC, que reafirmou a necessidade de profissionalização existente no país, porém, tentou mostrar as inconsistências e corrigir algumas que tornavam a lei incapaz de ser implantada de maneira verdadeira, como de fato não foi. Na realidade, o que se produziu foram inúmeras versões de escolas por todo o território, tentava-se adequar a sua realidade à lei, mas quase nunca era possível. Dessa forma,

[...] o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis - técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho. É claro que as boas escolas técnicas continuaram mantendo caráter propedêutico para as engenharias ou outros cursos correlatos, mas, mesmo que assim o fossem, ainda eram ofertas públicas de qualidade, que poderiam viabilizar o acesso de uns poucos filhos da classe trabalhadora à Universidade, desde que conseguissem passar pelo funil da seletividade. É claro também que, com a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária do chamado núcleo comum, em vez de fortalecer a educação básica dos trabalhadores, o caráter formalista e academicista que sempre caracterizou esse nível de ensino acabou por fragilizar a educação profissional, que agora passava a ter ainda pior qualidade. (KUENZER, 1997, p. 24-25).

Para Piletti (1988, p. 68), o insucesso veio por vários motivos, a incluir

[...] falta de recursos financeiros; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida da parte de educação geral; carências de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes de 1971.

Assim, para o mesmo autor (PILETTI, 1988), o parecer veio como uma forma legal para admitir as diversas adequações que a realidade impôs às escolas.

Anos mais tarde, a profissionalização compulsória sofreria o seu golpe de misericórdia, a Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), que extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória. Essa lei veio para referendar o Parecer nº 75 de 1976 do MEC. Após esse período, ficaram coexistindo diferentes formas de organização do ensino de 2º grau: escola de formação geral exclusiva; escola de formação profissional técnica; escola de formação geral integrada à formação profissional técnica.

Para Lins (2007), a lei de 1971 não agradou nem à classe média, que reivindicava sua escola de caráter propedêutico apenas, e nem à classe trabalhadora, que esbarrou nas condições técnicas e materiais da escola, não obtendo uma profissionalização adequada. Nosela (2011, p. 1056) complementa que

O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo. Imediatamente, evidenciou-se o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilidades profissionais. A escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado. O equívoco foi reconhecido e corrigido pelo governo, pois a própria sociedade civil o havia percebido.

Por sua vez, no que diz respeito à diminuição da politização do ensino secundário, apontada também por Kuenzer (1997) e reforçada por Piletti (1988), é possível notar com clareza que essa tendência é refletida justamente na diminuição da participação das humanidades nos currículos do ensino médio ao longo da história, e isso se intensificaria com essa reforma. Com efeito, em um regime de exceção, essa é uma das tendências, pois, para grupos autoritários e ilegítimos, faz-se necessário diminuir os questionamentos e a capacidade crítica de sua população.

Conclui-se, após as discussões realizadas nesta seção, que o contexto que envolveu o estabelecimento do ensino secundário como etapa organizada de ensino por legislação específica influenciou também no formato que o mesmo adquiriu, bem como norteou as reformas pelas quais ele passou ao longo do período analisado. Ao passo que a economia brasileira se tornava menos autônoma e mais dependente do Capital do centro mundial, os

olhares que se voltavam para essa etapa do ensino mostravam o caráter de instrumentalização da educação a fim de atender a interesses articulados dos grupos dominantes que detêm o poder institucional e os que o influenciam. Assim, na próxima seção, será possível constatar o aprofundamento desse processo.

4 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E O AVANÇO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Viu-se, na seção anterior, o crescimento da dependência brasileira frente ao capital internacional, em especial depois da década de 1950. Nesta seção, será tratado o aprofundamento dessa dependência, no período pós-redemocratização, com a ascensão dos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, do neoliberalismo incorporado em suas políticas e do reflexo delas na educação. Ainda alcançar-se-á o período em que o país foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com a manutenção do ideário neoliberal, mas combinado com um desenvolvimentismo e maior preocupação em amenizar as mazelas sociais historicamente negligenciadas, bem como as políticas educacionais desses anos, destacando aquelas voltadas ao ensino médio.

Inicia-se, portanto, a discussão sobre a retomada da democracia no país.

4.1 O fim do governo militar e a transição para a democracia

O milagre econômico, que sustentou certa legitimidade do governo militar até meados anos de 1970, chegou ao fim junto com o primeiro choque do petróleo. A queda do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) e o agravamento da crise econômica no regime ditatorial, instalado a partir de 1964, começou a dar sinais de esgotamento a esse regime num processo conduzido pelos próprios militares que estavam no poder, anunciado como um processo lento, gradual e seguro. A transição deveria ocorrer feita de modo que não houvesse perigo para os interesses externos e internos das elites e para tanto se buscou assegurar as condições para sua perpetuação. Assim, com o governo de Ernesto Geisel, de 1974 a 1979, a abertura se inicia gradualmente anunciando o fim do AI-5. Mas o que efetivamente derruba governos não são atos de corrupção, antidemocráticos ou falta de legitimidade institucional, mas sim, crises econômicas e insustentabilidade política combinadas, ou não, com fatores como os mencionados anteriormente. Assim, a segunda crise mundial do petróleo levou o Brasil a ficar dependente, a aprofundar seu endividamento e a entrar nos anos de 1980 - conhecidos como a “década perdida” - com um forte sentimento de que não havia mais espaço para o regime ditatorial. Esse período colocou em evidência nossa debilidade econômica em decorrência da dependência da exportação de excedentes para países da centralidade do Capitalismo (DOS SANTOS, 2000).

Entra em cena o último presidente militar, João Batista Figueiredo (1979-1985), para encerrar o processo de abertura política iniciado por seu antecessor. Com os militares ainda no poder, foi aprovada a Lei da Anistia, em que foram anistiados todos dos crimes políticos cometidos durante o regime militar, tanto pelos opositores ao regime como também os próprios militares; os partidos políticos voltaram a ser permitidos, com exceção dos “partidos comunistas”; foram realizadas eleições diretas para os governos dos estados (1982) e o povo foi às ruas reivindicando eleições para Presidente, no movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”, em torno da proposta de emenda constitucional do Deputado Federal Dante de Oliveira.

Essa demanda não foi atendida de modo que, em 1985, aconteceram as eleições indiretas para Presidente, por meio do Colégio Eleitoral, tendo sido eleitos Tancredo Neves e José Sarney como Presidente e Vice-Presidente, respectivamente, em uma aliança entre MDB e PL⁸. Porém, Tancredo (PMDB) veio a ser hospitalizado antes da posse e faleceu em abril daquele mesmo ano, o que foi determinante para que a Presidência da República fosse assumida por José Sarney (PL). Nesse governo, o país passará pelo processo de redemocratização que ficou conhecido como Nova República e que teve no seu centro político a realização da constituinte ao longo dos anos de 1986-1988, que culminou na última Constituição da República promulgada em outubro de 1988.

4.2 A Constituição de 1988

Os debates políticos e a ânsia da população por participação foram intensos, visto que esses debates e essa participação haviam sido, por mais de duas décadas, tolhidos. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a Constituição de 1988 resultou, em boa medida, de um amplo debate em diferentes setores da sociedade brasileira. Nesse sentido, um dos destaques importantes do processo constituinte residia no fato de serem aceitas propostas emendas populares, quando essas propostas recebessem apoio de mais de 30 mil assinaturas. Foram recebidas, ao longo da constituinte, 122 emendas populares no total, somando um total de mais de 12 milhões de assinaturas.

⁸ Ao longo de todo o período ditatorial, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) fez a oposição ao regime militar no âmbito do Congresso Nacional, ao tempo em que a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi a agremiação de caráter partidário que deu sustentação ao regime militar. José Sarney foi membro da ARENA até o início dos anos de 1980. Porém, no processo de reorganização partidária, alguns membros da ARENA fundaram o Partido Liberal, que mais tarde veio a ter seu nome alterado para Partido da Frente Liberal (PFL). Sarney era uma das principais lideranças dessa nova agremiação partidária que se aliou ao PMDB no processo de sucessão de João Figueiredo.

Para Sallum Jr. (1999), a Constituição de 1988 foi uma derrota para um setor empresarial que já ansiava pelo liberalismo em detrimento do modelo desenvolvimentista, que se comprehende por “Era Vargas”, visto que

as organizações empresariais não conseguiram converter seu crescimento sociopolítico em força político-institucional. Foram derrotadas no Congresso Constituinte com a ampliação das limitações ao capital estrangeiro, com o aumento do controle estatal sobre o mercado em geral e com a multiplicação dos mecanismos de proteção social aos funcionários, trabalhadores, aposentados e assim por diante. De fato, apesar de decadente, o modelo nacional-desenvolvimentista – é verdade que permeado por conquistas democratizantes – foi juridicamente consolidado através da Constituição de 1988. Criou-se uma carapaça legal rígida, aparentemente poderosa, que assegurava a preservação das velhas formas de articulação entre Estado e mercado no exato momento em que o processo de transnacionalização e a ideologia neoliberal estavam para ganhar, de fato, uma dimensão mundial com o colapso dos socialismos de Estado, cujo eixo era a União Soviética.

A constitucionalização parcial da “era Vargas” deu-lhe uma sobrevida, em meio à mudança na correlação de forças econômicas e sociais no plano nacional e internacional. Mas fez da Constituição de 1988 um alvo de ataque de médio e longo prazo das elites empresariais e de seus porta-vozes intelectuais e políticos e, inversamente, trincheira de defesa das organizações operárias, de funcionários públicos, de empregados das empresas do Estado e da classe média assalariada, especialmente da ligada aos serviços públicos. (SALLUM JR., 1999, p. 27).

Especificamente no campo da educação, dentre as emendas populares apresentadas, destaque para a proposta de emenda enviada pelo Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que elaborou um documento em evento em 1986 – a Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia – e na qual foi formulada a denominada Carta de Goiânia. (CUNHA, 1991).

Na verdade, os temas concernentes à educação passaram por intensos confrontos de interesses, assim como já ocorrera em outros momentos da trajetória histórica brasileira. Como sintetiza Ghiraldelli Jr. (2009, p. 169), apresentando o resultado disso expresso na Carta:

A democratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte. Um novo Parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes. E assim aconteceu. O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites, grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carga Magna. O campo da educação também foi arena de disputa desses interesses variados. Na Carga Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direito e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança,

da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos.

Havia grande preocupação quanto à questão da obrigatoriedade e gratuidade, bem como a destinação de verbas para instituições privadas. Isso levava em consideração a extensão da obrigatoriedade do ensino para o nível médio, e também a possibilidade de concessão de bolsas em escolas privadas para alcançar esse objetivo. (CUNHA, 1991). Ao final do processo, além da definição de aspectos considerados fundamentais para a organização da educação brasileira no texto constitucional, o que se teve foi a determinação de que deveria ser elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentro os aspectos definidos na Constituição de 1988, ficou fixado que o ensino fundamental, de oito anos de duração, permanecia obrigatório, mas que deveria haver “progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988, s/p).

Para Kuenzer (1997, p. 26), isso pode ser considerado um avanço, pois

embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes, pelo menos, para conseguir a garantia de uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis [...].

O ensino médio passaria progressivamente a ser considerado obrigatório, portanto, dever do Estado, o que acabou por refletir em uma ampliação do número de vagas ao longo dos anos que se seguiram. (CURY, 2008; MOEHLCKE, 2012).

Em análise após 30 anos da promulgação da Carta Constitucional de 1988, Martins (2018, p. 841) avalia que os avanços alcançados nesse período se devem muito ao texto dessa Carta:

A Constituição de 1988 é a matriz dos avanços sociais nas três últimas décadas e, especificamente, da garantia do direito à educação e do estabelecimento das bases para seu financiamento com a manutenção da regra e do princípio da vinculação constitucional à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (MDE) e a continuidade do salário-educação. As emendas constitucionais que alteraram esse capítulo ou introduziram temas a ele relacionados no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) — Emenda 11 (admissão de profissionais estrangeiros nas universidades), Emenda 14 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — FUNDEF) e Emenda 53 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica — FUNDEB), mantiveram o espírito da Carta de 1988.

Os debates que antecederam a Constituição e que perduraram até a promulgação da LDB em 1996 foram polarizados entre duas visões, como aponta Nosella (2011, p. 1056),

de um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual.

O avanço liberal que se desenhava se materializou na figura do primeiro presidente eleito diretamente pelo povo ao final da Nova República, em 1989.

4.3 Os governos de Collor, Itamar e FHC e o neoliberalismo no contexto brasileiro

Após 29 anos sem direito ao voto, o povo brasileiro poderia eleger diretamente o seu Presidente da República. As eleições de 1989, marcadas pelo número recorde de candidatos até então: 22 no total. Após um primeiro turno de votações, o segundo turno foi disputado pelo projeto liberal, representado pela candidatura de Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e, do outro lado, o líder sindical metalúrgico do ABC paulista, representando o projeto mais identificado com o desenvolvimentismo varguista de outrora, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

As eleições presidenciais de 1989 radicalizaram as polarizações político-ideológicas entre Estado/mercado, internacional/nacional e adicionaram a estes pares opostos a contraposição de modalidades distintas de democracia, a democracia política numa versão delegativa e outra numa versão mais participativa, ao estilo social-democrata. (SALLUM JR., 1999, p. 27).

Apoiado pelas elites, pelos empresários, pelos bancos, latifundiários, conservadores, e pelos grandes grupos detentores dos meios de comunicação de massa, especial pela Rede Globo de Televisão, Collor foi eleito com um programa de governo com fortes marcas de um projeto neoliberal.

Collor chega ao poder com um ímpeto de colocar o Brasil nos trilhos neoliberais, apresentando um pacote de medidas que incluem desde privatizações em massa, redução do número de funcionários públicos, até uma ampla abertura econômica ao capital e empresas estrangeiras. A inflação é apresentada como o grande inimigo a ser combatido, pois, até então, tinham sido adotadas uma série de medidas artificiais para sua contenção, como aumento de taxa de juros, criação de alguns impostos, congelamento de salários e até mesmo o famoso

“confisco” da poupança, em tentativas de conter o consumo e diminuir o processo inflacionário.

Com efeito, para estabilizar a moeda, o Plano Collor colocou em xeque a segurança jurídica da propriedade privada: além de retomar o congelamento de preços, sequestrou e reduziu parte dos haveres financeiros do empresariado e da classe média. O governo, ademais, sujeitou as organizações tradicionais de representação empresarial a ataques verbais sistemáticos e articulou, em paralelo, grupos de empresários para lhe dessem suporte na implementação de sua política de desenvolvimento. Pretendeu exercer o poder dissociado da classe política e seus mecanismos tradicionais de sobrevivência. Reduziu as despesas do Estado desorganizando a administração pública com dispensas arbitrárias e em massa de funcionários. Tentou fragilizar as organizações operárias que se lhe opunham incentivando organizações alternativas ligadas ao governo. (SALLUM JR., 1999, p. 28).

A agenda neoliberal atendia a interesses de grupos econômicos estrangeiros que viam uma boa oportunidade para aprofundar o Brasil ainda mais na dependência muito bem representada por sua dívida externa, que agora aumentava ainda mais, após novo empréstimo junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Após pouco mais de um ano de governo, Collor se vê isolado politicamente e ainda está supostamente envolvido com esquemas de corrupção, não resiste e é afastado em definitivo a partir de um processo de *impeachment*.

Com o impedimento de Collor, assume o executivo federal, o Vice-Presidente Itamar Franco, e o legado do conjunto desses governos é resumido por Sallum Jr. (1999, p. 29):

Quanto à herança do período Fernando Collor, há dois aspectos a salientar. Mesmo com a repulsa que culminou no processo de impeachment, preservou-se – a despeito das objeções do presidente Itamar Franco – a estratégia liberal que se começara a implementar em 1990 (abertura comercial e privatizações). Isso sinaliza que, entre as forças político-partidárias majoritárias que sustentavam o governo Itamar, o reformismo liberal já avançara tanto que inviabilizava qualquer volta ao nacionalismo desenvolvimentista. Ademais, depois dos experimentos heterodoxos de Collor, tornou-se muito arriscado – tanto do ponto de vista político quanto em função da eventual reação do Judiciário – quebrar a indexação pelo controle ou congelamento de preços ou quaisquer medidas legislativas de duvidoso valor jurídico. Se estas novas condições restringiam o campo das possibilidades de desenhar uma “saída para a crise”, o crescimento do prestígio popular das oposições, impulsionado pela instabilidade política e econômica do período Itamar, recomendava às forças governistas não só eliminarem a causa do crescimento do adversário mas união para enfrentá-lo, sob pena de naufragarem como no final da Nova República.

Foi durante o governo de Itamar que cresceu na política brasileira o nome de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o então ministro da Economia, como alternativa para a Presidência da República. FHC apresentou um arrojado projeto de estabilidade monetária e controle da

inflação, o Plano Real, que viria a ser bem sucedido em seus objetivos iniciais. Para Couto e Abrucio (2003, p. 275-276), o Plano Real deu a vitória no pleito de 1994 a FHC:

A estabilização monetária, promovida pelo Plano Real, veio debelar uma inflação crônica, que acometia o país desde o início dos anos de 1980. Seu encaminhamento encaixava-se, antes de tudo, numa agenda emergencial, já que sem um mínimo de estabilidade pouca coisa poderia ser encaminhada na reestruturação de um modelo econômico que dava sérios sinais de fadiga. A deflagração do Plano Real deu-se ainda no governo Itamar Franco, quando Fernando Henrique, guindado ao Ministério da Fazenda, logrou montar uma coesa e prestigiosa equipe de economistas que, lançando mão de mecanismos antiinerciais, teve grande sucesso na contenção de uma inflação que já havia superado os cinquenta pontos percentuais. O sucesso na política anti-inflacionária fez-se sentir ainda no segundo semestre de 1994, assegurando uma vitória relativamente fácil de FHC já no primeiro turno das eleições presidenciais.

O sucesso de público do Plano Real foi de tal monta que diversos postulantes aos governos estaduais e mesmo candidatos à presidência de partidos adversários buscavam mostrar-se como seus defensores – o então postulante pelo PPB, Esperidião Amin, por exemplo, afirmava no horário eleitoral gratuito que seria ele e não FHC o homem mais capacitado para defender o Plano Real. Apenas o PT e seus aliados mais próximos insistiam que se tratava de mais um plano eleitoreiro, de curto prazo, visando apenas a garantir a vitória dos candidatos situacionistas.

Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), chega ao poder por meio de uma enorme aliança com partidos conservadores da sociedade brasileira, inclusive aqueles que estavam ao lado dos militares ao longo do período da ditadura, a exemplo do PFL e do PPB e do PTB⁹.

Do lado oposto, estavam: o PT, fruto do sindicalismo brasileiro; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a condução de Leonel Brizola; os partidos de ideologia comunista, Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Com a vitória de FHC, o governo assumiu um viés de centro-direita (DOS SANTOS, 2004). “A frente de centro-direita serviu, portanto, para introduzir ‘reformas’, ou melhor, contra-reformas, fundamentais exigidas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial” (DOS SANTOS, 2004, p. 503).

FHC, que fora um dos formuladores da Teoria da Dependência, quando chega ao poder, passa a negar que se fôssemos por aquele caminho tudo daria errado. Para ele, agora empossado presidente, nossa situação não estava determinada pela dependência e poderia ser revertida¹⁰. (DOS SANTOS, 2000).

⁹ O Partido Progressista Brasileiro e o Partido Trabalhista Brasileiro, que nesse novo momento já não assumia mais o ideário varguista de seus tempos anteriores a 1964.

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso, a partir de duas vitórias nos pleitos eleitorais de 1994 e 1998, exerceu dois mandatos à frente da Presidência da República. O primeiro mandato no período de 1995-1998 e o segundo mandato de 1999 a 2002.

Uma bem-sucedida política anti-inflacionária tornava-se um importante recurso de poder para seus patrocinadores, facilitando a vitória eleitoral num primeiro momento e a construção de coalizões num segundo. A partir da posse, em 1º de janeiro de 1995, a preservação dos sucessos iniciais do Real e seu prosseguimento eram apresentados como prioridade máxima, não do governo, mas do país. Sendo assim, passou-se a defender como sinal de responsabilidade política a adesão e o apoio à agenda do Plano Real, que implicava sustentar também reformas estruturais apontadas como vinculadas à estabilidade de longo prazo. Isso, por um lado, reduzia o campo de manobra da oposição, por outro, amortizava substancialmente os custos da adesão ao governo e, consequentemente, da entrada na coalizão governamental. (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 276).

As reformas orientadas internacionalmente pelo governo são expressas no documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), apresentado pelo ministro Bresser Pereira, em 1995. Em um texto que reconhecia a Carta Constitucional do período militar quanto à gestão gerencial e criticava a Constituição de 1988 pela burocratização, deixava claro a concepção de Estado a partir do que ali estava exposto. O pretendido era “dar continuidade ao processo de privatização através do Conselho de Desestatização” (BRASIL, 1995, p. 47). Nele, constava a culpabilização do Estado em sua atuação no setor produtivo e que isso foi o responsável pela crise da década de 1980 e afirmando que, diferentemente da Crise de 1929, não foi influenciada por fatores externos. Ou seja, apontava que quando a crise é no Estado liberal, a culpa é externa, quando é em um estado de caráter interventor, as responsabilidades são dirigidas à gestão do Estado (BRASIL, 1995).

Quanto à forma de gestão, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado preconizava que ela deve ser “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada” (BRASIL, 1995, p. 07). O texto, em certo momento, apresenta a argumentação de que uma resposta neoliberal seria utópica, pois seria a ideologia do Estado mínimo, o que não era a proposta desse documento. O que talvez Bresser Pereira não levou em consideração é que um Estado que adere ao neoliberalismo, como de fato ocorreu no governo com FHC, a atuação dele é mais do que necessária e máxima em determinadas áreas de regulação desregulamentadora, e mínima apenas em outras áreas como nas sociais. Portanto, o plano é que

[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Acerca dessa pretendida reforma no governo, explica-se:

Obviamente esta é a política do Banco Mundial para os países pobres, e portanto, está presente nos projetos de reforma do Governo não por acaso, mas como forma de ceder a pressões por financiamento; o compromisso é reduzir os custos e, portanto, continuar como consumidor de produtos, de ciência e de tecnologia, enquanto produz insumos e oferece boas condições para a exploração do homem e da natureza pelos países desenvolvidos, ficando sempre mais pobre e dependente. (KUENZER, 1997, p. 81).

Nesse sentido, Schwartz (1999) demonstra essa característica adotada pelo Estado brasileiro já no primeiro governo de FHC, na tentativa de substituir o modelo de substituição de importações, de intervenções regulatórias pontuais, em especial nas áreas de fiscal e de contas externas, a fim de manter principalmente a estabilidade monetária que sustentava a legitimidade do governo.

O fato de a Carta Constitucional de 1988 ter um caráter, de certa forma, protecionista, fez com que ao longo do governo FHC fossem introduzidas, por meio de emendas constitucionais, uma série de alterações a ela, para poder realizar o seu projeto liberal. Por essa razão, “as cinco primeiras emendas do período FHC eram todas referentes à desregulamentação dos mercados, à desestatização e à abertura econômica” (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 277). Esse foi o tom dos 4 anos iniciais, como explicam os mesmos autores:

Entre as dezenas de emendas constitucionais aprovadas no primeiro mandato, apenas duas se inscrevem na condição de princípio constitucional, tratando de questões relacionadas à organização política do Estado: uma que regulamenta a criação de novos municípios, e outra que permite reeleição consecutiva para os chefes do Executivo nos três níveis de governo. Fora isso, todas as demais são de alguma maneira relacionadas à viabilização da agenda de reformas do governo, seja no campo econômico em sua relação direta com o mercado (desregulamentação, abertura a capitais forâneos), seja na política fiscal (CPMF, FEF, Previdência), seja, ainda, em áreas relacionadas à administração ou às políticas sociais (Fundef, Previdência, reforma administrativa). Entre as dezenas de emendas constitucionais aprovadas no primeiro mandato, apenas duas se inscrevem na condição de princípio constitucional, tratando de questões relacionadas à organização política do Estado: uma que regulamenta a criação de novos municípios, e outra que permite reeleição consecutiva para os chefes do Executivo nos três níveis de governo. Fora isso, todas as demais são de alguma maneira relacionadas à viabilização da agenda de reformas do governo, seja no campo econômico em sua relação direta com o mercado (desregulamentação, abertura a capitais forâneos), seja na política fiscal (CPMF, FEF, Previdência), seja, ainda, em áreas relacionadas à administração ou às políticas sociais (Fundef, Previdência, reforma administrativa). (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 277).

Além disso, outra característica marcante do governo é destacada:

Um dos aspectos centrais da agenda governamental nesse primeiro governo foi a privatização de empresas estatais, para a qual se revelou imprescindível a aprovação de mudanças constitucionais, pois a Carta de 1988 impedia que o setor privado atuasse em setores em que o Estado detinha monopólio; era o caso dos setores de gás canalizado, telecomunicações e petróleo. Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato, lançou as bases do que seria um novo modelo da relação Estado-mercado, passando ao setor privado boa parte de um imenso patrimônio acumulado ao longo de algumas décadas. Além disso, os recursos oriundos das privatizações, superando os US\$45 milhões, poderiam ser utilizados para a amortização da dívida pública – o que acabou não surtindo grandes efeitos por conta da explosão da dívida decorrente das políticas monetária e cambial adotadas na condução do Plano Real. De qualquer forma, o que vale registrar é a impossibilidade de que a agenda de privatizações tivesse caminhado em áreas cruciais sem que também avançasse a agenda de reformas constitucionais. (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 278).

Como efeito, esse direcionamento assumido pelo governo de FHC fazia parte de uma série de recomendações neoliberais, firmadas no Consenso de Washington, e que promoviam, em especial nos países periféricos, uma reconfiguração do Estado, de modo que ele passasse a ser menos interventor nas questões sociais e mais interventor no sentido da desregulamentação. Por sua vez, a perspectiva e lógica empresarial da gestão do Estado começa a ser incorporada também na Educação e promove sérias mudanças no que se entende como função da escola. Assim,

Gradativamente, nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares; liberdade de escolha de instituições docentes; necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado; importância da participação do recurso humano – em contraposição à relevância dos recursos tecnológicos como apregoava o pensamento fordista – na resolução dos problemas da empresa. (MARTINS, 2000, p. 72).

4.4 A perspectiva neoliberal nas políticas educacionais no governo FHC

O foco é sempre promover políticas educacionais no sentido de atender às novas demandas do mundo do trabalho, que são orientadas de fora para dentro, influenciando os rumos da educação nacional a partir de interesses que não são os nossos. (MARTINS, 2000).

A relação estreita do governo brasileiro com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio dos empréstimos realizados a fim de financiar as mudanças pelas quais o país vinha passando, promoveu impactos na educação, em especial no seu financiamento, que culminou em um forte direcionamento conduzido a partir desses organismos. Daí,

Invariavelmente, os documentos orientadores internacionais não fazem, porém, referências às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade: a discussão sobre a gravidade dos índices que acusam a ausência de emprego, por exemplo, é substituída pela visão otimista de que a escola preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho. De modo geral, as injustiças sociais, a distribuição desigual da riqueza e dos bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais restrito passam ao largo das preocupações da literatura oficial da área. (MARTINS, 2000, p. 73).

Uma das marcas desse período foi a adoção de avaliações de larga escala, que vieram a ser expandidas ao longo das próximas décadas, inicialmente implantadas como condicionamento dos financiamentos da educação brasileira realizados pelo BM e pelo FMI. Para Lima e Gandin (2019, p. 7-8), “a influência indireta desses dois órgãos deu-se via estabelecimento de um entendimento hegemônico a respeito da necessidade da existência de modelos nacionais de avaliação em larga escala”. É nesse contexto que foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ainda no primeiro governo de FHC outras importantes políticas educacionais foram implementadas¹¹.

Diante da lógica neoliberal que orientava as políticas educacionais, era apontada a necessidade de se fazer uma escolha de investimento para uma das etapas da educação básica. Nesse sentido, a recomendação dos organismos internacionais era no sentido de universalizar o ensino fundamental. O ensino médio ficaria para depois e o ensino superior, entregue às instituições privadas.

Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. (KUENZER, 2000, p. 23).

Para tornar possível a expansão e universalização do ensino fundamental, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996), que implicou um direcionamento do financiamento público e das políticas educacionais para essa etapa da educação básica, bem como sua municipalização, ao lado de um certo abandono dos ensinos infantil e médio (DURHAM, 1999; PINTO, 2018). A regulamentação do FUNDEF ocorreu por meio da lei nº 9.424 de 24

¹¹ Dentre essas políticas, destacam-se a reorganização do Programa Nacional do Livro Didático; a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Ensino Fundamental, o Programa Alfabetização Solidária, dentre outras.

de dezembro de 1996, que foi promulgada quatro dias após a promulgação da lei que definiu as novas diretrizes e bases da educação nacional.

Como efeito, estava prevista na Constituição de 1988 a regulamentação de novas diretrizes e bases para a educação nacional e isso se deu após um longo debate, que teve início ainda naquele ano de 1988 e se estendeu até 1996, quando foi promulgada a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual ficou conhecida como a nova LDB. Para Ghiraldelli Jr. (2009), o texto final foi resultado de intensos debates que envolveram diversos setores da população e também os interesses diretos do governo, que acabaram por prevalecer conjuntamente com aquilo que os empresários do ensino defendiam.

O ensino médio, na nova LDB, passou a ser reconhecido como parte fundamental da formação do homem omnilateral (KUENZER, 1997) e foi confirmado como uma das etapas da Educação Básica, precedido pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, apesar de ainda não ser garantida sua universalização. Além disso, delimitou os objetivos para o Ensino Médio, “que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Há uma clara tentativa de unir o que historicamente era visto como dois objetivos separados do ensino secundário e que passa a ser uma proposta de rompimento da dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico.

Um dos debates mais importantes que envolveram o Ensino Médio durante a elaboração da LDB foi justamente a questão da educação profissional e sua articulação com essa etapa da Educação Básica. O que se manteve foi o que havia sido determinado após 1982, a admissão de várias possibilidades, mas que seja preferencialmente integrado. É mantida também a possibilidade de cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Artigo 36, Parágrafo 4º). Assim, todo o capítulo III do documento é destinado a esse tema.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, s/p).

Assim como apontamos mais acima, o fato de o objetivo universalização não ter como primeiro foco o nível médio é uma recomendação direta do Banco Mundial, expressa no documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” (BANCO MUNDIAL, 1995). Segundo essa recomendação, visto que em países pobres não seria possível atingir a universalização em todos os níveis, é preferencial que esta aconteça no fundamental, por conta dos rápidos resultados em formação de mão de obra, o que se aponta como fator para melhorar as condições do país. Sendo assim, o Ensino Médio pode não ser para todos, visto que entende-se a desigualdade como fator próprio do ser humano (KUENZER, 2000). Portanto, a universalização desse ensino contrariaria esse ideal neoliberal e ainda causaria desperdício, o que não é recomendado para um país em desenvolvimento que necessita de retorno rápido. Acerca dessas relações estabelecidas, adensa-se Acácia Kuenzer:

Nesse contexto de mudanças, a nova relação entre educação e trabalho, agora mediada pelo conhecimento, passa a ser absorvida diferentemente pelos Estados nacionais, em face de sua posição no capitalismo globalizado. De modo geral, essa posição será definida com base no novo papel do Estado em relação à oferta de educação, que se configura diferentemente daquela assumida sob a hegemonia do taylorismo/fordismo. Nesse modelo de organização da sociedade e da produção, a formação profissional de grandes contingentes de trabalhadores, particularmente dos pouco qualificados, era estratégica para o capital, assumindo o Estado o compromisso com a sua oferta, em situação próxima à de pleno emprego. As demandas, contudo, não passavam da educação primária, completada por alguma formação profissional, a ser adquirida em situações variadas, geralmente na esfera privada. Nesse contexto, era orgânica a concepção de universalização do que se considerava educação básica, e o Estado brasileiro a assumiu, incluindo-a no texto constitucional.

Com a acumulação flexível, o capital prescinde de formação profissional para os postos crescentemente simplificados, passando a demandar do Estado apenas educação geral, mais ampliada, é verdade, porém não mais universalizada, em face da redução dos postos de trabalho. Para a educação de seus profissionais qualificados, o capital sempre prescindiu do Estado, provendo suas próprias demandas, em face do caráter estratégico. Nesse novo contexto, tomando por princípio a racionalidade econômica, de fato não há por que estender a educação média tecnológica aos sobrantes. A educação fundamental será suficiente, uma vez que, para a maioria, o horizonte é o exercício de tarefas precarizadas de caráter eventual, com reduzidas oportunidades de participação na cultura, na política e na sociedade. Nessa perspectiva, a universalização do Ensino Fundamental, limite auto-imposto pelo governo, vincula-se antes à finalidade de exercer algum controle social, para evitar a completa barbarização, do que ao atendimento dos direitos de cidadania. (KUENZER, 2000, p. 34-35).

Contrariando o que pretendia a LDB para o ensino médio, no sentido da formação completa do jovem, da educação profissional integrada ao ensino regular, no ano seguinte foi editado o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que retira a possibilidade de integração entre a formação de nível médio e a formação profissional e determina que a educação profissional, básica, técnica ou tecnóloga, fosse oferecida de maneira independente do ensino regular, podendo ser cursada concomitantemente, mas com matrículas distintas. Isso já era uma das possibilidades existentes a partir de 1982, mas a partir desse momento passa a ser a única alternativa admitida.

Para Kuenzer (1997), o conteúdo do projeto de lei 1603/96, que tratava do assunto, tramitou durante o ano de 1996 em concomitância com a LDB e teve grande parte de seu ideário incorporado no Decreto nº 2208/1997

reflete, sem sobra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão supraestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo. (KUENZER, 1997, p. 66).

Além disso, aponta semelhanças de objetivos dessa proposta com o concebido em 1909 com as escolas de aprendizes artífices (já mencionada nesse trabalho) de educação profissional dirigida especificamente para os pobres. (KUENZER, 1997, p. 74).

No ano seguinte temos a Resolução CNE/CEB nº 03 da Câmara da Educação Básica (CBE) do MEC, de 26 de junho de 1998, que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), que mostra um esforço para articular, na questão da educação profissional em nível médio, tanto a LDB quanto a lei que a regulou em 1997. Assim, o texto que concerne a essa parte, é encontrado nos Artigo 12 e 13:

Artigo 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Artigo 13 - Estudos concluídos no ensino médio, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou sequencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio.

Parágrafo único. Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 horas (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na lei. (BRASIL, 1998, s/p).

Também estabelece que o currículo deve apresentar uma base nacional comum, que corresponda a 75% da carga horária, e uma parte diversificada de 25% organizada nas áreas do conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. (BRASIL, 1998; MARTINS, 2000). Essas Diretrizes, por sua vez, foram complementadas e articuladas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentados pelo MEC nos anos seguintes (BRASIL, 2000).

Por sua vez, mesmo com a educação profissional em nível médio não podendo ser oferecida de modo integrado ao Ensino Médio, a defesa é que o “ensino médio agora é pra vida”, enfatizando que a formação do ser humano deve ser única, geral e também preparadora de capacidade de trabalho. No entanto, agora, num modelo mais flexível, diferente daquele pensado nos anos de 1970 no contexto da reforma promovida pela lei nº 5.692/1971. Assim, o que se preconizava era que um currículo organizado em competências de aprendizagem era o mais adequado para um país receptor de tecnologias, diferente do que acontece nos países produtores dessas tecnologias, visto que em caso de uma preparação mais específica, ela pode ser realizada pontualmente por meio de convênios e parcerias, não necessitando estar intrínseca ao ensino regular. (MARTINS, 2000, p. 79).

Apesar dos esforços legais, o que se viu na prática foi, mais uma vez, o imperativo da realidade material do país e das escolas para se viabilizar aquela nova organização do Ensino Médio, de modo que

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades.

Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (MOEHLCKE, 2012, p. 47).

Em síntese, ao se voltar o olhar para os governos de FHC (1995-1998; 1999-2002) e para as políticas educacionais levadas a cabo nesse período, depreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 refletem aquilo que se tem de mais central desse momento: a subordinação da educação ao mercado que a destaca. Sabrina Moehlecke:

Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

O primeiro mandato de FHC chega ao fim com “crescimento medíocre, privilegiamento dos rendimentos financeiros, desnacionalização da economia, intercâmbio cronicamente deficitário com o Exterior e, por fim, alto desemprego” (SALLUM JR., 1999, p. 40). O cenário para a reeleição se mostrava complexo, pois

Todas essas turbulências acabaram tendo um resultado politicamente paradoxal. Poder-se-ia supor que devido à crise econômica e ao colapso financeiro iminente, o eleitorado rechaçaria a reeleição de FHC. Todavia, na disputa entre o presidente candidato e seu opositor de esquerda, Lula, pesaram a cautela e os receios do eleitorado. A campanha situacionista foi em boa medida escorada no argumento de que não se poderia trocar o certo pelo duvidoso e que, em tempos biccudos, o correto seria escolher alguém habilitado a lidar com a crise – ou seja, o próprio Fernando Henrique. Essa argumentação mostrou-se eficaz e, de fato, garantiu a renovação do mandato, já no primeiro turno, demonstrando que o prestígio do presidente – ancorado no sucesso estabilizador – tornou-se um importante recurso de poder político na disputa eleitoral. (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 282).

O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso foi marcado por uma dificuldade maior para aprovação das medidas e por um menor apoio das bases aliadas no Congresso Nacional, fazendo com que os parlamentares estivessem mais preocupados em se evitarem maiores desgastes políticos juntos às suas bases eleitorais tendo em vista próximas eleições que se avizinhavam. Uma evidência disso foi a restrição aprovada pelo Congresso ao uso das Medidas Provisórias por parte do poder executivo, uma vez que essa alternativa legislativa foi frequentemente utilizada por FHC ao longo de seu primeiro mandato.

A redução da capacidade de governar por decreto gerada pela regulamentação das MPs pode ser considerada o corolário invertido do que foi a aprovação da emenda da reeleição no primeiro mandato. Se, naquele período, Fernando Henrique mostrava-se tão fortalecido que logrou converter seu poder numa transformação institucional de grande monta, era exatamente o oposto o que ocorria desta feita, com a mudança da legislação acerca das MPs. O fôlego que fora dado pela primeira

medida, de certo modo, foi retirado pela segunda. Era o sinal de que a coalizão política que blindava a presidência já havia perdido sua coesão. (COUTO; ABRUCIO, 2003, p. 296).

Esses processos, aliados a outros fatores como as crises internacionais do capital; a crise energética que culminou em constantes racionamentos e “apagões” no fornecimento de energia elétrica, afetando o setor produtivo e mesmo o usuário doméstico; impostos, como a CPMF, e as privatizações que deveriam possibilitar maiores investimentos em saúde e educação não o ocorreu; fortes escândalos de corrupção com o recursos captados nos processos de privatização; o crescimento da informalidade por conta do desemprego e da flexibilização trabalhista; o aumento da desigualdade social e regional; a educação superior pública abandonada e uma enorme disparidade enorme entre a escola média pública e privada; tudo isso colocava em evidência o esgotamento do modelo de desenvolvimento e da estabilidade econômica conduzido pelo governo FHC.

Esse novo quadro levou à abertura de espaço para aquelas matrizes discursivas que colocavam em destaque um reposicionamento do Estado frente às políticas sociais, como foi o caso do Partido dos Trabalhadores e seu candidato à Presidência da República, pela terceira vez, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva. Acerca desse embate, destaca-se que

O PT não ignorava que as políticas econômicas domésticas feitas nos anos de 1990 eram definidas com escassa margem de manobra diante do cenário internacional, resultante do modo pelo qual os Estados Unidos reestruturaram sua hegemonia desde os anos de 1980. O partido continua a denunciar que as políticas ditadas pelas agências multilaterais aos países do Terceiro Mundo e a intensa pressão dos mercados internacionais eram parte da mesma globalização neoliberal. Sob Cardoso, somavam-se às restrições externas abusos domésticos, tais como a corrupção generalizada que marcou os processos de privatização e a compra de deputados a fim de assegurar a aprovação da emenda constitucional que permitia a reeleição do presidente em exercício. Fernando Henrique evitou o trágico destino da maioria dos promotores do neoliberalismo latino-americano nos anos de 1990, mas encolheu politicamente até atingir melancólicos 18% de aprovação popular, tornando-se companhia política indesejável em 2002. (FORTES; FRENCH, 2012, p. 207).

4.5 Os governos de Luís Inácio Lula da Silva, neoliberalismo, desenvolvimentismo e o Ensino Médio

Ao vencer o pleito de 2002, Lula assume o executivo federal com um discurso que tratava diretamente das causas populares como prioridade, com propostas de redução da pobreza, da desigualdade, do analfabetismo, de situações de população vivendo sem luz, rede de esgoto e em condições miseráveis, de expansão da capacidade de consumo, proteção ao trabalhador, ainda que seu discurso já não tivesse as mesmas nuances político-ideológicas de

eleições anteriores como as de 1994 e 1998. Ainda sobre esse conjunto de características, prossegue-se:

Em 2002, pela primeira vez, o poder foi colocado nas mãos de um representante da maioria popular e de uma coalizão de centro-esquerda, multiclassista em natureza, mas sob a hegemonia de um partido de esquerda. A maioria da população tinha votado, pela primeira vez, em um homem de pouca educação formal, num país em que a deferência popular para com os superiores, especialmente os letreados (os doutores), era uma tradição profundamente arraigada, tanto nas cidades como no campo. A vitória de Lula continha todos os elementos para gerar impactos de longo prazo sobre a cultura política brasileira, particularmente no que diz respeito ao aumento da autoconfiança da classe trabalhadora e à sua crença na própria capacidade de produzir mudanças sociais significativas. (FORTES; FRENCH, 2012, p. 208).

Contudo, para se eleger, o petista precisou se reposicionar frente ao sistema político e econômico, frear o ímpeto por mudanças radicais e se ajustar ao mercado financeiro, como é possível observar na “Carta ao Povo Brasileiro”, divulgada pela coligação capitaneada, pelo Partido dos Trabalhadores, durante a campanha de 2002. Essa Carta acalma os ânimos daqueles que tinham medo de um radicalismo de esquerda. Nela, o candidato Lula da Silva anuncia as bases político-econômicas balizadoras de seu futuro.

Assim como Fernando Henrique Cardoso, Lula também foi eleito para dois mandatos Presidenciais. O primeiro, de 2003 a 2006; e o segundo mandato, resultante do pleito eleitoral de 2006, que correspondeu ao período de 2007-2010.

Lula era respeitado interna e externamente por diversos setores, com ampla penetração nos diversos âmbitos das relações de poder político. Ao longo de seus governos, combateu de fato a miséria, manteve-se a moeda e a inflação estável, liquidou a dívida externa e passou até mesmo a emprestar dinheiro ao FMI, reduziu significativamente índices historicamente negativos aos quais há muito tempo um governante não direcionava esforços. Conciliar era o objetivo. Como o próprio presidente afirmava, “os empresários nunca ganharam tanto dinheiro quanto nesse governo” (NINIO, 2009, s/p), e “fui presidente para fazer o capitalismo funcionar aqui” (DAILY KOS, 2011, s/p).

Autores como Carvalho (2018) trazem elementos importantes para se compreender os resultados alcançados pelos governos de Lula da Silva. De um lado,

O cenário externo favorável fez toda a diferença nesse desempenho, assim como o cenário externo desfavorável faria toda a diferença no que aconteceu depois. As altas taxas de crescimento da economia chinesa e sua demanda crescente pelas chamadas commodities (como petróleo, minérios e produtos agrícolas) tiveram impacto positivo e beneficiaram o conjunto das economias latino-americanas no alvorecer do século XXI. Essa sorte explica boa parte do que o economista Edmar Bacha

denominou milagrinho brasileiro: nossa economia saltou de uma taxa anual de crescimento média de 2,1% nos anos 1980 e 1990 para 3,7% na década de 2000. (CARVALHO, 2018, p. 10).

Mas, por outro lado, a mesma autora (CARVALHO, 2018) afirma que somente os fatores externos não seriam suficientes para explicar o crescimento econômico alcançado nesse período (2003-2010). É preciso também dar méritos para o bom aproveitamento do momento de desenvolvimento do mercado interno por meio de investimentos em programas e ações que promoveram o incentivo ao consumo e dessa forma favoreceu os mecanismos capitalistas de reprodução. A dependência é um conjunto de fatores externos e internos que se relacionam, e, necessariamente, um sendo determinante do outro. A economia brasileira continuava com forte dependência externa, mas a forma como se lidou internamente com os resultados “positivos” que se alcançava foi, de fato, diferente dos governos mais alinhados às ideologias com maior filiação ao pensamento neoliberal.

Mas, mesmo reconhecendo esses avanços, não é possível dizer que foi um governo de ruptura, mas, pelo contrário, há fortes elementos de continuidade em relação aos governos anteriores. Para Fernandes (2019, p. 139), o governo “haveria firmado um compromisso com a agenda neoliberal de caráter permanente”. O neoliberalismo esteve tão vivo quanto antes e, em alguns casos, até se aprofundou, como pôde ser observado, por exemplo, com a enorme expansão do setor privado de educação superior, ainda que tenha havido uma expansão também no setor público em patamares há muito tempo não presenciados na sociedade brasileira.

As políticas educacionais do governo Lula refletem, como qualquer outra política pública, a orientação de seu governo. Como este não rompeu com as estruturas dominantes das quais tratamos desde o início deste trabalho, na educação, os avanços também foram pontuais, como sintetizam Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633):

A continuidade dos entraves nas políticas do ensino médio e no plano mais amplo da educação em todas as esferas, ao longo do governo Lula da Silva e no presente, situa-se no fato de que a opção de projeto societário não foi pelo marco do não retorno, o qual implicava mudanças estruturais. A opção foi por um projeto desenvolvimentista de caráter modernizador, mantendo uma política econômica ditada pelos organismos internacionais vinculados à expansão do capital.

O diferencial hoje, considerando a década de 1990, situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza; também, pela opção de programas de atendimento a demandas reprimidas no campo educacional, especialmente na expansão do ensino médio técnico e ensino superior. Mas, nestes dois casos, isso ocorreu deslocando-se recursos públicos para os setores privados (a exemplo do PROUNI e do PRONATEC), e com base em decisões imediatistas, sem a necessária adequação dos quadros docentes para a expansão prevista (REUNI).

Especificamente em relação às políticas para o Ensino Médio, houve a publicação do Decreto nº 5.154/2004 de 23 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que dispunha sobre o ensino profissional e o retirava da integração com o ensino médio regular. Assim,

Esse Decreto [de 1997] constituiu-se no alvo principal das críticas dos que defendem a integração entre formação geral e técnica. Ao Governo Lula, coube atender a essa crítica e tentar soluções. Mas, como este governo não foi de rupturas, suas políticas não promoveram efetivas inovações no ensino médio. O Decreto n. 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado. O debate está em curso e centra-se, sobretudo, no âmbito da problemática curricular e na busca de experiências interessantes. As palavras recorrentes são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação. Os eixos orientadores do ensino médio devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Tem-se, aqui, um retorno da situação anterior à lei, mais ou menos com a mesma configuração que se obteve após 1982. Esse decreto foi ratificado e incorporado à LDB por meio da lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a). Porém, algumas outras medidas no sentido da integração do Ensino Médio com a formação profissional foram ainda tomadas nesse governo. Nesse sentido, destaca-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que reuniu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e escolas técnicas federais. Nessa Rede, se estabelece uma escola com promoção de integração da formação geral e formação profissional, de tempo integral, com investimentos em inovação, estrutura e, em especial, na carreira docente. Nela, era oferecido Ensino Médio integrado e integral, com vários *campi* pelo país. Muitas das escolas vinculadas a essa Rede, inclusive, apresentam os melhores resultados das escolas do país nas avaliações censitárias, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quanto ao financiamento do Ensino Médio, um importante passo foi a criação, através da lei 11.494, de 20/06/2007 (BRASIL, 2007a), do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), que “preencheu as lacunas apontadas, ainda que de modo insuficiente para um acesso em todas as etapas da educação básica e sua respectiva qualidade” (CURY, 2018, p. 1244) em relação ao FUNDEF, cuja vigência encerrara. Para Oliveira (2009, p. 208), “a instituição do FUNDEB como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerada um avanço no sentido de

que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF” e acredita que essa foi a primeira grande política para a educação básica do governo, haja visto que

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

O avanço, segundo Oliveira (2011), se dá no estabelecimento do FUNDEB, entre outras coisas, pelo caráter corretivo da medida em relação ao incluir a educação infantil e média em relação ao FUNDEF, mas ainda peca manter desequilíbrios entre os estados em relação ao financiamento. Quanto ao controle e direcionamento do financiamento

Inovou ao criar a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, composta por uma representante do MEC, cinco representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e cinco do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), com a finalidade de determinar as ponderações referentes aos fatores de redistribuição dos recursos. Os Conselhos de Acompanhamento e Controle tiveram suas composições ampliadas, assim como as salvaguardas para seus membros e a especificação dos que não podem participar do mesmo, tendo em vista a proximidade com o Executivo nas três esferas de governo. O valor mínimo por aluno continua sendo estabelecido anualmente e a União definiu sua participação em no mínimo 10% do valor do fundo. (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p. 1037).

No mesmo ano, foi implementado pelo governo o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007b), por meio do MEC e seu ministro Fernando Haddad, que visava melhorar a educação do país em todas as suas etapas. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em conjunto para que as metas fossem alcançadas. Se tratava da

reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica. (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

O PDE buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica. Essa iniciativa pode ser percebida como a busca de uma orientação comum que propiciasse a integração da educação nacional, apesar dos aberrantes desequilíbrios regionais que conhecemos. É, ao mesmo tempo, uma busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

A execução prática do PDE se fazia pelo fornecimento de apoio técnico e financeiro, mediante adesão dos entes federados, a fim de elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR) (DUARTE; SANTOS, 2014, p. 1121-1122), que se tratava de uma política de Estado que visava a melhoria dos índices da Educação Básica, baseado, em especial, no recém criado IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dessa forma,

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios, buscando, nas palavras do próprio ministro, consolidar uma cultura de parcerias para melhorar a qualidade do ensino: “Se algum município tiver dificuldade técnica para elaborar seu plano de desenvolvimento local, vamos até o município levar apoio para elaborá-lo a muitas mãos”. A partir desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede, até 2022. Tal indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. A média nacional do IDEB, em 2005, foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Segundo o MEC, se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022, o que é considerado pelo Ministério como ter uma educação compatível com países de primeiro mundo, antes do previsto. (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Outro marco importante relacionado às políticas voltadas para o Ensino Médio foi estabelecido em 2009, com a emenda constitucional 59 (BRASIL, 2009). Essa medida tornou obrigatória a educação escolar para todos os brasileiros entre 4 e 17 anos, o que, por fim, tornou o ensino médio obrigatório como todo o ensino básico. Assim, o que se afirma a partir daí é a obrigatoriedade da universalização dessa etapa da Educação Básica, ainda que esse preceito constitucional esteja longe de ser alcançado. Brandão (2011, p. 196) aponta que

a aprovação dessa Emenda reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica, quer seja, a luta para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos.

Cury (2018, p. 1244) se atenta ao fato de que, além do ponto mencionado acima, a emenda também estabelece que a meta de aplicação dos recursos será proporcional ao PIB, e isso faz com que as responsabilidades dos entes federados aumentem, de modo que “a universalização do ensino obrigatório deverá contar necessariamente com formas de colaboração entre todos os sistemas de ensino dos entes federativos”.

Ainda em 2009, foi lançado um programa experimental, com vistas a dar uma nova feição ao ensino médio, trazendo uma proposta de integração, articulação, inovação e valorização do Ensino Médio. Se trata da proposta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Elaborada por um grupo de trabalho constituído por representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos, uma proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada por este no mérito e na relevância, para ser realizada em regime de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino. Nesse parecer, o CNE faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além dessas, recomendações organizativas também foram feitas, ressaltando- se a necessidade de se melhorar a infraestrutura das escolas; de se compor um grupo gestor com integrantes dos sistemas de ensino e das comunidades; de se implementarem os estágios curriculares; de se priorizar o acesso de alunos oriundos do ensino fundamental público; de se instituir uma Rede Nacional de Intercâmbio de Escolas de Ensino Médio Inovador; e, finalmente, de se adotarem estratégias progressivas para se atingir a integralidade da carga horária ampliada, com 20% de atividades optativas para os alunos e a dedicação de tempo integral dos professores. (RAMOS, 2011, p. 778).

Muitas das ideias presentes no ProEMI já vinham sendo debatidas desde o início do primeiro mandato do governo de Lula da Silva e, na verdade, se estenderam ainda ao longo de seu segundo mandato e primeiro mandato de sua sucessora Dilma Rousseff.

No final de seu mandato, o governo Lula reelaborou a concepção do Exame Nacional do Ensino Médio. Esse exame surgiu em 1998, naquele contexto do estabelecimento das avaliações de larga escala no país. A partir da reformulação iniciada em 2009, ele passa a ter um caráter de importância ainda maior, pois passa a ser utilizado como base para a seleção da maior parte das universidades públicas do país, por meio do Sistema de Seleção Unificado

(SISU), que utiliza a nota do ENEM. Assim, ele também passou a balizar certo direcionamento padronizado dos currículos do Ensino Médio. (MELO; DUARTE, 2011).

Com efeito, o segundo mandato de Lula foi fortemente marcado por sua política de conciliação. Se, por um lado, não houve rompimento com a política neoliberal e com a dependência, por outro lado, uma política desenvolvimentista e com preocupação para com os grupos e setores sociais desfavorecidos e esquecidos pelo Estado ao longo da história proporcionou uma aprovação de patamar jamais alcançado por qualquer governante ao final de seu mandato. Tudo isso foi possível por conta de uma confluência de fatores externos que proporcionaram um ambiente de crescimento exuberante da exportação de commodities, o que tornou possível a realização dos inúmeros e sucedidos programas sociais, aumento do consumo, fomento em áreas estratégicas e grandes ganhos para os mais ricos e alguns jamais vistos para os mais pobres, o que contribuiu para a confluência de fatores internos que contribuíram igualmente para o crescimento econômico alcançado à época.

Nesse quadro, aspectos e questionamentos quanto à inadequação do ensino médio à realidade e às necessidades da sociedade; a indução e apoio à formulação de propostas de flexibilização curricular; o destaque à valorização da autonomia das escolas em se adequar às especificidades regionais, entre outros, estarão presentes nos debates com vistas à formulação de novas diretrizes curriculares para essa etapa da educação básica. Alguns desses elementos, inclusive, igualmente presentes já nos debates do final dos anos de 1990. O discurso passa a ser de culpabilização da falta de atratividade do ensino médio para o estudante que acaba por levá-lo a sair da escola. A organização das disciplinas e dos currículos foram, novamente, colocadas em questão. Como sintetiza Moehlecke (2012, p. 53-54),

A explicação dada no parecer para essa situação é que teríamos um ensino médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho, nem à de formação para a cidadania. Ou seja, em termos da estrutura do ensino médio, esta permaneceria inadequada às necessidades, tanto da sociedade, quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido. [...]. Um primeiro aspecto que vale ser mencionado é a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. Em relação à avaliação com base em competências e habilidades, esse modelo difundiu-se e é adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes. Tal proposta aparece associada à preocupação com um excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial à organização do ensino médio.

O que se constata é que nos governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) é que não se teve condições de alterar as estruturas de poder internas e tampouco reduzir a

dependência e subordinação às ordens da centralidade do capitalismo. E essa mesma realidade estará refletida nas políticas educacionais para o ensino médio. Como afirmam Frigotto e Ciavatta (2011, p. 625-633):

no plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital [...] De forma crescente, as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado.

4.6 Os governos de Dilma Rousseff: continuidades, esgotamentos, *impeachment* e o Ensino Médio

Na esteira da popularidade do governo que se encerrava e com a pretensão de dar continuidade em sua influência direta no próximo governo, Lula envidou todos os esforços para assegurar Dilma Rousseff como sua sucessora. Pouco conhecida por parcela expressiva da população brasileira, ela era a economista que esteve à frente do Ministério de Minas e Energia entre os anos de 2003 e 2005 e, em seguida, chefiou a Casa Civil da Presidência da República no período de 2005 a 2010.

Nas eleições de 2010, para Presidência da República Dilma se sagrou vitoriosa sustentada em uma ampla coligação partidária com o Partido dos Trabalhadores à frente, porém, agora com uma chapa que tinha na Vice-Presidência Michel Temer, uma das principais lideranças do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Com efeito, para se eleger, Dilma contou com uma ampla aliança, nos mesmos moldes de como ocorreu com Lula, e o reflexo dessa coligação fez com que não somente a chefia do executivo federal fosse alcançada, mas também maioria absoluta no âmbito da composição do Congresso Nacional e dos governos dos estados da federação.

O êxito alcançado nos governos de Lula da Silva com a exportação de baixo valor agregado também trouxe uma consequência grave para a economia: o aprofundamento da reprimarização¹². A diminuição da participação da indústria no PIB continuou, e quando o

¹² A economia brasileira se constituiu, desde os primórdios da colonização, como baseada na exportação de produtos de baixo valor agregado (commodities). Ou seja, produtos primários, em especial o agrícola. Essa situação permaneceu ao longo dos séculos e só começou a se alterar após a década de 1930, com um projeto

momento de prosperidade conjuntural se encerrou, em especial a partir da crise mundial de 2008, a dependência brasileira a um setor concentrado de exportação fez com que Dilma não dispusesse em seu governo dos mesmos louros que seu antecessor. A respeito da influência dos fatores externos, os autores a seguir discorrem:

O ambiente econômico global voltou-se fortemente contra o Brasil em 2008, ainda que as consequências tenham sido sentidas apenas muito mais tarde. Em contraste com o viés contracionista das políticas implementadas em economias avançadas, pautadas pela ‘austeridade’, muitos países de renda média enfrentaram a crise global com políticas expansionistas; em muitos casos, eles foram bem-sucedidos. No entanto, a desaceleração persistente dos maiores mercados do Brasil (China, Estados Unidos e União Europeia) teve implicações negativas nas exportações do país. Pior ainda, várias grandes economias optaram por estratégias de recuperação baseadas em exportações, apoiando-se em agressivas desvalorizações cambiais (especialmente a Alemanha e o Japão).

O Brasil e a China estavam entre os poucos países nos quais o consumo de produtos manufaturados aumentou após a crise global. No entanto, diferentemente da China, o Brasil não era competitivo em manufaturas, e sua indústria não conseguiu enfrentar o dilúvio de importações que veio com a tentativa do país de crescer mais rápido que a média mundial. Em vez de desenvolver novas vantagens competitivas, o neoliberalismo transformou parte significativa das indústrias brasileiras em “maquiladoras” para o mercado interno, importando máquinas, insumos, peças e componentes (especialmente as indústrias eletroeletrônica, automotiva, farmacêutica e química) a fim de produzir para vender no mercado local. (SAAD FILHO; MORAIS, 2019, p. 180-181).

Esse processo tendeu a se agravar ao longo de todo o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) e marcou o início de seu segundo mandato à frente do executivo federal, em 2015. As mudanças conjunturais externas e internas foram determinantes para que todo o apoio que sustentou até mesmo a reeleição da presidente não se mantivesse após o aprofundamento da crise global que finalmente atingiu o Brasil com maior profundidade. Dessa forma, mesmo obtendo maioria dos votos nas eleições de 2014, o Partido dos Trabalhadores (PT) e parte dos partidos que davam sustentação ao novo mandato de Dilma perdeu força no âmbito do Congresso Nacional. Enfim, como sintetiza Saad Filho e Moraes (2019, p. 169):

O governo Rousseff estava comprometido com a aceleração do crescimento econômico e a distribuição de renda por meio do fortalecimento das políticas econômicas novo-desenvolvimentistas. No entanto, não havia nenhuma indicação de que o tripé neoliberal seria abandonado. Em vez disso, introduziu-se uma “nova matriz econômica” (NME) para apoiar suas políticas fiscais, cambiais e industriais. Nesse contexto, os principais objetivos do governo Rousseff eram incentivar o investimento privado e reverter a sobrevalorização do real, que havia trazido consequências adversas para o crescimento econômico em geral e para a indústria manufatureira em particular.

nacional de desenvolvimento baseado em um sistema de Substituição de Importações. Assim, a reprimarização trata-se de um gradual retorno à situação anterior com a diminuição paulatina da participação da indústria na economia. Para melhor compreensão desse processo, ver: SAAD FILHO; MORAIS, 2019.

Quanto ao Ensino Médio e o debate em torno de seu lugar na Educação Básica, o que se observou é que alguns dos aspectos e temas que tomaram corpo nas formulações e propostas dos governos anteriores continuaram presentes, inclusive no processo de discussão e formulação das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. (BRASIL, 2011a). Sabrina Moehlecke apresenta o histórico até a aprovação das Diretrizes:

Duramente criticadas por grupos contrários às políticas do governo FHC, novas diretrizes curriculares para o ensino médio já vinham sendo propostas desde a aprovação das DCNEM, em 1998. Contudo, tal debate se consolida e entra na agenda do poder público com o início da gestão do governo Lula. Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, cujas principais discussões foram publicadas em livro, em fevereiro de 2004. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o ensino médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011). (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

Apesar de se tratar de um contexto sócio-político diferente daquele em que foram elaboradas as primeiras diretrizes curriculares para o Ensino Médio, ainda no final dos anos de 1990, aquelas diretrizes já traziam elementos similares com ideias e propostas pedagógicas que estavam sendo apresentadas agora, já no contexto dos governos de Lula da Silva. Também se constatava certa estagnação na evolução das matrículas do ensino médio no início dos anos de 2000 e essa nova realidade também provocava reflexões quanto à necessidade de se repensar o Ensino Médio.

Um dos programas mais populares do governo de Dilma Rousseff, que diz respeito ao nível médio da educação atrelada ao ensino profissionalizante, o PRONATEC (Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego) (BRASIL, 2011b), foi instituído logo no primeiro ano de mandato e ao longo dos anos aumentando gradativamente em importância e abrangência. Esse programa contava com a participação massiva do setor privado, uma vez que

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C); entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede ‘privada’ do Sistema S (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do EM da rede pública, do EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal, que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação desse dinheiro. (LIMA, 2012, p. 502-503).

Como política do governo, os objetivos do programa cumprem função estratégica dos interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais vigentes, como apontado:

O Pronatec, como programa integrador da política educacional para a educação profissional no país, assume a forma estruturante articuladora nacional no conjunto de ações educativas e formativas da força de trabalho e, consequentemente, das estratégias viabilizadoras das políticas macroeconômicas adotadas. Neste sentido, as diretrizes governamentais compravam a dinâmica centralizadora e articuladora que assume o Pronatec para o conjunto das políticas adotadas para a educação profissional. (DEITOS; LARA; ZANARDINI, 2015, p. 989).

Essa articulação entre os setores público e privado no setor educacional já havia sido expressa e alimentada durante os anos de Luís Inácio Lula da Silva, em especial no ensino superior, através do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) (BRASIL, 2001) - o qual transfere dinheiro diretamente para as instituições privadas de ensino e a dívida do curso do aluno é “comprada” pelo governo, e também do PROUNI (Programa Universidade para Todos) (BRASIL, 2005a) - no qual havia a concessão de bolsas em institutos privados de educação superior, de até 100%, pagas pela União. Isso provocou uma expansão vertiginosa do setor empresarial da educação, com aumento da oferta de vagas e também da influência das decisões dos rumos da educação nos anos seguintes no Brasil. Acerca dessa política, que foi mantida e expandida durante a sucessão de Lula em conjunto com a criação e progressão do PRONATEC, Deitos, Lara e Zanardini (2015, p. 997) expressam:

Esta mesma política é, sem dúvida, o alimentador teórico-ideológico e político-funcional da articulação macroinstitucional-econômica e microeconômica-político-institucional regional (estados/ municípios; empresas/ setores econômicos/trabalhadores) da parceria público-privada de desenvolvimento da política pública de educação profissional no país e nas unidades federativas e suas respectivas localidades municipais, além do fomento às instituições privadas, setores estes que hegemonizam os recursos e a direção teórica e funcional do processo e expansão da oferta de conteúdos requeridos pela educação profissional em cursos e treinamentos básicos e nos cursos de nível médio e técnico profissional, como também daqueles em nível tecnológico em instituições públicas e privadas no âmbito do ensino superior.

Por fim, destaca-se a proposta de Reforma do Ensino Médio que, apesar de não ter sido completada, foi apresentada e defendida pelo governo nos últimos anos de seu primeiro mandato, na qual apresentava uma ampla reformulação dessa etapa do ensino. Essa proposta foi desenvolvida a partir de reuniões de uma comissão destinada a tratar do assunto, a Comissão Especial que tinha como finalidade a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Produto das discussões, foi apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013; FERRETI, 2016; MACHADO, 2015). Dentre outros pontos que a reforma pretendia alterar, destaca-se a tentativa de flexibilização do currículo, por meio de opções formativas para que o aluno escolhesse no último ano do ensino médio (I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional) e também o aumento da carga horária anual para 1400 horas.

A similaridade com a Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem à Reforma do Ensino Médio de 2017, não é por acaso, visto que foi esse projeto de lei que serviu como base para a reforma que é objeto de estudo neste trabalho. Apesar disso, há uma diferença no que se refere aos debates que precederam a formulação do projeto. No caso do PL de 2013, a comissão especial articulou seus trabalhos por 18 meses, realizando durante esse período 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais (Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso), além de um Seminário Nacional, que ocorreu nos dias 15 e 16 de outubro de 2013.

Por aproximadamente 19 meses, produziu 22 audiências públicas e quatro seminários estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e um no Mato Grosso. Foi realizado um Seminário Nacional nos dias 15 e 16 de outubro de 2013, na própria Câmara dos Deputados. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Apenas após esse longo processo foi apresentado o PL, o que demonstra uma severa divergência em relação à construção da MP de 2016.

A partir de então, o debate se estendeu. A reação ao projeto provocou mais discussões, o que levou a uma alteração do conteúdo dele. Silva e Shcheibe (2017, p. 25), por meio de um resumo crítico do conteúdo e dos acontecimentos desse período, contribuem para a compreensão:

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio, o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012,

buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País. A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de sete horas diárias para todos constitui uma ameaça ao direito à educação para o contingente de aproximadamente dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Demonstra também o desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Estes são os principais problemas desse Projeto de Lei, agravados pela proibição de que menores de 18 anos possam estudar à noite. Também é motivo de preocupação a oferta da educação profissional por escolas sem quaisquer condições de qualidade para a finalidade. O cenário de disputas foi marcado pela formação e pela ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por várias entidades do campo educacional, dentre elas a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). O Movimento foi criado no início de 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação, e estabelecer uma interlocução crítica sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013. A oposição por representantes do movimento estudantil, de parte das secretarias de Educação e pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, fez com que o PL sofresse modificações, dando origem a um Substitutivo que minimizava seus efeitos nefastos.

Apesar de as autoras acima destacarem que o substitutivo do projeto trazia menos efeitos que elas consideravam danosos, para Ferreti (2016, p. 90), o projeto continuava com o mesmo teor e ainda preservou as principais alterações que motivaram a reforma:

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

A tramitação do PL, já com seu substitutivo, estagnou no congresso no final de 2014, com perspectivas de ser retomado no início do próximo mandato (que seria ainda de Dilma Rousseff que venceu as eleições daquele ano). O governo federal, por meio da figura da presidenta, era favorável à reformulação. A defesa da reforma foi feita, inclusive, em algumas ocasiões, nos próprios programas eleitorais da campanha para a reeleição, disponíveis em seu

canal do YouTube, a exemplo daquele apresentado no dia 30 de setembro de 2014 (PROGRAMA ELEITORAL, 2014), no qual Dilma afirma que um currículo com 12 matérias é “desestimulante”, que “do jeito que está, não pode ficar”, entre outros temas. Contudo, a presidente foi deposta do cargo antes que a reforma se completasse, como veremos mais adiante.

No último ano do primeiro mandato de Rousseff, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que passava a vigorar pelos 10 anos seguintes, após mais de 3 anos em tramitação e com amplas discussões. Acerca dele, Cury discorre:

O Plano Nacional de Educação, de 2014-2024, da lei n. 13.005/14, com a extensão da obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos, com suas 20 metas e múltiplas estratégias, com a indicação de fontes de financiamento, representa para os educadores e muitos gestores o cume de um processo intenso de participação. Tendo passado por inúmeros debates e propostas desde os Municípios, passando pelos Estados, até chegar a Brasília, a expectativa é a de que, desta vez, haveria uma congruência entre radiografia, objetivos, metas, estratégias e financiamento.

Contudo, mais uma vez, o horizonte para este Plano não condiz com o calor de sua produção. Amplia-se a obrigatoriedade, clama-se pelo máximo acesso em creches, mas, apesar de advindo de uma emenda constitucional com todo seu ritual e uma lei infraconstitucional, os caminhos do financiamento restam nebulosos. Por mais que se postule uma gestão efetiva dos investimentos e haja um sem número de controles por parte de Conselhos e Tribunais de Contas como forma de um desempenho cada vez melhor, a grandeza do Plano não se sustenta só com os recursos vinculados. (CURY, 2018, p. 1248).

Como já foi mencionado, apesar de reeleita, Dilma não pôde contribuir para que as metas do PNE (Plano Nacional de Educação) fossem atingidas, visto que a mesma foi afastada do cargo e, meses depois, deposta, através de um processo de *Impeachment*. Temas aos quais nos atentaremos em seguida.

4.7 Da aliança para reeleição à deposição

Quando se iniciou o segundo mandato de Dilma Rousseff, em 2015, em tese, a coligação que a elegera ainda constituía a maioria da base parlamentar que dava sustentação ao governo recém-eleito. Porém, foi esse mesmo parlamento que aprovou o seu *impeachment*, pouco mais de um ano após sua posse para esse segundo mandato. Assim, precisamos visualizar como era a composição do Congresso Nacional no ano de 2015.

A coligação de Dilma foi composta por seu partido, PT, e os aliados: PMDB, PSD, PP, PR, PRB, PDT, PROS e PCdoB. Na câmara dos deputados, a coligação atingiu 304 das 513 cadeiras: PT (70), PMDB (66), PSD (37), PP (36), PR (34), PRB (21), PDT (19), PROS (11) e

PCdoB (10). No Senado, houve eleições para 27 cadeiras e a coligação da presidente manteve maioria, 53 de 81: PMDB (19), PT (12), PP (5), PR (4), PSD (3), PRB (1), PDT (8), PROS (1) e PCdoB (1). (D'AGOSTINO, 2014; EBC, 2015; REIS *et al.*, 2014; YAZBEK, 2014).

A presidência da câmara dos deputados ficou com Eduardo Cunha e do Senado com Renan Calheiros, ambos do PMDB. Com essa “vitória”, e observando esses números, poder-se-ia pensar que o governo teria tranquilidade para governar, aprovar projetos e colocar adiante os programas e tentativas de soluções de problemas que viessem a surgir (ou aqueles que já estavam em curso). No entanto, não foi isso o que aconteceu. Ao contrário, a eleita praticamente não governou durante o seu curto segundo mandato. Muito disso se deu por conta de uma oposição liderada pelo candidato derrotado em segundo turno (por uma margem ínfima), Aécio Neves (PSDB). Porém, ele sozinho não conseguiria fazer frente, haja vista a composição do Congresso. Foi preciso também apoio da mídia, de grupos sociais financiados por associações internacionais, a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL), e de toda uma conjuntura neoliberal que exigia um retorno ao alinhamento total.

Após 2013, Dilma já vinha enfraquecida, devido a uma grande onda de insatisfações que motivou protestos intensos por todo o país, mas, apesar disso, ela conseguiu se eleger. A direita neoliberal não esperava a derrota e, portanto, era preciso outro caminho para alcançar o poder, visto que pelas vias eleitorais a população ainda não estava convencida de que um novo projeto alinhado ao mercado era o que ela precisava.

Havia fortes sinais de uma mudança de rumo e isso pôde ser percebido, inclusive na nova composição do Congresso que, apesar de maioria da coligação vencedora, alguns partidos considerados de “esquerda” tiveram perdas significativas. O partido da presidenta, por exemplo, perdeu mais de 20% das cadeiras na câmara dos deputados, o PDT, 32,14% e o PCdoB, também 33,33% (YAZBEK, 2014).

A aliança “conciliadora” proporcionou quatro vitórias consecutivas para o PT na presidência, e também fez com que, em momentos de prosperidade no capitalismo global, fosse possível realizar as ações sociais que não rompiam com o caráter neoliberal do governo. Porém, a fragilidade da presidenta ficou evidenciada a partir de 2015, quando se iniciou uma intensificação da crise no país e aqueles que sustentavam a conciliação por um tempo passaram a reivindicar exclusividade dos benefícios, visto que já não era mais possível agradar a todos.

O congresso era absolutamente contraditório e volátil em questão de apoio ao governo, visto que a base aliada era composta mais por partidos de centro e centro-direita do que

propriamente de centro-esquerda ou esquerda. Dessa forma, não era de se surpreender que ocorresse uma rápida mudança na base de apoio, caso a conjuntura exigisse, e foi exatamente o que aconteceu.

A lei nº 1079/1950 (BRASIL, 1950) regulamenta os processos de impedimento do exercício do cargo do âmbito federal, que podem ocorrer quando determinado ente público, não só o presidente, mas também ministros do Estado ou do STF e o Procurador Geral da República, comete um “crime de responsabilidade”, dentre os possíveis que estão listados na mesma lei.

O processo aberto contra Dilma, aceito pelo presidente da Câmara Eduardo Cunha (PMDB), mesmo partido do vice-presidente, teve como justificativa jurídica o não cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal. Portanto, um crime de responsabilidade contra a Lei Orçamentária, segundo os defensores do processo, pois a mesma realizou operações fiscais indevidas, que ficaram conhecidas como “pedaladas fiscais”.

Registre-se que, segundo os defensores de Dilma, os procedimentos utilizados por Dilma já haviam sido realizados por todos os Presidentes da República após a redemocratização.

Para o processo ser concluído com a deposição da presidente, era necessário que a Câmara prosseguisse com a denúncia, aprovando-a em maioria absoluta, ou seja, dois terços dos votos dos 513 deputados (342). Um número que, visto que a coligação vencedora obteve a maioria das cadeiras, poderia se imaginar impossível de ser alcançado. De outra parte, para que se chegue ao final, no Senado, é também preciso a mesma proporção de votos, 57 dos 81 senadores, e esse resultado foi alcançado.

Todo o processo foi acompanhado e chancelado pelo judiciário brasileiro, seguiu todos os trâmites legais e, ao menos para institucionalidade, nenhuma etapa feriu a Constituição e a lei do *Impeachment*. Porém, para muitos juristas a Presidenta não cometeu um crime de responsabilidade e para a oposição, esse verniz de legalidade apenas serviu para encobrir um golpe com pretensões políticas bem claras, como demonstra Saviani (2018, p. 29-30):

A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidente reeleita, como um golpe, decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment. Obviamente, os autores desse ato sempre negaram a existência do golpe argumentando que seguiram todo o ritual previsto, inclusive com a chancela do Supremo Tribunal Federal que presidiu a sessão do Senado que consumou o impeachment, conforme previsto na Constituição. Ocorre que o STF lavou as mãos, sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é

autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir. Nesse caso, a pergunta inevitável é: se a decisão compete ao Poder Legislativo, no uso de sua autonomia, não cabendo ao Judiciário interferir, por que, então, a Constituição determinou que a Sessão do Senado fosse presidida pelo Presidente do STF? Em se tratando de competência exclusiva do Poder Legislativo, caberia, simplesmente, ao Presidente do Senado presidir a sessão, assegurando, na forma do Regimento da Casa, a decisão dos senadores. Sendo o Presidente do STF a presidir a sessão, isso indica, obviamente, que, ao enfeixar nas mãos do dirigente máximo do Poder Judiciário a condução da sessão, o que se pretendia era assegurar que a decisão se desse rigorosamente dentro do disposto na Constituição. E o papel do Presidente do órgão guardião da Constituição, investido da função de presidir a sessão, não tinha outro sentido senão garantir que a decisão não se desvirtuasse em razão dos interesses político-partidários, mesmos legítimos, que se fazem presentes no Parlamento.

O autor possui outras razões para defender sua posição.

Agora, porém, após a autocrítica de Tasso Jereissati, tucano de alta plumagem, ex-presidente do PSDB, se ainda houvesse alguma dúvida quanto à existência do golpe, foi inteiramente dissipada. Em entrevista ao Jornal “O Estado de São Paulo” no dia 13 de setembro de 2018, o senador Tasso Jereissati que, além de ex-presidente do PSDB é presidente do Instituto Teotônio Vilela, que é o órgão de formação política do partido, confessou que o PSDB “cometeu um conjunto de erros memoráveis”. O primeiro foi, já no dia seguinte à eleição, contestar o resultado eleitoral. Disse ele que essa decisão contrariava a história e o perfil do partido que se pautava pelo respeito às instituições e à democracia reconhecendo que tal contestação foi um atentado contra a democracia. O segundo erro foi votar contra os princípios do próprio partido, de modo especial na economia, só para ser contra o PT. Reconheceu, assim, o boicote ferrenho que os parlamentares fizeram ao governo de Dilma com as pautas bomba provocando o caos e inviabilizando o governo para provocar sua queda. E o terceiro, que Jereissati classifica como o “grande erro” foi entrar no governo Temer. Fica, pois, caracterizado o golpe na avaliação de um dos principais dirigentes do principal partido de sustentação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional instalado com o afastamento da presidente reeleita e a consequente posse de Michel Temer na presidência da República. (SAVIANI, 2018, p. 30).

Com efeito, de acordo com o que vimos até então, esse *impeachment* não aconteceria se não fosse pela vontade política dos atores hegemônicos. Enquanto a conciliação estava trazendo frutos para ambos os lados, ela permaneceu sustentada. Quando a crise do capitalismo começou a cobrar a conta da periferia, não foi mais possível que a situação se mantivesse.

Assim, pôde-se verificar ao longo da seção que o crescimento da ideologia neoliberal trouxe profundas alterações na forma de organização das políticas desde a década de 1990. Ainda que associada a um projeto que parecia se distanciar daquilo que se consolidava como a regra do Estado brasileiro, ela se manteve presente também ao longo dos anos, sob os governos do Partido dos Trabalhadores. Por todo esse período abordado, o ensino médio passou por expansão e alterações de legislação e regulamentação, mas também por um acúmulo de problemas que passaram a ser alvo de preocupação e objeto de pretendidas

reformas, como verificado na lei 6840 de 2013. A conjuntura política e econômica, interna e externa, levou à derrocada do governo petista e ascendem-se novamente, de maneira mais pura, as políticas neoliberais, com a alteração da cadeira presidencial para o ex-vice-presidente Michel Temer (PMDB). Dessa forma, na próxima e última seção deste trabalho, explicita-se a retomada de uma agenda voltada a atender os interesses do capital e como isso impactou diretamente o ensino médio brasileiro.

5 A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E SEU CONTEXTO

A alteração na cadeira presidencial trouxe também uma série de novas políticas em uma direção divergente daquela que vinha se estabelecendo nos anos em que o Partido dos Trabalhadores governou o país. O retorno do ideário neoliberal, associado a um governo disposto a promover ações rápidas e substanciais, teve como resultado um *hall* de reformas de caráter liberalizante na economia.

Dentro desse contexto é que foi promulgada a lei nº 13.415/17 – Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a qual foi fruto da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a). Dessa forma, nesta seção, serão abordadas, em um primeiro momento, as características e objetivos do governo de Michel Temer como um todo, para fornecer uma visão do contexto em que se ocorreu o processo e, em seguida, aprofunda-se na tramitação da MP que iniciou a reforma, por meio da análise das Emendas apresentadas e apreciadas pela Comissão Mista (CM) destinada a esse fim, utilizando elementos da metodologia de análise documental/análise de conteúdo, que culminou na produção do Projeto de Lei de Conversão 34/2016 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016a) e, mais tarde, convertida na lei do novo ensino médio.

5.1 A política de Michel Temer

Concluído o processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016, Michel Temer (PMDB), então Presidente em exercício, assume em definitivo a Presidência da República e conclui, em 31 de dezembro de 2018, o mandato da chapa Dilma-Temer à frente do executivo federal.

Apesar de Temer ser Vice-Presidente na chapa encabeçada por Dilma Rousseff, seu governo muda completamente os rumos do país, e ele deixa isso claro, tanto nas alterações de toda a composição ministerial, quanto nos discursos e políticas públicas que passaram a se orientar por outras diretrizes e propostas que, em boa medida, foram sintetizadas no documento “Uma Ponte Para o Futuro” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016), apresentado pelo PMDB no final de outubro de 2015. Nele, os princípios são claros e, após apresentados, informa que

Para cumprir estes princípios, será necessário um grande esforço legislativo, porque as leis existentes são, em grande parte, incompatíveis com eles. Vamos precisar aprovar leis e emendas constitucionais que, preservando as conquistas autenticamente civilizatórias expressas em nossa ordem legal, aproveitem os mais de 25 anos de experiência decorridos após a promulgação da Carta Magna, para corrigir suas disfuncionalidades e reordenar com mais justiça e racionalidade os termos dos conflitos distributivos arbitrados pelos processos legislativos e as ações dos governos. Essas reformas legislativas são o primeiro passo da jornada e precisam ser feitas rapidamente, para que todos os efeitos virtuosos da nossa trajetória fiscal prevista produzam plenamente seus efeitos já no presente. Será uma grande virada institucional e a garantia da sustentabilidade fiscal que afetarão positivamente as expectativas dos agentes econômicos, a inflação futura, o nível da taxa de juros e todas as demais variáveis relevantes para a estabilidade financeira e o crescimento econômico. Ajustes de emergência implicam sempre em perdas e sofrimentos, repartindo injustamente seus custos e benefícios, sem resolver o problema. É o mesmo destino do Sísifo mitológico, condenado a arrastar um rochedo para o cimo da montanha, apenas paravê-lo rolar abaixo outra vez, para reiniciar indefinidamente o mesmo padecimento. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 16).

A perspectiva da desregulamentação neoliberal com vistas a reduzir o poder do Estado sobre o setor privado e “recriar um ambiente favorável” a esse setor também estava destacada no expresso, no seu documento *Uma Ponte para o Futuro*. Assim, o documento sintetiza esse aspecto:

Como mostrou o relatório do Fórum Econômico Mundial, nosso ambiente de negócios não é favorável e vem deteriorando-se com o tempo. Recriar um ambiente econômico estimulante para o setor privado deve ser a orientação de uma política correta de crescimento. Tudo isto supõe a ação do Estado.

Temos que viabilizar a participação mais efetiva e predominante do setor privado na construção e operação de infraestrutura, em modelos de negócio que respeitem a lógica das decisões econômicas privadas, sem intervenções que distorçam os incentivos de mercado, inclusive respeitando o realismo tarifário. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 17).

Outra medida anunciada no documento *Uma Ponte para o Futuro* dizia respeito à necessidade de “estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 18).

Tal diretriz foi levada à cabo por meio da Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC 55), que veio a ser aprovada em 15 de dezembro de 2016, sob o número de Emenda Constitucional 95 (EC 95) (BRASIL, 2016b). Apesar de ter sido amplamente rebatida com protestos, a “EC do Teto dos Gastos Públicos”, como ficou conhecida, prevê o congelamento dos gastos do Estado por 20 anos, inclusive em áreas como educação, saúde, infraestrutura, porém, ficou garantida a manutenção das despesas destinadas ao pagamento da dívida. Nesse

contexto, o capitalismo financeiro “aplaude”. As ruas inflamam e o governo “passa por cima” da insatisfação popular.

Do mesmo modo e na mesma perspectiva, se encaminhou reformas na legislação trabalhista que acabaram por permitir um aumento da exploração do trabalho. Nesse sentido, se situam a lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que ficou conhecida como a “Lei da Terceirização” (BRASIL, 2017b), por meio da qual se mudou antigas regras de contratação para trabalho temporário, permitindo uma maior precarização e insegurança para os trabalhadores nos postos de trabalho e a lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, conhecida como a lei da “Reforma Trabalhista” (BRASIL, 2017c), que alterou substancialmente as relações de trabalho, entre outras coisas, alterando o princípio de que “o negociado se sobrepõe ao legislado”, fazendo com que os patrões pudessem livremente “negociar” o salário e as condições de trabalho diretamente com os trabalhadores. Essa perspectiva estava claramente apontada no documento “Uma Ponte para o Futuro”, quando afirmava que era preciso, “na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais, salvo quanto aos direitos básicos” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 18).

Todas essas medidas foram tomadas com o discurso de possibilitar maior geração de empregos, porém, há que se avaliar em que medida tal discurso se fez realidade e com que condições de trabalho os novos postos de trabalho estarão se efetivando.

Outro aspecto destacado no documento do PMDB dizia respeito à reforma da previdência. Nesse sentido, no documento em análise era apresentado o seguinte diagnóstico:

A outra questão da mesma ordem provém da previdência social. Diferentemente de quase todos os demais países do mundo, nós tornamos norma constitucional a maioria das regras de acesso e gozo dos benefícios previdenciários, tornando muito difícil a sua adaptação às mudanças demográficas. Nós deixamos de fazer as reformas necessárias decorrentes do envelhecimento da população nos anos 1990 e 2000, ao contrário de muitos países, e hoje pagamos o preço de uma grave crise fiscal. O resultado é um desequilíbrio crônico e crescente. Em 2015 a diferença ou déficit entre as receitas e as despesas no regime geral do INSS está em 82 bilhões de reais. No orçamento para o ano que vem esta diferença salta para 125 bilhões. As projeções para o futuro são cada vez piores. [...].

As causas destes problemas são simples: as pessoas estão vivendo mais e as taxas de novos entrantes na população ativa são cada vez menores. A solução parece simples, do ponto de vista puramente técnico: é preciso ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados. Não é uma escolha, mas um ditame da evolução demográfica e do limite de impostos que a sociedade concorda em par.

Há poucas décadas a baixa expectativa de vida permitia a aposentadoria aos 50 ou 55 anos. Felizmente, vivemos mais, porém as regras devem se adaptar aos novos tempos. A maioria dos países desenvolvidos promoveram reformas nas regras de aposentadoria nas duas últimas décadas, mesmo com as naturais resistências

políticas. As idades mínimas passaram de 60 anos para 65 e até 67. E, no futuro, vão aumentar novamente porque os jovens de hoje vão viver ainda mais. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 07-11).

Apesar de ter encaminhado uma proposta de Emenda Constitucional relativa à reforma da previdência - PEC 287, de 05 de dezembro de 2016. Porém, dessa vez, não foi possível promover a reformulação da previdência pretendida. Temer obteve sucesso em quase tudo que tentou e, para isso, foi preciso gastar capital político e também muito dinheiro. Isso porque a aprovação de suas medidas, muitas vezes, era alcançada por meio de disponibilização de altos valores em emendas parlamentares para aqueles que o acompanhavam (ESTADO DE MINAS, 2017). Mas tudo isso e também denúncias de corrupção e uma série de escândalos que cercaram seu governo não puderam ser ignorados nessa matéria, e a proposta não foi adiante.

Na verdade, o governo Temer, na medida em que teve como orientações diretrizes, formulações e avaliações como estas, conduziu o Brasil de várias formas para um aprofundamento no alinhamento aos preceitos neoliberais, com forte favorecimento a diferentes setores ligados ao grande capital, tanto em nível nacional quanto em internacional. Esse alinhamento e favorecimento se evidencia, por exemplo, no objetivo expresso no sentido de o Estado

executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos e retorno a regime anterior de concessões na área de petróleo, dando-se à Petrobras o direito de preferência. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2016, p. 18).

Sobre o conjunto de medidas e políticas implementadas no Governo de Temer, concordamos com a avaliação de Lombardi e Lima (2019, p. 52):

Fora do espectro conservador, é praticamente unânime a análise que o golpe de 2016 é contra a classe trabalhadora. Mais que isso, é uma contrarrevolução que mantém suas características históricas: é antinacional, antipopular, antidemocrático e pró-imperialista. Através do golpe garante-se a acumulação do capital monopólico internacional, com o uso crescente da repressão e da violência institucionalizada. Com o retrógrado lema do governo golpista - “ordem e progresso” – o Estado brasileiro articula todas as suas forças midiáticas, parlamentares empresarial-corporativas, religiosas, avançando contra as irrigadoras conquistas sociais, entre as quais a educação pública e gratuita para os trabalhadores.

5.2 O Governo Temer e seus argumentos em favor da reforma do Ensino Médio

De modo mais específico, no campo da educação, uma das principais medidas tomadas no Governo de Michel Temer foi a chamada Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Segundo o Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), o Ensino Médio brasileiro possuía 8,1 milhões de estudantes, sendo que 87,5% estão na rede pública, 84% concentrado na esfera estadual. O número de matrículas gerais do ensino médio se manteve praticamente o mesmo desde o início do século, com pequenas alterações, para mais ou para menos, mas quando se trata do setor privado, houve crescimento paulatino ao longo dos anos, porém, baixo. A taxa de aprovação era 81,7% e a taxa de distorção idade-série era de 28 pontos neste ano. As taxas de evasão são superiores a 12% na primeira e segunda séries do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) e a taxa ajustada de frequência escolar líquida dos jovens entre 14 e 17 anos é de 68%, mais de 1,3 milhão estão fora da escola nessa idade (IBGE, 2018). Quanto aos professores, o piso salarial nesse ano era de 2.135, 64 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) e grande parte deles estão dentro de sala ministrando sem a formação adequada, por exemplo, apenas 25,8% dos professores de Sociologia, 41,4% de Física e 71,4% de Geografia são licenciados em suas respectivas disciplinas (INEP, 2017). Há sim motivo de preocupação acerca dessa etapa educacional e, a partir disso, o governo propôs uma reforma a ser tratada como medida emergencial.

Ainda não havia se passado o segundo terço do primeiro mês de mandato oficial de Michel Temer e ele apresenta, na figura de seu ministro da Educação, Mendonça Filho, a Medida Provisória nº 746/2016 que trata da reformulação do Ensino. Assim funciona uma Medida Provisória:

A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária.

Ao chegar ao Congresso Nacional, é criada uma comissão mista, formada por deputados e senadores, para aprovar um parecer sobre a Medida Provisória. Depois, o texto segue para o Plenário da Câmara e, em seguida, para o Plenário do Senado.

Se a Câmara ou o Senado rejeitar a MP ou se ela perder a eficácia, os parlamentares têm que editar um decreto legislativo para disciplinar os efeitos jurídicos gerados durante sua vigência.

Se o conteúdo de uma Medida Provisória for alterado, ela passa a tramitar como projeto de lei de conversão.

Depois de aprovada na Câmara e no Senado, a Medida Provisória - ou o projeto de lei de conversão - é enviada à Presidência da República para sanção. O presidente tem a prerrogativa de vetar o texto parcial ou integralmente, caso discorde de eventuais alterações feitas no Congresso.

É vedada a reedição, na mesma sessão legislativa, de MP que tenha sido rejeitada ou que tenha perdido sua eficácia por decurso de prazo. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, s/p).

Veja que uma Medida Provisória deve ser tomada em casos de “relevância e urgência”, dessa forma, devemos pressupor que a situação do Ensino Médio no Brasil deveria ser solucionada de modo “urgente”, imediato, de tal forma que não se pudesse mais esperar por discussões, debates, audiências públicas, contribuições de profissionais da área, além de outros trâmites menos apressados que um projeto de lei permite serem assegurados. No encaminhamento da reformulação do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória, o governo federal tem, portanto, tom consonante com as demais políticas propostas pelo governo.

Ao nos determos na Exposição de Motivos que fundamentou a Medida Provisória 746/2016 – Exposição de Motivos 84/2016 – é possível apreender algumas das motivações que justificaram a condução dada pelo executivo federal. (BRASIL, 2016c).

As justificativas se iniciam com base na LDB de 1996, que previa a extensão da carga horária do Ensino Médio (Item 1) e o art. 35 desta mesma lei que define os objetivos dessa etapa da Educação Básica (Item 2). Em seguida, destaca as DCNEMs, 1998 e 2012, que previam diversificação de parte do conteúdo (Item 3). No quarto item das motivações destacadas, são mencionadas algumas das críticas ao Ensino Médio que possibilitam clarear algumas das intenções, quando é dito que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016c, s/p). Por certo, dentre essas demandas, se inserem as que são vinculadas ao grande capital e às mudanças no mundo do trabalho.

Entre itens de número 6 a 12, o documento da Exposição de Motivos se debruça sobre alguns dados educacionais no intuito de demonstrar como o ensino Médio é ineficaz, sempre tendo como base os testes de larga escala da Prova Brasil, os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), alertando para as metas que possuem como base os países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Destacam também alguns

dados acerca da quantidade de jovens em idade de Ensino Médio que estão fora da escola, bem como aqueles que não estão na idade adequada, entre 14 e 17 anos. Após colocar em destaque esses dados, apresenta como síntese explicativa que

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016c, s/p).

Nessa perspectiva, começa a se delinear as bases para eliminação de disciplinas, reconfiguração de abordagem e adoção de um modelo de aprendizagem baseado em competências.

O que segue é o desenvolvimento de uma ideia de instrumentalização da juventude, sob a qual é colocada uma significativa responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país de modo que entre os itens 14 e 17 da Exposição de Motivos em análise é destacado sobre o quanto esse jovem necessita de uma qualificação e estar preparado para o ingresso no mercado de trabalho, o que torna urgente para o país que se invista para se tornar um país “sustentável social e economicamente”. Tem-se, assim, as bases para a criação de um itinerário formativo específico para formação profissional, como virá a ser proposto no texto da Medida Provisória n. 746/2016. (BRASIL, 2016c).

Além disso, fica também evidente a subordinação da nova organização do Ensino Médio às diretrizes e propostas oriundas dos organismos internacionais, como é claramente explicitado no item 18:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016c, s/p).

Os itens que se seguem, de 19 a 23, apenas apresentam as bases de como a reforma será estabelecida, mas o item 24 resume bem o que significa essa reformulação vinda de cima para baixo e de fora para dentro, a fim de aprofundar a nossa relação de subordinação às diretrizes externas:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016c, s/p).

5.3 O processo legislativo e o debate da Medida Provisória nº 746/2016 na Comissão Mista

Como demonstramos há pouco, a tramitação de uma Medida Provisória passa, num primeiro momento, por uma Comissão Mista, formada por deputados federais e senadores, que se debruçarão sobre o texto proposto dentro dos prazos regimentais. Para tanto, foi constituída uma Comissão para apreciação da Medida Provisória nº 746/2016, que foi composta por 26 parlamentares, com uma representação proporcional número de cadeiras ocupadas por cada partido político que possui parlamentar eleito no Congresso Nacional, sendo que os membros são indicados pelos respectivos partidos. A eles, cabe proceder as análises necessárias; dar os encaminhamentos pertinentes; propor alterações, sempre que julgarem necessárias, de modo que ao final dos trabalhos, um relator, parlamentar membro da Comissão Mista, emita seu parecer final. Esse deu origem ao Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016a), posteriormente, votado nas duas casas do Congresso Nacional – Câmara e Senado. Após esse processo, o texto aprovado segue para sanção presidencial, já com as alterações incorporadas durante a tramitação do texto da Medida Provisória, tanto na Comissão Mista, assim como nos plenários de votação.

Portanto, o processo legislativo não se resume a essa etapa que será analisada neste trabalho. A medida provisória surgiu com base no projeto de lei 6840/13, que esteve em tramitação anos anteriores no Congresso, ainda durante o governo Dilma (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013), e que, inclusive, para o qual já haviam sido realizadas audiências públicas que foram “aproveitadas” para legitimar a última reforma. Além da tramitação na Comissão Mista, também houve consulta pública via internet, que alcançou uma aprovação de 72% daqueles que ouviram a proposta oficial e resolveram dar a sua opinião mediante esse instrumento (G1, 2016). Além disso, após aprovação da CM na forma do PLV, quando levada para aprovação da Câmara, do Senado e do presidente, importantes discussões e modificações ocorreram e também sob forte influência de diversos outros atores sociais, aos quais não

daremos maior destaque nesse estudo, visto que nossa escolha foi pela política partidária de representação de interesses, aqueles que pudemos observar materializados nas propostas de modificação da Medida Provisória e também pelo fato de acatá-las ou ignorá-las.

Na tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, na Comissão Mista foram apresentadas 568 propostas de Emendas à Comissão Mista (ECM), sobre as quais nos deteremos a seguir.

Para se iniciar o estudo empírico, em sua pré-análise, foi realizada a leitura de todas as emendas, registrando uma síntese com o(s) assunto(s) abordado(s) nelas. A partir desse processo, foi possível identificar aquelas emendas que tratavam dos mesmos assuntos/temas, tornando possível o agrupamento delas. Daí, a identificação das categorias de análise foram observadas, como já apontado na introdução deste trabalho, e os assuntos categorizados nelas na forma de assuntos/temas. Como explica Bardin (1977, p. 106): “O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”.

Para que se tornasse viável o estudo, optou-se por analisar apenas aqueles temas que movimentaram um número igual ou superior a dez emendas, portanto, utilizando o critério de frequência dos assuntos (BARDIN, 1977), sendo que não se distinguem-se a partir disso por importância ou relevância, mas apenas por uma escolha metodológica. Com isso, prosseguimos a análise com um total de 314 ECMs. Ressalta-se que algumas emendas contêm mais de um assunto e, portanto, podem aparecer analisadas mais de uma vez. Essa opção se mostrou adequada, visto que as discussões e modificações realizadas pela CM também se pautaram de acordo com os temas mais recorrentes. O quadro a seguir sintetiza o processo:

Quadro 1 – Síntese do estudo das emendas

CATEGORIAS	ASSUNTOS/TEMAS	Nº DE PROPOSTAS	EMENDAS
A nova estrutura do Ensino Médio	Itinerários formativos	34	19; 69; 77; 94; 98; 120; 156; 192; 195; 196; 208; 210; 216; 224; 249; 250; 269; 282; 283; 291; 313; 319; 320; 354; 358; 405; 417; 429; 446; 463; 486; 515; 529; 546.
	Carga horária da BNCC	11	66; 75; 105; 197; 209; 216; 283; 279; 321; 383; 442.
	Regime de créditos	10	65; 74; 198; 215; 271;

O currículo do Ensino Médio	Educação Física	61	283; 322; 404; 441; 481.
	Artes	45	02; 06; 09; 18; 27; 34; 52; 54; 68; 78; 90; 103; 110; 111; 114; 119; 135; 153; 166; 194; 220; 222; 256; 259; 266; 267; 283; 289; 295; 298; 299; 300; 318; 325; 332; 338; 352; 357; 363; 366; 382; 413; 418; 429; 431; 434; 450; 464; 466; 472; 488; 491; 504; 505; 514; 525; 533; 536; 544; 548; 556.
	Filosofia e Sociologia	23	05; 17; 36; 52; 68; 91; 104; 114; 119; 123; 135; 154; 194; 204; 267; 283; 286; 296; 298; 300; 318; 324; 332; 351; 357; 359; 366; 413; 429; 464; 465; 472; 488; 491; 494; 504; 505; 514; 525; 533; 537; 544; 548.
	Espanhol	26	04; 16; 89; 102; 114; 221; 252; 267; 283; 298; 301; 334; 342; 353; 357; 384; 425; 429; 464; 488; 503; 525; 548.
	Inglês	21	14; 63; 76; 86; 121; 162; 200; 253; 257; 267; 273; 283; 292; 362; 366; 378; 407; 415; 467; 482; 498; 523; 531; 535; 541.
	Novas componentes curriculares	19	07; 29; 84; 95; 97; 101; 118; 151; 253; 257; 267; 283; 294; 330; 360; 459; 468; 499; 506; 548; 565.
	Forma de inclusão de novos componentes curriculares na BNCC	16	15; 22; 30; 35; 73; 92; 143; 265; 301; 302; 304; 305; 371; 372; 435; 438; 439; 473; 491.

			487; 548.
O professor notório saber	Pela retirada do inciso	15	64; 87; 109; 127; 188; 199; 293; 335; 361; 364; 393; 412; 461; 500; 526.
	Maior rigor na contratação	12	108; 134; 212; 213; 306; 343; 423; 479; 517; 545; 549; 561.
O financiamento da Reforma	Questionamentos acerca do prazo do aporte financeiro para a reforma, seus critérios e usos	21	53; 71; 131; 115; 185; 202; 230; 275; 284; 333; 419; 420; 445; 520; 522; 534; 542; 547; 552.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com isso, inicia-se a apresentação das análises por aquelas mudanças as quais dizem respeito à reformulação estrutural do Ensino Médio: a alteração para o regime de tempo integral, a incorporação de opções formativas diferenciadas e a adoção do regime de créditos. A escolha por iniciar por esta categoria se deu por critérios analíticos, visto que tratam de uma preferência do autor por tratar da maior mudança proposta para o ensino médio e, somente depois de compreendidos os aspectos basilares da reforma, prosseguir com aqueles aspectos que se considerou mais complementares. As demais categorias que seguem são analisadas por ordem decrescente de número de emendas.

5.4 A nova estrutura do Ensino Médio

Na Medida Provisória nº 746/2016, era previsto o gradual aumento da carga horária do Ensino Médio. Assim, a carga horária de 800 horas anuais, que implicava um total de 2400 horas durante o curso, deve-se alcançar mil e quatrocentas horas anuais, “observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, § Único, Art. 1º).

Do total da carga horária prevista para o ensino médio, a MP estabelecia que no máximo 1.200 horas poderiam ser destinadas ao cumprimento da Base Nacional Curricular Comum. Assim, 50% do curso seriam destinados ao desenvolvimento das disciplinas comuns e a segunda metade a ser definida pelo aluno a partir de sua escolha em torno de um dos cinco itinerários formativos previstos na nova regulamentação: linguagens; matemática; ciências da

natureza; ciências humanas e formação técnica e profissional. Isso se tratando da carga horária vigente de 2400 horas.

Ainda de acordo com a nova proposta de regulamentação do Ensino Médio, a parte diversificada do currículo ficará a critério do sistema de ensino organizar, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a ser definida pelo Conselho Nacional de Educação, sendo que não há a obrigatoriedade, por parte dos sistemas de ensino, de assegurar a oferta dos cinco itinerários formativos previstos, observado que o texto da MP apresentava o trecho: “Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput”. (BRASIL, 2016, Art. 36, § 1º).

Essa nova organização do Ensino Médio em percursos diferenciados em sua etapa final foi um dos temas mais debatidos no processo de discussão da Medida Provisória nº 746/2016. Em torno desses aspectos, foram apresentadas 34 propostas de ECMs, estabelecendo a obrigatoriedade de as escolas ofertarem todas as cinco opções formativas, ou, ao menos, mais de um dos itinerários formativos.

Aqui, observamos a maior controvérsia dessa reforma. Ela, que foi proclamada com a justificativa de “ser mais atrativa ao jovem” para que ele pudesse dar enfoque maior ao seu “projeto de vida”, ao mesmo tempo, previa que as escolas poderiam ofertar os cinco itinerários formativos, porém não em caráter, pois essa definição ficaria a cargo dos “sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede” (BRASIL, 2016, § 10, art. 36). Ou seja, o pretexto de que o jovem poderia escolher o seu caminho não foi além do discurso proclamado, uma vez que não ficará a cargo dos estudantes escolherem o seu caminho, mas sim das possibilidades e realidade do sistema de ensino, o que cabe muita discussão.

Em contraposição a essa perspectiva é que se apresentaram Emendas no sentido de tornar obrigatória a oferta dos cinco itinerários formativos.

A deputada Luizianne Lins (PT), assim justificou sua proposta:

O § 1º viola direito dos estudantes, pois não obriga os sistemas de ensino a ofertarem todas as áreas do currículo de aprofundamento. E será muito provável que os estudantes de várias regiões com interesse em se aprofundar nas ciências humanas ou da natureza, ou ainda na formação técnica profissional tenham somente como opções as áreas de linguagens e de matemática – aliás, essas são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 546).

Weverton Rocha (PDT), apesar de concordar com o teor da Medida Provisória em análise, também se atentou ao fato de que o texto permite uma situação negativa quanto à oferta dos itinerários, e fez a seguinte indicação:

A Medida Provisória, acertadamente, reproduz inovação sugerida pelo Projeto de Lei 6.840/2013, que já previa a divisão de parte da carga horária do ensino médio em 5 (cinco) percursos formativos (línguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional), entretanto, ao estabelecer que os sistemas de ensino “poderão compor seus currículos com base em mais de uma área”, falha em garantir aos alunos a liberdade de escolha e a diversidade que embasam a própria divisão do ensino médio em 5 percursos formativos e que era a grande promessa dessa MP.

Nesse sentido, propomos alterar a Medida Provisória para garantir que dentro das fronteiras do Estado seja garantida a diversidade de percursos formativos conforme estabelecidos pela nova legislação.

Caso essa importante alteração não seja feita, poderemos nos deparar com o absurdo de determinados sistemas de ensino montarem seus currículos de modo extremamente limitado e, ao invés de aumentar a diversidade dos conhecimentos disponibilizados aos estudantes secundaristas, diminuí-la gravemente. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 019).

Assim se posiciona a deputada Jô Moraes acerca do tema:

Procura esta emenda dar precisão a forma verbal utilizada na redação do dispositivo. “Poderão” é diferente de “deverão”. Pela proposta os sistemas de ensino “poderão” compor seus currículos em mais de área de conhecimento ou de atuação profissional. Esta redação não garante aos alunos que os sistemas de ensino ofereçam mais de uma área. E como ficarão os alunos? Eles serão obrigados a buscar em outras localidades distante de sua casa outra oferta de área de conhecimento. Com isso, se reforçará as desigualdades de oportunidades educacionais, já que as redes não estão obrigadas a oferecer mais de uma área de conhecimento ou de atuação profissional. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 69).

Jandira Feghali (PCdoB) aponta o problema dessa redação, pois

Já que as redes não serão obrigadas a oferecer mais de uma área de conhecimento ou de atuação profissional, com a ausência de opção, os jovens serão obrigados a buscar uma outra oferta em localidades distantes de suas casas. O que reforçará as desigualdades de oportunidades educacionais. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM, 195).

Hugo Leal (PSB), por seu turno, apresentou a sugestão de modificação da Medida Provisória com a supressão do termo “mediante disponibilidade de vagas na rede” para que todos os estudantes tenham acesso a todos os itinerários. Ele assim justificou sua proposta: “O objetivo da presente emenda é ampliar as possibilidades de trajetória do aluno do ensino médio, sem estabelecer condicionantes impostos pela organização do sistema de ensino” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 98).

Nota-se, portanto, que o termo “poderão compor”, no texto, causou preocupação de grande parte dos membros que submeteram propostas de modificação desse ponto da reforma.

Apesar do fato de que, no texto final, o parágrafo em questão foi removido, o que permaneceu em: “§1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017a, s/p), fica mantida a mesma possibilidade e, portanto, essas emendas não foram aproveitadas.

Quanto à possibilidade de se haver percursos diferenciados, para Ferreti (2018, p. 32),

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudesse ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

Lino (2017, p. 83), por sua vez, apresenta a seguinte crítica aos itinerários formativos.

Da mesma forma, seguindo a lógica do mascaramento da realidade que esconde a redução de direitos, o simples aumento da carga horária de determinadas disciplinas proposto como reinterpretação do tempo integral não contempla a concepção de educação integral, e longe de enriquecer ou tornar mais atraente a formação, ampliará o descompasso do ensino com o interesse dos alunos. A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais.

Como foi possível observar, a preocupação da autora acima citada também foi a de muitos membros da comissão.

Ao lado do debate em torno dos itinerários formativos e, no caso de alguns parlamentares, como estratégia para se evitar as disparidades que a oferta limitada desses itinerários poderia gerar, um outro aspecto muito debatido no âmbito da Reforma do Ensino Médio, preconizada na Medida Provisória nº 746/2016, foi em torno da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A oferta da BNCC deveria ser obrigatória para todos os sistemas de ensino, e o esforço foi no sentido de ela corresponder a mais de 50% (1200 horas) da carga horária do Ensino Médio.

As principais justificativas foram no sentido de estender a BNCC do Ensino Médio, pois acreditava-se que apenas metade da carga horária do currículo destinada aos conhecimentos comuns seria muito pouco para uma formação sólida e igualitária em todas as escolas. Além disso, a Medida Provisória previa um máximo de horas para a BNCC, e não um mínimo, o que poderia provocar ainda maiores diferenças entre os sistemas.

Alfredo Kaefer, deputado do PP naquele ano, ao propor aumento da carga horária da BNCC para 60%, argumentava que:

Em qualquer época ou lugar do mundo, seja qual for o desenvolvimento econômico, o núcleo comum já apontado é basilar e essencial para o aprendizado e desenvolvimento de qualquer opção, inclusive profissional. Se corretamente e bem-feita, naturalmente, diminui o tempo necessário para qualquer outra opção que se pretenda. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 383).

Outros parlamentares, como o caso de Daniel Almeida (PCdoB), defenderam que a parte básica do currículo deva ser ainda superior, propondo aumento para 70% do total, pois, em suas palavras:

Um ano e meio para o cumprimento da parte Básica Nacional Comum Curricular não é tempo suficiente para o aluno ter acesso a um conteúdo mínimo esperado para essa formação. A proposta defendida pelo texto da MP está na contramão da luta pelo acesso ao conteúdo historicamente produzido pela humanidade, de uma formação ampla e profunda que possibilita a construção do pensamento crítico dos cidadãos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 321).

No momento em que visa alterar o texto da MP para assegurar que a base comum do currículo fosse ampliada para 2/3 do total, o deputado Átila Lira, do PSB, revela atenção direcionada aos profissionais da área que reivindicaram mudanças nesse sentido, afirmando que

vários membros da comunidade educacional manifestaram-se de forma contrária à redução das disciplinas obrigatórias no Ensino Médio e que a legislação educacional exige que a educação básica propicie o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, acreditamos que a nova diretriz em termos de carga horária para a BNCC está mais adequada a essas demandas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 105).

André Figueiredo (PDT) também avaliava que apenas 1/3, ou o último ano do ensino médio, deva ser destinada à parte diversificada do currículo, tentando trazer para a MP maior proximidade com o projeto de lei que deu origem à reforma atual, mas que havia passado por

um processo de discussões durante a elaboração com menor celeridade. Assim ele justifica sua posição:

Inovamos em relação à Medida Provisória quando nos inspiramos no PL 6.840/2013 para estabelecer que os dois primeiros anos do Ensino Médio terão por base a Base Nacional Comum Curricular e que a escolha por uma formação específica se dará apenas para o ano final da etapa de ensino. Entendemos que essa divisão é mais factível, menos onerosa aos sistemas de ensino, garante uma formação mais sólida a nossos jovens, permite articular mais facilmente o eventual retorno para um segundo itinerário formativo e gera menos diferenciações entre a escola dos que têm mais oportunidade de estudar e daqueles que têm menos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 75).

Ao final do processo, quanto à carga horária anual do Ensino Médio, que deveria aumentar de 800 para 1400 horas, ficou definido, no texto do PLV, que os sistemas de ensino deveriam aumentar progressivamente a carga horária, para que se houvesse tempo hábil para adequação. Assim, até 2022, prazo de cinco anos a partir da aprovação da lei, as escolas devem apresentar uma carga de 1000 horas anuais, totalizando 3000 durante todo o curso. Assim, acerca das reivindicações acima, 11, algumas foram parcialmente e outras acatadas na íntegra, visto que ficou estabelecido que a carga horária destinada à parte comum do currículo (BNCC) aumentou para 1800 horas, o que dá um total de 60% da carga total.

Para Bezerra e Araújo (2017), tal reformulação estrutural do Ensino Médio trata-se de uma das inúmeras “recomendações” feitas pelos empresários da educação que passaram a ter forte influência nos processos de formulação das políticas educacionais. Eles possuem respostas para os problemas diagnosticados por eles e pelo governo, que motivaram a reforma, e apontam as soluções partindo da mudança de estrutura, nos moldes que se apresentou a MP:

a proposta dos reformadores empresariais, a partir da comparação com os currículos de diversos países membros da OCDE, se caracteriza por três pontos principais: flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao ensino médio e expansão do ensino em tempo integral. Desse modo, a reorganização curricular defendida consiste em uma primeira etapa composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, priorizando Português e Matemática, seguida por um percurso flexível à escolha do aluno, em áreas do conhecimento ou formação profissional. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 608).

Para além dessas modificações estruturais, também foi prevista na MP a alteração organizacional para o sistema de créditos como uma opção extra para os sistemas de ensino (BRASIL, 2016, §15 do Art. 36). Além disso, no parágrafo seguinte, se prevê a admissão do aproveitamento dos créditos das disciplinas do Ensino Médio para abater créditos em

disciplina correspondente no Ensino Superior, depois da normatização devida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação. Essa segunda possibilidade provocou discussão e movimentou parlamentares por meio de emendas na CM.

Em torno desse aspecto, foram apresentadas 10 ECMs, as quais eram desfavoráveis à adoção do aproveitamento de créditos de disciplinas do ensino médio pelo ensino superior, pois, para os signatários, isso, além de retirar a autonomia das instituições de ensino superior, também precariza a formação do estudante. Os deputados do bloco do PCdoB trouxeram o seguinte texto, pedindo a supressão do parágrafo que aparece na ECM 198 de Jandira Feghali, e nas ECM dos demais parlamentares desse partido:

A emenda supressiva busca impedir a possibilidade de os conteúdos cursados durante o ensino médio possam ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, possibilitando, assim, que o aluno não venha a precisar cursar matérias que envolvam conhecimentos e competências que já possui. No entanto, com a flexibilização curricular proposta pela MP haverá uma divisão da carga horária: metade do tempo total do ensino médio será destinado ao conteúdo obrigatório da Base Nacional Curricular Comum e a outra metade se destinará para a formação em uma das cinco áreas de ênfase de conhecimento. Entendemos que essa medida estimulará a um aligeiramento da SF/16648.96511-40 formação em ambos os graus. É preciso assegurar o desenvolvimento pleno do aluno e uma formação com qualidade.

Para Mário Heringer (PDT),

Entendemos que a medida fragiliza o ensino superior, na medida em que permite a equivalência entre conteúdos ministrados com metodologia, sistemática e aprofundamento distintos daqueles exigidos pelo ensino universitário, sem mencionar a própria maturidade cognitiva e intelectual do estudante. Admitir que um estudante de ensino médio que tenha cursado conteúdo de anatomia em seu percurso formativo estaria dispensado de cumprir semelhante disciplina no curso de Medicina, por exemplo, é superestimar o papel da educação básica concomitantemente à subestima ao ensino superior. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 215).

Assim, as considerações foram levadas em conta na redação final do PLV e o sistema de créditos foi mantido como alternativa no ensino médio, mas não haverá a opção de aproveitá-los no ensino superior.

Com isso, encerram-se as considerações acerca das modificações estruturais do Ensino Médio que mais foram levantadas pelos parlamentares nessa etapa, e, nas próximas páginas, será trabalhada a categoria que trata componentes curriculares que o comporão.

5.5 O currículo do Ensino Médio

No que se refere ao currículo do Ensino Médio, a Medida Provisória nº 746/2016 trouxe outra proposta que gerou inúmeros debates, quando definia que apenas três disciplinas seriam obrigatórias nos três anos: Português e Matemática. Além disso, Inglês passaria a ser a única língua estrangeira com oferta mandatória da BNCC. Com isso seriam extintas do currículo disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, ao mesmo tempo em que o estudo da língua estrangeira ficaria mais restrito. Em contraposição a essa perspectiva que se apontava na Medida Provisória nº 746/2016, foram apresentadas várias Emendas na Comissão Mista. O maior número de propostas dessa natureza foi relacionado à Educação Física, com 61 ECMs.

Várias propostas contrárias a essa retirada foram apresentadas, porém, na maioria das vezes, com a diretriz de que a oferta desse componente curricular seria obrigatória em todo o ensino médio, mas a participação do aluno seria facultativa.

Vanessa Grazziotin (PCdoB) foi veemente contra a proposta de retirada da disciplina Educação Física e defendeu sua manutenção no currículo devido à contribuição pedagógica e para a saúde da juventude.

Parece-nos um desserviço eliminar a obrigatoriedade da educação física na última etapa da educação básica, pois o sobrepeso e a obesidade vêm se tornando questão de saúde pública relevante, que pode ser minimizada, entre outras medidas, pela atividade física regular e pela educação para o movimento realizada no ensino médio.

Não se pode ignorar que uma característica marcante do crescimento epidêmico do excesso de peso é o aumento da incidência em idades cada vez mais precoces. Em 2004, a estimativa era de que 10% das crianças e adolescentes do mundo apresentavam excesso de peso. Dentre essas crianças, 25% eram obesas. É preciso, assim, desenvolver e ampliar políticas públicas que contribuam para a diminuição desses índices. Atuar na educação básica, promovendo a alimentação saudável, o gosto pelos esportes e pelas atividades físicas em geral, bem como a reflexão e o entendimento das manifestações culturais que envolvem movimento, pode contribuir para que as pessoas tenham vidas mais longas e mais saudáveis. Dentro desse contexto, desobrigar a educação física nas escolas pode causar impactos nocivos à saúde bastante significativos.

Além desse aspecto de saúde pública, há que se considerar também a dimensão pedagógica. O art. 205 da Constituição Federal prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Carta Magna é bastante clara: o desenvolvimento deve ser pleno, o que demanda o contato com saberes de toda ordem. Esse contato, por sua vez, exige articulação e integralidade. A compartmentalização é bastante insidiosa, pois impede que pontes entre conhecimentos, habilidades e atitudes de diferentes áreas se relacionem e propiciem mudanças de comportamento e inovação.

Quando se trata de educação, se a compartmentalização já é prejudicial, a eliminação de um determinado aspecto desse conjunto de saberes pode ser

catastrófica. Afinal, é preciso trabalhar mente e corpo, que são indissociáveis. É preciso oferecer contextos didáticos que propiciem um amplo leque de experiências, que não se esgotam apenas ao aspecto cognitivo: há dimensões motoras e emocionais que precisam ser levadas em conta, sob o risco de se inviabilizar o desenvolvimento pleno preconizado pela Constituição Federal. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 18).

Mesmo entre os parlamentares que compunham a base do governo, discordaram da retirada dessa disciplina como obrigatória no ensino médio, a exemplo de Otávio Leite (PSDB), que justificava sua importância na seguinte perspectiva:

A relevância da educação física é indiscutível – “**Mens sana in corpore sano**”. Por meio dessa disciplina e sob a orientação de profissionais de Educação Física, as crianças e os jovens aprendem e se preparam para desenvolver as habilidades de ser, conviver, conhecer e fazer - exatamente os quatro pilares que dão base ao ensino, segundo a Unesco. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 27, grifos no original).

Outros parlamentares buscaram nos exemplos de diferentes países as bases para justificar sua defesa pela manutenção da disciplina Educação Física no currículo do Ensino Médio. Nesse sentido Lasier Martins (PDT), que destacava que

Os méritos da atividade esportiva não são poucos, mas se pode observar pela experiência dos Estados Unidos, que ela tem, também, um caráter de formação do indivíduo, ao cultivar atitudes como liderança, iniciativa, trabalho em equipe, disciplina e incentivo ao esforço individual. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 54).

Na mesma perspectiva, Evandro Roman (PSD), citando alguns dos países que eram apresentados como exemplos de uma educação de qualidade, assim argumentou:

O consenso acerca da importância da Educação Física é de tal dimensão, que perpassa diferenças culturais, sendo essa disciplina obrigatória nos currículos de nível médio de países como Portugal, Espanha, França, Alemanha, Inglaterra, Finlândia, quase todos os estados dos EUA, Japão, China, entre outros. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 110).

Há também menções aos mais diversos aspectos positivos da prática de exercícios como auxílio na prevenção de situações de doença e problemas sociais de amplas origens, como o uso de drogas, violência, entre outros. Essa foi a abordagem dada por Felipe Bornier (PROS), ao argumentar em favor da manutenção da disciplina Educação Física: “a prática do esporte é um dos assuntos mais tratados nos jornais brasileiros, com o foco nas crianças e

jovens, auxiliando estes estudantes a saírem da violência das ruas" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 220).

Ainda no escopo dos argumentos em torno de aspectos relativos à saúde, Chico Lopes (PSOL) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 153) destaca sua preocupação com o sedentarismo, alertando para o fato de que mais de 70% dos jovens sofrem com esse mal na atualidade na sociedade brasileira. Para Gorete Pereira (PR), a questão da obesidade, outro problema brasileiro que não pode ser negligenciado, e a retirada dessa disciplina contribuiria para agravar ainda mais esse quadro. Nesse sentido, em sua ECM, ela ressalta que:

Segundo pesquisas divulgadas pela Revista Época, o Brasil está na 5^a posição entre os países com mais obesos no mundo. O levantamento revela que a obesidade está interligada a uma série de danos à saúde. Além disso, os estudos mostram que a obesidade é o terceiro problema de saúde pública que mais demanda gastos da economia brasileira, estando à frente até do tabagismo. Estima-se que os gastos giram em torno de R\$ 110 bilhões, o que equivale a 2,4% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 256).

Do mesmo modo, na base dos argumentos em favor da manutenção da disciplina Educação Física no currículo do Ensino Médio, estava a menção aos Jogos Olímpicos que ocorreram no ano de 2016. Por vezes, a experiência das olimpíadas no Brasil era avocada como justificativa em torno desse tema. A íntegra do documento apresentado pelo senador Romário (PSB), que representa bem o que foi expresso nas emendas que fizeram essa associação.

No ano em que sediamos os Jogos Olímpicos e os Paralímpicos, acompanhamos práticas desportivas variadas que reforçaram a importância deste movimento para a valorização do esporte, em geral, e a construção de um mundo melhor, de paz e congraçamento. Neste mesmo ano, nos surpreendemos com a eliminação da obrigatoriedade, estabelecida por lei, das aulas de educação física no ensino médio.

Há, pelo menos, três fortes razões que comprovam a importância da atividade física na vida de jovens estudantes. A primeira, e mais evidente delas, é a saúde. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) revelam que para dólar investido no esporte, são economizados cerca de três dólares nas ações de saúde. Isso porque o esporte previne doenças, logo, o incentivo a prática esportiva poderá ser determinante para que o estudante se torne um adulto mais saudável ou que venha a se tornar um atleta de alto rendimento. Entendo que a escola é o ambiente de iniciação ideal, a partir da elementar e saudável prática da educação física, que poderá se tornar motivadora para que nossa juventude se interesse pela carreira de desportista.

Por isso, causa perplexidade a proposta da MPV nº 746, de 2016, que facilita esta prática para alunos do ensino médio, cerceando, quem sabe, a revelação de talentos, que não despontam pela falta de incentivo e oportunidades.

A segunda razão para manter a disciplina no currículo são os benefícios do esporte na capacidade cognitiva. Atividade física na fase escolar total é importante recurso para complementação do ensino pedagógico, contribuindo, também, para o desenvolvimento e raciocínio intelectuais dos estudantes. Entre os educadores há

consenso de que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar, além da dimensão cognitiva, os aspectos motores, afetivos ou os emocionais.

Por fim, destaco aqui o importante papel do esporte na inclusão social. Jovens carentes de todo o Brasil projetam no esporte o sonho de uma vida melhor. Além disso, não devemos menosprezar a enorme capacidade do esporte de afastar o jovem de atos ilícitos, da violência e das drogas. Mais uma vez recorro à Olimpíada para confirmar essa tese. Dois medalhistas deixaram registrados esse exemplo. Rafaela Silva, medalha de ouro no judô, carioca que cresceu na favela Cidade de Deus, e Robson Conceição, ouro no boxe, nascido em Salvador, no bairro humilde de Boa Vista de São Caetano. A história de vida e superação dos dois atletas ganhou o Brasil. De estados distantes, Rio de Janeiro e Bahia, mas com histórias tão próximas. Origem humilde, moradores de bairros pobres e violentos, vítimas das circunstâncias, cresceram brigando na rua, até o esporte mudar os seus destinos.

Não se pode ignorar que a pessoa é um todo constituído por razão, corpo e emoção. A própria Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa. Ignorar isso nas escolas, centrando o trabalho apenas na dimensão cognitiva, é desconsiderar que essa mesma dimensão cognitiva pode receber aportes significativos quando é aplicada em sinergia com o trabalho em outras dimensões.

É preciso criar ambientes didáticos dinâmicos e articulados, nos quais o português e a matemática, arte e filosofia, educação física e ciências sejam tratados de forma interdisciplinar e complementar. Criar hierarquias e desobrigar os sistemas de ministrar disciplinas fundamentais é prestar um desserviço à Nação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 434).

Outro componente curricular objeto de muitas ECM foi a contestação da retirada de Artes do currículo, com 45 emendas propondo a revisão do tema.

A proposta retirada da Arte movimentou uma grande parcela de parlamentares, pois eles compreendem que é inaceitável deixar de fornecer para os estudantes uma dimensão maior do conhecimento artístico, que também proporciona uma formação completa do ser humano, além de colocá-lo em contato com a produção desenvolvida ao longo da história humana e que deve ser preservada e perpetuada ao longo das gerações.

Dois grupos de emendas que defendiam a Arte como componente curricular obrigatório no currículo se destacaram por terem sido enviadas em bloco, com o mesmo texto. O primeiro deles (ECMS 91, 104 e 351, de João Fernando Coutinho, Átila Lira e Danilo Cabral, respectivamente, todos do PSB) diz respeito àqueles parlamentares que concordam com o aspecto da flexibilização da reforma, mas acreditam que a arte deveria estar presente no currículo como forma de coerência com o teor da reforma, e justificam:

A presente emenda tem por objetivo restaurar o ensino da Arte no Ensino Médio, cuja obrigatoriedade foi retirada pela Medida Provisória nº 746, de 2016.

O conhecimento da arte, no processo de aproximação entre educação e cultura, permite a compreensão do mundo e ensina que é possível transformar, criar a partir de inúmeras experiências; ensina, portanto, que é preciso estar aberto às possibilidades, ser flexível. E flexibilidade é condição fundamental para aprender. Essa visão é perfeitamente coerente com a reforma do Ensino Médio que a MP nº746/2016 pretende induzir.

Com vistas a ampliar o leque de possibilidades sobre a “arte” de que trata a LDB, bem como reforçar sua necessidade no currículo escolar da educação básica, a Lei nº 13.278, de 2016, estabeleceu que: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”

Em vista disso, entendemos que a Emenda proposta merece o apoio das Senhoras e Senhores Parlamentares, pois aperfeiçoa a Medida Provisória nº 746, de 2016. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECMs 91, 104 e 351).

Ainda com este mesmo viés, temos a deputada Mara Gabrilli (PSDB), que acreditando nos preceitos que levaram à elaboração da medida provisória, traz a posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para corroborar sua posição contrária a esse ponto da reforma, manifestando-se textualmente na ECM 472, que

O ensino da arte assumiu relevância em meio às reformas educacionais que originaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como importante disciplina para a formação humana e para expandir a educação básica. Suas funções são imprescindíveis no desenvolvimento da criatividade e na promoção da inovação, no fortalecimento dos processos de aprendizagem, de produção de conhecimento, de cultura, e de tomada de decisão, e tem o papel fundamental de conectar os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos. Outra função social da arte que a UNESCO defende é a de despertar o orgulho da própria cultura e o respeito pelos outros povos, com vistas a uma “convivência em paz”. Por fim, para a UNESCO, não basta ao estudante “saber fazer”, ou seja, possuir competências voltadas para o trabalho. Ele precisa desenvolver atitudes e comportamentos: precisa “aprender a ser”. Os alunos do ensino médio não devem ser excluídos desses saberes e competências. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 472).

Já outros quatro proponentes lembraram os direitos dos jovens e abordaram outra série de aspectos positivos que o ensino da arte pode trazer para a vida desses estudantes, que dependem da atuação do Estado em lhes proporcionar melhores condições de desenvolvimento pessoal. Foram eles Angelim, Marcom, Bohn Gass e Luizianne Lins, todos do PT, com o seguinte texto:

Mantém o ensino da arte no ensino médio, que capacita os estudantes ir além na compreensão da realidade para criticá-la e modificá-la. A retirada do ensino da arte no Ensino Médio retrocede no Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante que as instituições educativas assegurem o direito das crianças e adolescentes à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação. O ensino da arte permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de explorar, de expressar e se conhecer e através dessas capacidades formarem-se cidadãos criativos, sensíveis, críticos e solidários.

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a videodança, a ópera etc.). Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas. A Arte articula diferentes formas de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade, da

intuição, da emoção etc., constituindo um universo conceitual e de práticas singulares, que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo, por meio do pensamento artístico. Retirar a disciplina de Arte do Ensino Médio representa um retrocesso no direito das crianças e adolescentes. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECMs 123, 296, 359 e 537).

Por sua vez, houve emendas mais agressivas à Reforma e ao governo no geral, como se observa no trecho da justificativa do senador do PT, Paulo Paim, que, para demonstrar sua insatisfação quanto à retirada da disciplina do *hall* daquelas indispensáveis, diz que

Os tecnocratas do MEC consideram que as classes populares não precisam ter acesso à cultura e às artes, bem como jamais poderão despontar como atletas de alto nível ou simplesmente não precisam de conhecimento e prática acompanhada de exercícios físicos ou mesmo de socialização através do esporte. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 366).

As propostas em torno dessas duas disciplinas foram atendidas e a menção a elas no texto final foi modificada. Na MP, haviam sido consideradas como obrigatórias apenas nos ensinos Infantil e Fundamental, enquanto no PLV ficou estabelecido que as mesmas seriam componentes curriculares obrigatórios de toda a educação básica¹³.

As pressões pelo retorno dessas disciplinas se fizeram presentes dentro e fora da CM e revelam a luta contra as intenções mais perversas que se escondem por trás de um discurso de preocupação com o jovem, como aponta Moll (2017, p. 69-70):

Em pleno século XXI, com experiências e reflexões pedagógicas mundo afora, apontando percursos escolares qualificados pela relação com os temas da cidadania, pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias, pelas relações escola-comunidade, é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, menos formação de professores, menos escuta das comunidades educacionais.

Exemplifica isso a intenção deliberada da reforma quando retira a promoção do “desenvolvimento cultural dos estudantes” e a “Educação Física” da LDBEN. Mesmo que os movimentos posteriores de profissionais e de diferentes grupos tenham mudado essa proposição, a intencionalidade explicitada pode ser pensada nos seguintes termos: por que investir em desenvolvimento pleno – mesmo que assim esteja nominado na Constituição Federal – se muitos destes estudantes não serão sequer incorporados ao “mercado”, se eles são os que sobrarão no rearranjo das forças produtivas tão ávidas de diminuir custos e ampliar ganhos?

Também Filosofia e Sociologia seriam extintas enquanto componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio. Essa alteração provocou uma série de reivindicações e severas

¹³ Ressaltando novamente que trata-se nessa análise apenas do processo de modificação da MP para formulação do PLV, resultante do processo da CM. Essas duas disciplinas perderam o caráter de componente curricular obrigatório no texto final da Lei 13.415, depois de tramitar nas etapas posteriores àquela que é abordada nesse trabalho. Assim, passarão a serem ofertadas como “estudos e práticas”.

críticas por parte daqueles que viam aquelas áreas do conhecimento como imprescindíveis no processo de formação humana. De acordo com essa visão, houve 23 ECMs que visavam restabelecer a situação anterior.

Em boa medida, aqueles que se posicionaram contrários a essa proposta defendiam que, para uma formação humana completa, a educação deve contemplar as disciplinas de Sociologia e Filosofia, uma vez que elas são fundamentais para proporcionar uma dimensão real dos processos e fatores que envolvem os problemas sociais, a fim de promover mudanças e uma nova visão do mundo, além de desenvolver um pensamento crítico, provocar reflexões e um maior desenvolvimento do ser humano.

A defesa feita pela deputada Maria do Rosário Nunes (PT), por meio da emenda 503, resume o que a maior parte daqueles que pediam o retorno da obrigatoriedade das disciplinas em questão expressavam:

Segundo a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os conhecimentos de filosofia e sociologia são justificados como: “necessários ao exercício da cidadania”, centrais para a constituição de um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que, se deseja, sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. São, portanto, relevantes, e não por outro motivo o legislador reconheceu sua importância ao destaca-los nominalmente. Tal como os demais componentes da educação básica, devem contribuir para uma das finalidades do ensino médio que é a de: “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB). E ainda mais especificamente, seguir a diretriz de: “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB).

Outro ponto a considerar é que mesmo antes da adoção da lei federal, o ensino de filosofia e de sociologia já era oferecido pela maioria das redes de escolas públicas estaduais, e em muitas escolas particulares. Tal dado demonstra por um lado sua relevância, ao mesmo tempo em que nos indica que, caso a não-obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia disposta na MP se mantenha, reforçará uma situação desigual no acesso ao conhecimento dessas áreas, pois alguns estados e unidades de ensino privadas seguirão a oferecer-las, e outros não.

Ao alterar os artigos da LDB que definem os componentes curriculares obrigatórios do ensino médio e estabelecer que passarão a ser obrigatórias somente as disciplinas de português, matemática e inglês, a MP em questão contribui para o empobrecimento cultural e educacional do currículo escolar, e para a negação da igualdade de direitos de acesso aos demais conhecimentos, antes assegurados por lei e agora relativizados.

Consideramos a Base Nacional Curricular Comum fundamental para que possamos assegurar aos estudantes de todos os países o acesso aos conteúdos mínimos educacionais, forma inclusiva de enfrentar as desigualdades regionais e de universalizar na prática o direito à educação. Contudo, a Base, cujo conteúdo nem sequer está finalizado, não pode ser utilizada como argumento para a reduzir a oferta obrigatória de disciplinas fundamentais para a integralidade do ensino.

Pelos motivos expostos, sugerimos esta emenda a fim de que a oferta de tais conteúdos volte a ser obrigatória no ensino médio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 503).

Já Pedro Uczai (PT) ataca esse ponto da Medida Provisória com maior fervor, relacionando-o em específico com a atuação do governo e seus objetivos em geral. Esta é a íntegra da justificativa apresentada pelo parlamentar:

A Medida Provisória 746 de 2016 surge como um ato autoritário do governo federal com a pretensão de promover uma reforma no Ensino Médio no Brasil. Sem a promoção de amplo debate com a sociedade, com professores, com estudantes e com os movimentos da Educação, uma reforma desta envergadura não poderia ser realizada via Medida Provisória.

Como consequência da falta de perspectiva social e educacional na elaboração desta contra-reforma, a MP provocou mudanças graves na atual Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo a retirada da obrigatoriedade para o Ensino Médio de disciplinas importantes, como a Sociologia e a Filosofia.

Tais disciplinas proporcionam ao estudante uma formação crítica e contextualizada dele enquanto um sujeito inserido na esfera social, em que estabelece relações sociais, culturais, comunicativas, econômicas e produtivas.

No caso da Filosofia, seus saberes permitem um entendimento do próprio ser humano enquanto tal. Mas, sobretudo, permite ao estudante compreender o próprio pensamento, a razão e o movimento das ideias ao longo da história humana.

A retirada destas duas disciplinas como obrigatorias do Ensino Médio evidencia o véu obscurantista que o novo governo espera tecer sobre a Educação, esvaziando-a completamente de senso crítico, de pensamento autônomo e de um saber contextualizado e libertador.

O caminho que se estabelece com esta Medida Provisória é o do insulamento dos conhecimentos. O estudante não mais será desafiado a pensar e a entender o mundo de forma contextualizada, a relacionar os diversos fenômenos do mundo físico e cultural. É a intensificação da chamada “educação bancária” denunciada por Paulo Freire, na qual os estudantes tornam-se depositários passivos de conhecimento, sem qualquer problematização ou reflexão ativa e crítica.

Deixar de entender Sociologia e Filosofia é deixar de entender o ser humano e a sociedade. É renunciar a compreensão dos processos sociais, da exploração e de opressão que permeiam a vida das pessoas. É, também, destruir a possibilidade de que os cidadãos tomem pleno conhecimento das instituições políticas, da luta de classes e do papel e funcionamento do Estado.

Apenas um governo que tenha medo de cidadãos e jovens pensantes é capaz de promover a completa robotização e alienação da Educação brasileira. Qualquer futuro profissional, na própria condição de cidadão, seja ele engenheiro, biólogo, padeiro, professor ou médico precisa, necessariamente, compreender seu papel social, entender e respeitar o ser humano e ser capaz de compreender as nuances, os movimentos e o funcionamento da sociedade.

Portanto, esta emenda vem no sentido de recuperar a presença destas duas disciplinas no currículo obrigatório para todos os estudantes e jovens cidadãos do Ensino Médio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 334).

Um aspecto diferente foi abordado pelo deputado do PPS, Arnaldo Jordy, em defesa especificamente da Filosofia, evidenciando um olhar mais amplo acerca dos benefícios de uma formação comprometida com o jovem, quando ele afirma, por meio da ECM 221, que a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia

no Ensino Médio ajuda a expandir o mercado para o licenciado na área em todo o país. A formação em filosofia pode ser o diferencial competitivo em carreiras como as de jurista, psicólogo, neurocientista e linguista, além de ser um dos requisitos para atuar em grupos interdisciplinares de pesquisa em ciências cognitivas e neurociências, bem como no campo da bioética - que estuda as questões éticas surgidas, principalmente, do avanço das ciências biológicas e médicas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 221).

Nessa etapa de discussão de uma Medida Provisória, por vezes é utilizada a estratégia de vários parlamentares que compõem um mesmo campo político ideológico e tragam emendas em bloco, com o mesmo texto, ou muito similares, para fazer número e mostrar relevância de determinado tema. Foi o que aconteceu com a bancada do Partido dos Trabalhadores em relação a essa temática, em que os parlamentares desse Partido trouxeram a necessidade de que houvesse descrição de quais disciplinas comporiam os itinerários formativos, evidenciando a inclusão de Filosofia e Sociologia em Ciências Humanas e Suas Tecnologias, e defenderam, como na ECM 464 de Paulo Pimenta, que

É necessário que o currículo nacional comum seja amplamente conhecido para que não exista margem para modificações que representem um retrocesso no que tange o direito à aprendizagem. Por isso é preciso que as disciplinas que compõe cada uma das áreas de conhecimento sejam descritas e determinadas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 464).

Nesse sentido, o ataque às ciências humanas se tornou cada vez mais contundente e isso trouxe uma oportunidade de promover uma redução de sua importância materializada na Reforma, atendendo a uma demanda conservadora e também liberal, que ganha quando os estudantes não questionam. A mudança curricular proposta pela fragmentação dos itinerários formativos associada à retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia cumprem importante papel na diminuição da relevância dessa área, de maneira proposital. Acerca dessa constatação, destaca-se que

Neste cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” – como é o caso do movimento Escola Sem Partido –, deram um passo importante na institucionalização de seus ideais. Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade. (SIMÕES, 2017, p 56).

Mesmo com a grande quantidade de emendas e argumentos, as reivindicações concernentes à retirada dessas duas disciplinas foram desconsideradas e o que permaneceu no texto final do PLV foi a ausência da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia¹⁴.

Ainda em relação aos componentes curriculares, outro aspecto chamou bastante atenção dos parlamentares na Reforma, que trata-se da língua estrangeira. O texto da MP trazia a obrigatoriedade do Inglês, a partir do 6º ano do ensino fundamental e também no ensino médio. Com isso, se alterava a oferta mandatória da língua espanhola prevista por lei (BRASIL, 2005b), revogando-a.

Esse ponto movimentou 47 emendas. Vinte e seis ECM's contestavam diretamente a retirada da obrigatoriedade da língua espanhola. Os parlamentares em questão julgam que a língua é necessária, em especial por conta do contexto brasileiro inserido em um continente onde todos os países limítrofes são falantes de variantes do espanhol. Portanto, ela é de suma importância cultural e política para os brasileiros. As outras 21 foram no sentido de que os proponentes compreendem que essa medida retira a autonomia dos sistemas de ensino decidirem qual a língua estrangeira a ser ofertada e, assim, não se deveria ser compulsória a oferta do Inglês.

Quanto ao primeiro caso, o Partido dos Trabalhadores novamente atuou em bloco e a maior parte das emendas propostas acerca desse tema foi do partido. O argumento mais utilizado foi em relação aos países vizinhos e à questão sociocultural, com o texto similar ao de Margarida Salomão na ECM 86, justificando que

A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa em detrimento da língua espanhola nas escolas brasileiras ampara, através das prerrogativas do Estado, a priorização da formação de cidadãos e cidadãs capazes de colaborar com a economia e com a cultura estadunidenses, em prejuízo da valorização dos valores socioculturais da América Latina. Esta medida está na contramão dos processos de integração da América do Sul e até mesmo pactos de cooperação e desenvolvimento firmados no subcontinente como o MERCOSUL e significa um retrocesso no direito ao acesso à ferramentas educacionais que ampliem o diálogo com os países vizinhos ao Brasil e apresenta obstáculos à integração sociocultural desses povos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 86).

Já Lindbergh Farias prossegue vinculando esse tema à “visão estreita do atual governo – e de sua política externa – avesso ao projeto de união em nosso continente, de cuja

¹⁴ No texto final da Lei 13.415, essas disciplinas retornaram, assim como Artes e Educação Física, a terem oferta obrigatória como “estudos e práticas”, perdendo o caráter de componentes curriculares.

relevância é exemplo a importância do intercâmbio comercial e cultural com os países que integram o Mercosul" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 523).

Gorete Pereira (PR) aponta outras questões e apresenta dados no sentido da defesa:

A língua espanhola é a 4º mais falada no mundo, perde apenas para o Mandarim, o Inglês e o Hindi. Estima-se que mais de 500 milhões falam o idioma. Na América Latina, a grande maioria dos países adota o espanhol como língua oficial: Argentina, Chile, Peru, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Cuba, Uruguai, Paraguai, Costa Rica, Panamá, Equador. O idioma é o segundo mais utilizado na comunicação internacional e é uma das línguas oficiais das Nações Unidas e das suas organizações.

Portanto, a obrigatoriedade da língua espanhola no currículo do ensino médio é extremamente importante, especialmente para o mercado de trabalho. Em muitos países da Europa, a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras no ensino básico já é realidade. Ademais, a língua portuguesa não está entre as 5 mais faladas no mundo, o que, sem dúvida, justifica o aprendizado do inglês e espanhol a fim de garantir a comunicação dos brasileiros mundialmente.

Por todo exposto, entendemos relevantes os objetivos da presente emenda e contamos com o apoio dos nobres Pares para aprovação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 253).

Sobre a obrigatoriedade do inglês, o deputado do PDT, Subtenente Gonzaga, aponta uma inconsistência no tema, pois

A atual legislação determina que a comunidade escolar deve escolher a língua estrangeira moderna a ser estudada obrigatoriamente por seus alunos. Essa autonomia e flexibilidade permitem que os sistemas de ensino possam atender a demandas específicas e adaptar-se de modo mais adequado às diversidades regionais e locais. Nesse sentido, a uniformização da língua inglesa vai contra os próprios princípios de flexibilização e atratividade da Medida Provisória. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 84).

Átila Lira (PSB), por seu turno, na Emenda 101, se atenta à questão da localidade e entende que

a segunda língua estrangeira a ser oferecida pelos sistemas deve guardar alguma relação com a proximidade geográfica (espanhol e francês, no caso do Amapá) ou cultural (exemplificativamente, alemão e italiano, no caso de populações descendentes de imigrantes). (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 101).

Wilder Morais (PP) discorre sobre as particularidades do país, ponderando que

Considerando as dimensões continentais do País e a multiplicidade do caldeirão cultural brasileiro, julgamos apropriado garantir que a língua estrangeira moderna a ser ministrada, em caráter obrigatório, a partir do sexto ano do ensino fundamental, não seja necessariamente o inglês, mas que seja escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, nos termos da redação anterior à edição da MPV nº 746, de 22 de setembro de 2016, dada à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). Segundo nosso entendimento, em que pese a relevância da língua inglesa na comunicação mundial, é importante considerar as diferenças entre as localidades e não estabelecer uma primazia apriorística, sem considerar as peculiaridades de determinada realidade. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 565).

Maria do Rosário Nunes (PT) prossegue na mesma linha e adiciona outros exemplos factuais, na proposta 506:

A presente Emenda tem o objetivo de assegurar à comunidade escolar o direito de, a partir de sua realidade local, definir os idiomas que serão oferecidos aos seus estudantes. Busca retomar o formato previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelecia a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, e uma segunda opcional, sendo o idioma escolhido pela própria comunidade escolar.

O Brasil é um país multicultural, de dimensões continentais, que faz fronteira com dez países da América Latina, no qual as especificidades locais não podem ser ignoradas e homogeneizadas. Enquanto em algumas cidades do Sul do país o ensino do alemão e do italiano fazem sentido para determinadas cidades constituídas por esses ciclos migratórios, no Oiapoque, a comunidade escolar pode decidir optar pelo francês em virtude da proximidade com a Guiana Francesa, por exemplo. Diante do exposto sugerimos uma emenda aditiva que retome o texto presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional antes da publicação da MP. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 506).

Apesar dos esforços, no texto aprovado, nenhuma alteração foi realizada e permaneceu da seguinte forma:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão oferecer outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a, s/p).

Isso demonstra, de maneira até mesmo simbólica, o grau de alinhamento ao capital global e muito menor com os parceiros locais latino americanos, que quase em sua totalidade possuem o espanhol como idioma oficial. De acordo com esse pensamento, está Jaqueline Moll, em uma passagem sobre a escolha da língua estrangeira:

A questão do ensino de línguas no currículo escolar é bem mais ampla que a escolha de uma ou outra alternativa. Envolve aspectos relacionados ao projeto de desenvolvimento do País e seria desejável que se ampliasse o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, para múltiplas possibilidades e para além dos apertados períodos escolares de 45 ou 50 minutos, uma ou duas vezes por semana. Salas temáticas de línguas estrangeiras, bem como centros de ensino de línguas articulados às escolas de ensino fundamental e médio, com tempos estendidos, poderiam responder à demanda de modo efetivo. Trocar uma língua estrangeira por outra, no caso retornando ao Inglês, que nunca deixou de estar presente nas escolas públicas brasileiras, pelo expressivo número de professores formados na área, só reafirma o desprezo pelas relações Sul-Sul, que nos permitam maior entrosamento com os países da América Latina. (MOLL, 2017, p.11).

Para além daqueles conteúdos curriculares tradicionais, aproveitando a oportunidade de uma reforma, houve tentativas de inclusão de novos componentes curriculares, que vieram de partidos de ideologias diversificadas, algumas de teor mais progressista, outras conservador e algumas relacionadas ao mundo dos negócios contemporâneos. Esse tema movimentou 19 ECMs. Observa-se que consideramos aqui apenas as proposições que pretendiam incluir novos componentes curriculares, e não apenas temas transversais. As justificativas são consonantes com o fato de os proponentes entenderem que são temas imprescindíveis para a formação de um cidadão.

Os componentes curriculares mais solicitados para se compor o currículo foram: Direito Constitucional ou Educação Política, com seis propostas; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com três propostas; com essa mesma quantidade de proposta, também tivemos a indicação de inclusão de Educação para o Trânsito e Empreendedorismo e, ainda, com duas propostas, Educação Ambiental.

Na defesa da disciplina Direito Constitucional ou Educação Política Marcelo Aro (PHS), por exemplo, argumentou:

Com a introdução desta disciplina, os alunos do ensino médio poderão se familiarizar com temas que estão presentes no cotidiano de toda e qualquer parcela da população, tais como: direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, normas relativas à nacionalidade, direitos e partidos políticos, sistema eleitoral, organização do Estado e dos Poderes, educação, saúde etc. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 438).

O deputado do PSD, Jaime Martins assim se posicionou em relação à LIBRAS

[...] se fará ainda mais eficiente e eficaz se as crianças consideradas “normais” tiverem a oportunidade de aprender as noções básicas da Linguagem de Sinais – LIBRAS, que é o sistema linguístico que possibilita a comunicação entre os brasileiros surdos. São noções básicas bastante simples, que as crianças com agilidade intelectual que lhes é própria, dominarão em tempo relativamente curto, sem qualquer prejuízo para as demais obrigações escolares. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 73).

A inclusão da disciplina Educação no Trânsito teve como uma de suas defensoras Cristiane Yared (PR), que argumentava que essa inclusão contribuiria “de forma ativa, para a redução do número de vítimas de acidentes de trânsito mediante a promoção e o incentivo da educação no trânsito, a fim de conscientizar todos os cidadãos do comprometimento com o bem maior que é a vida” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 30).

O deputado Sérgio Souza (PMDB), por sua vez, era um dos favoráveis à inclusão de Ética e afins por entender que esse componente curricular contribuiria

pela formação moral, ensinando conceitos que se fundamentam na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos; por outro lado, pela formação ética, ensinando conceitos que se fundamentam no exame dos hábitos de viver e do modo adequado da conduta em comunidade, solidificando a formação do caráter; e finalmente para sedimentar o exercício de uma visão crítica dos fatos sociais e políticos que figuram, conjunturalmente, na pauta prioritária da opinião pública, oferecendo aos jovens os primeiros contatos com as noções de democracia, sem caráter ideológico, ensinando-o a construir seu pensamento político por sua própria consciência. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 371).

Dário Berger, senador pelo PMDB, era um dos defensores da proposta de inclusão da disciplina Empreendedorismo, por avaliar que

É no ensino médio que a maioria dos jovens começa a refletir seriamente sobre o futuro profissional. Para que a decisão tenha maiores chances de sucesso, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, é necessário que a escola aponte as diversas possibilidades profissionais existentes. A simples apresentação da alternativa empreendedora pode vir a despertar no jovem o ímpeto em investir na criação do seu próprio negócio. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 304).

Por último, a defesa de André Figueiredo (PDT) em favor da inclusão de Educação Ambiental se sustentava no argumento de que essa disciplina “contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 15).

Os exemplos apresentados aqui ilustram e representam os principais argumentos em torno de cada uma das propostas de inclusão dos respectivos componentes curriculares. Nenhuma dessas proposições foi incluída no texto final, lembrando ainda que os únicos componentes curriculares obrigatórios explícitos na redação da lei para todos os anos do ensino médio são Português e Matemática. Portanto, outros componentes que comporão os itinerários formativos, bem como os temas transversais, ficarão a cargo dos sistemas de ensino.

Por fim, ainda em relação ao currículo, houve importante mobilização sobre esse tema de inclusão de componentes curriculares no currículo do Ensino Médio, que não se referia, especificamente, à qualquer disciplina, mas que dizia respeito à forma de definição dessa inclusão poder ocorrer ou não, fundada na perspectiva da gestão democrática, quando, por meio de 16 emendas, defendiam que a aprovação de novos componentes curriculares da

BNCC pudesse vir a ocorrer apenas mediante ampla consulta dos órgãos componentes e da comunidade escolar, como pais, alunos e professores, e também que a definição das partes diversificadas sejam elaboradas da mesma forma, e levando em consideração a realidade local dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, para Jô Morais (PCdoB), bem como para outros parlamentares que agiram nesse bloco, seria importante a inclusão

das entidades representantes de trabalhadores em educação e dos estudantes: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES no rol das entidades que serão ouvidas quando da inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 72).

Para Vanessa Grazziotin, do mesmo partido,

A gestão democrática é um princípio constitucional, que prevê a participação da comunidade escolar não apenas na escolha dos dirigentes, mas, principalmente, na concepção do projeto político-pedagógico dos estabelecimentos escolares. Nesse sentido, deve ser considerada a vocação da unidade dada pela sua inserção no território e a formação do corpo docente, de modo a não permitir determinadas escolhas de itinerários que não dialoguem seja com a realidade local, seja com o perfil do corpo docente. A participação de pais, alunos e os profissionais da educação é o que dá sentido ao projeto político-pedagógico. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 280).

André Figueiredo (PDT) acrescenta:

A Medida Provisória estabelece que novos componentes curriculares devem ser aprovados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, com o que concordamos. Entretanto, limita a ausculta a apenas duas entidades representativas dos gestores estaduais e municipais, a saber, o Consed e a Undime. Entendemos que a inclusão de conteúdos obrigatórios é tema de relevante interesse social, que exige maior participação. Alunos, professores não podem ser esquecidos. Nesse sentido, propomos a ampliação das instâncias a ser ouvidas, acrescentando na Lei necessidade de que alunos e professores se manifestem.

Consideramos que a alteração não só democratizará o debate como, a partir da participação dos próprios alunos, ensejará seu maior envolvimento com as questões educacionais e pedagógicas, com óbrios ganhos para o processo de ensino-aprendizagem.

A participação dos professores também é essencial, pois serão os que diretamente transformarão as decisões acerca dos conteúdos curriculares em efetiva ação educacional. Seu envolvimento como polo ativo na reflexão sobre o tema contribuirá para valorizar a categoria e para fomentar seu engajamento com as mudanças que forem propostas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 184).

No momento dessa etapa da aprovação da MP 746/2016 ainda não havia sido homologada a BNCC referente ao Ensino Médio, portanto, ela ainda estava em fase de construção. A redação dessa medida previa que para a incorporação de novos componentes curriculares à BNCC do Ensino Médio deveriam ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Ministério da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) (BRASIL, 2016). Na redação final do PLV lei, as manifestações que pediam uma ampliação das instituições e atores a serem consultados não foram acatadas e o que se estabeleceu, em vez disso, foi uma diminuição. Aquelas duas últimas instituições foram excluídas, e o parágrafo definiu que a aprovação dependerá apenas do CNE e da homologação do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017a).

As incertezas quanto à composição do currículo obrigatório e da BNCC pairavam as discussões dentro do processo legislativo e também entre os envolvidos diretamente com a educação escolar e com a área educacional brasileira como um todo, como expresso por Gonçalves (2017, p. 138-139):

As mudanças que serão implementadas com a reforma vão de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB n.2/2012), quando priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Além disso, a reforma foi aprovada, mas não sabemos ainda como será de fato organizado o currículo, uma vez que a BNCC ainda não foi divulgada. É importante dizer que a Base Nacional Comum Curricular não será uma lei, logo não há uma obrigatoriedade no cumprimento, ela é uma orientação. Não defendemos que a BNCC deva ser lei, pois correríamos o risco de retornar ao modelo dos currículos mínimos da década de 1970, que engessavam o currículo. Apenas queremos problematizar a escolha do MEC em atribuir à BNCC a responsabilidade de indicar os conteúdos que comporão o currículo do EM, já que não deixa explícito na LDB quais disciplinas ou áreas do conhecimento serão obrigatórias na organização curricular.

Dessa forma, concluem-se as observações acerca das alterações curriculares mais levantadas na CM.

5.6 O professor notório saber

Outro aspecto da reforma objeto de muito debate foi a proposta de que profissionais com o chamado “notório saber” pudessem vir a atuar em áreas específicas relacionadas ao itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional. Ou seja, contratação de “professores” não licenciados, mas que comprovassem possuir conhecimento em alguma área

técnica que se relacionasse com esse tipo de formação. Essa comprovação deveria ser regulamentada em cada sistema de ensino.

Em relação a esse aspecto da reforma, foram elaboradas 27 propostas de modificação, sendo 15 delas solicitando a retirada por completo desse inciso. Para os proponentes, essa medida é absurda e avulta contra a educação de uma forma inaceitável, devendo ser excluída em sua totalidade da lei, pois isso ampliaria os precedentes para uma precarização ainda maior da profissão docente. As demais ECM propunham apenas maior rigor para a contratação desses profissionais. Aqui, os proponentes sugeriram, entre outras coisas, que os profissionais para serem contratados nessa modalidade, ao menos tivessem que comprovar experiência em lecionar; realizar complementação pedagógica; que fosse formado em alguma área afim.

A deputada Margarida Salomão, ao propor a supressão do inciso correspondente, assim argumentou quando alertava para uma precarização do trabalho docente e da qualidade do ensino:

Percebe-se, portanto, que esse trecho da Medida Provisória não permite apenas a precarização da qualidade de ensino, mas das condições de trabalho dos professores, que poderão passar a prestar serviços terceirizados ao Ensino Público, o que representa desvalorização da profissão e perdas significativas de direitos trabalhistas, contribuindo para desqualificação da docência enquanto profissão que requer um conjunto de saberes específicos adquiridos em cursos de graduação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 87).

Ainda destacando alguns parlamentares que pediam a supressão total do inciso, temos aqueles que evidenciam as diferenças entre conteúdo e didática, pois essa última, de acordo com argumentos da deputada Jandira Feghali (PCdoB): “envolve conhecimentos do conteúdo, como também, do saber ensinar e entender o processo como o aluno aprende. Um físico que sabe resolver equações do segundo grau não necessariamente domina as técnicas didáticas do ensino desse tópico, por exemplo” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 199).

Por sua vez, Pedro Uczai (PT) argumenta em favor da retira desse inciso, tendo como referência o Plano Nacional de Educação (PNE)

o conteúdo desta Medida Provisória contraria expressamente o disposto na Lei do PNE, sem considerar todo seu acúmulo e o trabalho que já vem sendo feito ao longo dos últimos anos para se atingir esta meta. Aceitar como profissionais da educação agentes sem formação específica e necessária para dar aulas no Ensino Médio, compreendido dentro da Educação Básica, é decretar o descumprimento da meta 15, que garante justamente que todos os professores deverão possuir formação superior em curso de licenciatura na área em que irão atuar. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 335).

Mesmo entre aqueles que acreditavam ser positiva a contratação desse tipo de profissional, em muitos casos traziam ressalvas acerca da qualificação deles, como sugere a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende – DEM, ao propor uma mudança no inciso, para que se exija a esses profissionais de “notório saber” ao menos 180 horas de carga horária de “de cursos, estudos ou atividades certificados por instituições de ensino regulares e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, por meio do Conselho de Educação do Distrito Federal ou dos respectivos Conselhos Estaduais de Educação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 561). Ela continua:

É meritória a iniciativa da Medida Provisória de abrir possibilidade de participação de outros profissionais no âmbito do ensino médio de itinerário formativo técnico-profissional. Não se pode desconsiderar, inclusive, a possível carência de profissionais para ministrar conteúdos relativos ao ensino técnico de nível médio, motivo por que a diversificação de profissionais que atuam nessa etapa e modalidade da educação básica é relevante.

No entanto, o mais adequado é determinar um marco legal mínimo, para que não se cometam abusos. Se a norma legal permitir com total discretionaryidade os sistemas de ensino regulamentarem os limites do “notório saber”, ter-se-á possível precarização do ensino médio técnico. Sistemas de ensino que tenham escassez de profissionais podem, gradativamente, rebaixar requisitos para conceder o “notório saber”, de maneira a simplesmente preencher quadros docentes faltantes no ensino médio técnico. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 561).

Ainda entre os apoiadores da reforma, outro aspecto destacado dizia respeito à falta de critério para contratação do professor notório saber, como ocorreu com o deputado Evandro Roman (PSD), que alerta quanto a esse aspecto:

O conceito de profissional de notório saber é muito vago para uma política de educação de tal porte. O profissional pode ou não estar inscrito no respectivo Conselho Fiscal de Profissões Regulamentadas, pode ou não atender às normas associadas ao exercício profissional, já que estará contratado para atuar num limbo entre a vida escolar/acadêmica e a vida profissional, além de contar com avaliações do notório saber muito dispare, a depender da região de atuação e dos próprios componentes dos sistemas de ensino que tomarão a decisão de contratá-lo. Ou seja, os critérios de inclusão de um profissional como uma pessoa de notório saber não estão claros para que esteja já de pronto definidos em uma Medida Provisória. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 109).

A forma de contratação desses profissionais também foi motivação de emendas de parlamentares da oposição, como a de Luizianne Lins (PT), que propôs que houvesse equidade em relação aos professores das outras áreas, pois

A redação dada ao novo inciso IV, do art. 61, voltada a permitir a atuação de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender às necessidades da formação profissional, não pode permitir que esses novos trabalhadores em educação sejam contratados em condições diversas dos demais professores, quer precarizando a sua relação de trabalho, quer contornando a necessidade de vínculo efetivo por meio de concurso público. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 545).

Assim, ela solicitava que a contratação deles fosse realizada sob os mesmos processos que os demais professores.

Ainda procurando maior rigor, Mario Heringer (PDT) propôs que o professor notório saber deveria ser

portadores de diploma de curso técnico ou superior e profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino por meio de provas, títulos ou comprovação de experiência para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência para atender ao disposto no inciso V do caput do art. 36 desta Lei. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 212).

Danilo Cabral (PSB) sugeriu a exigência de complementação pedagógica, pois ela “é necessária para garantir a esses profissionais um conjunto mínimo de competências e habilidades para atuarem no âmbito dos sistemas de ensino regular. Ademais, é medida importante para promover a qualidade que se deseja incentivar no novo ensino médio”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 343).

O senador Cristovam Buarque (PPS) aprovava a medida do “professor notório saber” e mais, acreditava que a mesma medida deveria ser estendida para todos os itinerários, mas também alerta para a necessidade de maior rigor para esse tipo de contratação:

A MPV 746/2016 traz uma importante inovação ao permitir que esses profissionais sejam contratados para a prática do ensino na educação de nível médio técnico e profissional. Ao nosso ver, o que a Medida Provisória visa é permitir que profissionais altamente especializados, que tenham experiência prática e afinidade com o conteúdo, possam ministrar aulas em cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio, os quais têm um viés claramente técnico e prático.

No entanto, somos a favor de que profissionais com notório saber possam dar aula em todos os níveis e modalidades da educação básica. Um bom professor é aquele capaz de cativar o aluno por gostar do conteúdo ministrado e conseguir transmitir esse conhecimento de forma prática e objetiva, sendo capaz de relacioná-lo com o cotidiano e a realidade que cercam o aluno. Assim, defendemos que não há nada que impeça um engenheiro de dar aulas de matemática ou física, por exemplo.

Dessa forma, apresentamos emenda com o objetivo de esclarecer que o “notório saber” deve ser devidamente reconhecido por Instituição de Ensino Superior com competência na área afim, conforme disposto no parágrafo único do art. 66 da própria LDB e, ademais, comprovado pelo profissional aos sistemas de ensino. Nossa proposta também amplia o horizonte de atuação desses profissionais, permitindo que possam atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica,

mantendo inalterada a redação do caput do art. 61 da LDB, que elenca as categorias de profissionais da educação escolar básica e exige formação em cursos reconhecidos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 134).

Frente à proposta do professor notório saber, Motta e Frigotto (2017, p. 369) alertam:

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaça da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros.

Lino (2017), ainda no sentido de total desaprovação a esse tipo de contratação, se atenta ao fato de que isso fere à própria LDB em seu artigo 61, em parágrafo único:

Cabe ressaltar que a redação desse Parágrafo único foi uma conquista dos movimentos dos educadores, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, que reafirma o princípio da sólida formação teórica, da indissociabilidade entre teoria e prática, e valoriza a experiência. Nesse contexto o ‘notório saber’ não se configura como um desdobramento viável e qualificado dessa formação. Se, apesar de todos os esforços efetuados nos últimos anos, ainda encontramos professores leigos nas redes públicas, isto é, sem a formação pedagógica ou sem formação específica para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio e técnico, tememos que este cenário piora ao invés de melhorar, com a instituição de um “notório saber” marcado pela imprecisão e indefinição. (LINO, 2017, p. 86).

Apesar do esforço de parte do setor educacional e de parte dos parlamentares para que se retirasse esse inciso, ou que ao menos fosse exigida complementação pedagógica, a medida ainda possuía grande força entre os defensores e, dessa forma, na redação final se manteve o inciso, apenas com alterações atendendo a algumas daquelas últimas reivindicações, tendo sido aprovada da seguinte forma:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017a, s/p).

Por fim, para que a reforma aprovada pudesse ser de fato efetivada, era necessário definir de quais fontes e instâncias governamentais sairiam os recursos para sua viabilização orçamentária, inclusive no que se referia à participação do governo federal e, como não

poderia deixar de ser, dos próprios estados, responsáveis primeiros por essa etapa da educação básica. Com isso, aborda-se em seguida a última categoria analisada por este trabalho: o financiamento da reforma.

5.7 O financiamento da Reforma

A reforma do Ensino Médio, preconizada na Medida Provisória nº 746/2016, tinha por base o aumento da carga horária, com previsão, também, de se ampliar a oferta do Ensino Médio no regime de tempo integral.

Esse fato fez com que muitos parlamentares se atentassem ao caso e propusessem mudanças em relação ao financiamento da reforma. Houve grande preocupação quanto à aplicabilidade dessa medida, haja vista a situação brasileira, que a educação convive com problemas estruturais seculares e que, longe de uma aproximação de sua solução, poderia ficar ainda mais complicada com o aumento da demanda provocada por uma mudança tão substancial. Os 21 signatários das propostas de emendas discorreram sobre a necessidade de uma mudança, uma vez que na Medida Provisória em tela se prevê aporte financeiro para a implantação da reforma, em especial do ensino em tempo integral, somente pelos primeiros quatro anos. Para esses parlamentares, esse intervalo de tempo de quatro anos seria insuficiente diante da tamanha complexidade das mudanças e, portanto, sugeriram diversas alternativas, como, por exemplo, extensão do prazo para um período de 10 ou 12 anos; que esse aporte financeiro fosse permanente e baseado no CAQ (Custo Aluno-Qualidade)¹⁵; além de que o repasse financeiro pudesse ser utilizado para outros fins que não apenas o aumento da carga horária, mas para melhoria geral da educação em todos os aspectos.

Para os defensores da Reforma, mudanças se faziam necessárias para que se pudesse, de fato, financiá-la e concluir de maneira satisfatória os objetivos dela. Quando defendia o aumento do aporte para dez anos, o deputado Lasier Martins (PDT), na emenda 53, se expressa da seguinte maneira:

A Medida Provisória nº 746, de 2016, vem em boa hora para reformar o ensino médio brasileiro, que tão pífios resultados têm apresentado ao longo das últimas décadas.

Parece-nos particularmente meritório o objetivo de alinhar as nossas diretrizes curriculares àquelas dos modelos internacionais mais bem-sucedidos.

¹⁵ Trata-se do estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica. É normatizado pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010, e Parecer CNE/CEB nº 3/2019, aprovado em 26 de março de 2019.

No entanto, sabemos que apenas a mudança de diretrizes é insuficiente. A própria medida provisória está alerta em relação a isso quando prevê, em seu art. 5º, a Política de Fomento à implementação de Escolhas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em nosso entendimento, porém, o prazo de auxílio de no máximo 4 anos é insuficiente. Acreditamos, assim, que a Medida Provisória é, assim, momento oportuno para reforçarmos nosso Pacto Federativo por meio da redistribuição de renda do centro para Estados e Municípios. Assim, sugerimos que o prazo de auxílio financeiro para as escolas de nível médio em tempo integral seja de 10 anos, prazo que nos parece muito mais razoável para a devida implantação de uma nova cultura institucional nas escolas brasileiras.

Já Cristovam Buarque (PPS) acredita que a garantia da implementação da Reforma deve ser a prioridade e para isso não se deve estabelecer nenhum prazo, ponderando que

o estabelecimento de um prazo fixo exclui a possibilidade de auxílio às escolas que ainda estiverem em procedimento de adoção do tempo integral ao término do prazo estabelecido, e prossegue sugerindo que “urge necessário que o Governo Federal, por meio de seu Ministério da Educação, faça o repasse às escolas até que o ensino em tempo integral esteja em pleno funcionamento”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 131).

Outros parlamentares, como Marco Tebaldi (PSDB), além de entenderem a Reforma como correta, defenderam que o aporte financeiro deva considerar ainda outros aspectos, a alimentação e uniformes, salientando que

Sem a base nutricional não há aprendizagem em todos os níveis e modalidades. Alimentação escolar é um insumo necessário para garantir creche em tempo integral, a ampliação da jornada na escola no ensino fundamental e médio. Já a aquisição de uniformes escolares, reservadas as características climáticas das regiões brasileiras, é um insumo necessário para acesso à escola, salientando o inverno rigoroso da Região Sul do País. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 230).

Ao defender que a transferência deve se basear no Custo Aluno-Qualidade, como foi feito por alguns parlamentares, a justificativa de Carlos Eduardo Cadoca (PDT) lembra o PNE vigente.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.0005 de 2014, prevê em sua meta n.º 20 (vinte) a adoção do Custo Aluno-Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica. O CAQ será aferido a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar;

A meta 20.8 estabelece que o CAQ será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e

pelas Comissões de Educação CD/16845.21312-97 da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

Inserir o CAQ como referência é necessário para adequar a Medida Provisória à legislação e ao planejamento educacional vigentes no país. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016b, ECM 185).

No texto final elaborado pela CM, a proposta original sofreu alterações quanto ao prazo previsto para o aporte financeiro para implantação do “novo ensino médio”, que se estendeu de 4 para 10 anos, e foram incluídos os critérios para que os repasses prosseguissem, firmados em termo de compromisso que contenha, no mínimo: “I –identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II – metas quantitativas; III –cronograma de execução físico-financeira; IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas”. (BRASIL, 2017a, s/p).

Acerca da questão do financiamento da reforma, Amaral (2017, p. 94), ao analisar a Medida Provisória nº 746/2016, alerta:

Deve-se ressaltar que somente poderão acessar os recursos financeiros da Política de Fomento aquelas escolas que “tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral” a partir do dia 16 de fevereiro de 2017 e que tenha projeto político-pedagógico conforme determina o art. 36 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que foi alterada pela Lei No 13.415. Este art. 36 da LDB é exatamente aquele que disciplina o currículo do ensino médio e que sofreu grandes alterações pela reformulação desse nível educacional. Como era de se esperar, somente receberá recursos financeiros suplementares aquelas escolas que tenham projetos político-pedagógicos alterados para atender integralmente o que foi estabelecido pela nova lei.

Ainda sobre esse tema, por conta das políticas implementadas durante o governo Temer, existe um forte questionamento se haverá recursos suficientes para a implantação da reforma. O mesmo autor (2017, p. 107) faz importantes alertas sobre o tema:

Verifica-se que apenas nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004, 2015 e 2016 os orçamentos do MEC foram reajustados em valores inferiores à inflação do ano anterior. Como não existiam as normas estabelecidas pela EC No 95 nesse período, não havia a necessidade dos reajustes de outros ministérios que fazem parte do Poder Executivo terem seus orçamentos reajustados por índices abaixo da inflação. A pergunta que não quer calar, desde o início deste estudo, continua sem resposta, uma vez que Política de Fomento estabelecida para o ensino médio se estenderá até o ano de 2027. Portanto, a resposta definitiva para a pergunta somente será possível após o término desses períodos e a verificação do que ocorreu com a execução orçamentária do MEC. (p 106)

Os orçamentos de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024).

O que se evidencia é que não haverá como o Estado assumir os custos financeiros e orçamentários da reforma e isso não é por acaso, mas faz parte do projeto de privatização da Educação, agora, com toda força, voltado para o Ensino Médio. Isso porque, para abrir espaço para uma privatização, mediante vários instrumentos como, por exemplo, terceirização da gestão e a concessão de *vouchers*, antes é necessário que se destrua o espaço público e, para que isso seja possível, nada é mais efetivo quanto a falta de verbas. Segundo Freitas (2018, p. 54) é um projeto,

Portanto, não se parece que estejamos apenas frente a uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um “quase mercado”, mas frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas - incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática -, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços”.

Como se nota, a “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia.

5.8 Primeiras considerações sobre a tramitação na Comissão Mista

Os parlamentares que foram a favor da implementação da reforma tal como foi colocada na Medida Provisória nº 746/2016, pouco se manifestaram nesta etapa, não enviando propostas de ECM ou simplesmente tentando alterar apenas pontos que não modificavam de fato o caráter da reforma, o que também deixa claro, observando quais foram os partidos que menos tiveram aparições, de qual lado está nessa mudança.

O maior número de contestações e, portanto, tentativas de mitigação dos efeitos danosos da lei, vieram dos partidos da esquerda e centro-esquerda em peso: PT, PDT, PSB, PCdoB e PPS. Destacamos aqui Chico Lopes (PCdoB) que homologou 32 emendas, Daniel Almeida (PCdoB), com 30 ECMS, Luizianne Lins (PT), com 25 proposições, Danilo Cabral (PSB), 23, Vanessa Grazziotin (PCdoB), 19, André Figueiredo (PDT), 20 tentativas e Angelim (PT) e Cristovam Buarque (PPS), ambos apresentando 17 propostas. Alguns parlamentares rejeitaram a proposta por completo e pediram sua revogação, são eles: Ivan Valente e Glauber Braga, do PSOL, Paulo Paim e Marco Maia, do PT e, por incrível que pareça, Rogério Marinho (PSDB).

Nota-se também que as únicas proposições que foram incorporadas à redação final da lei 13.415/2017 são justamente aquelas que possuem um caráter mais generalista de aceitação e aquelas que possuíam um teor de maior flexibilização curricular dentro de um processo de regulação desregulamentadora, a exemplo da reintegração das disciplinas Educação Física e Arte como obrigatorias e a extensão do prazo para os repasses financeiros referentes à reforma do Ensino Médio, enquanto a grande maioria das proposições pautadas em uma maior preocupação com o aspecto social e humano dessa reforma não foram consideradas e não foram incorporadas no texto final aprovado.

A base do governo, composta pelos partidos como o MDB, PSDB, DEM, PP, entre outros, entregaram massivamente o seu apoio à reforma e, desse modo, é possível notar que uma reforma desse cunho, que agrada aos setores da elite, em especial aos empresários, veio para, justamente, favorecer os interesses desse setor que pouco tem compromisso com uma redução da desigualdade no país.

A análise dessas emendas, do resultado obtido pela comissão mista e também do conjunto de interesses que nortearam a elaboração dessa lei nos mostra que

Esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais. (FERREIRA, 2017, p 304).

Por certo, é preciso reconhecer que houve esforços no sentido de que a Medida Provisória em análise não prosseguisse, mas diante da impossibilidade de sua revogação ou anulação, o que se viu, também, foram esforços com o fim de diminuir os efeitos mais danosos dela.

Vimos, por meio da movimentação de parlamentares de diferentes partidos, especialmente do campo da oposição, a vontade de provocar alterações positivas para a educação como um todo, materializada em propostas de emendas à comissão mista. Além das propostas aqui destacadas, cabe registrar também que foram apresentadas ECM que tentavam proteger os danos da reforma para o ensino noturno (ex.: ECM 229, Arnaldo Jordi, PPS); as que propunham uma valorização dos professores, oferecendo um regime de dedicação integral com melhor remuneração (ex: ECM 137, Cristovam Buarque, PPS); que demonstravam preocupação na inclusão de adolescentes no setor produtivo (ex.: ECM 159, Chico Lopes, PCdoB); que fossem admitidos nas escolas integrais preferencialmente os alunos de baixa

renda (ex.: ECM 350, Danilo Cabral, PSB); os que se preocuparam com os efeitos da reforma na realidade da educação do campo (ex.: ECM 428, Padre João, PT), que defendiam a concessão de bolsas de estudos obrigatórias para os alunos de baixa renda (ex.: ECM 437, Orlando Silva, PCdoB); aquelas preocupadas com a instrumentalização da educação que consta na reforma (ex.: 507, Maria do Rosário, PT); dentre várias outras.

Apesar disso, mais uma vez, o que se viu acontecer foi uma ação impositiva, independente dos esforços contrários, e, por fazer parte do projeto orquestrado a partir da deposição de Dilma Rousseff em 2016, os que chegaram ao poder não abririam mão da aprovação da reforma. Foi aprovada, com poucas alterações que não alteraram o seu teor perverso e destrutivo, passando a se situar no conjunto de políticas neoliberais em curso, como concluem Motta e Frigotto (2017, p. 369):

A conclusão clara é que a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas.

Dessa maneira, para concluir a seção, será apresentada uma síntese das mudanças ocorridas na MP, referentes aos temas apresentados aqui, para a formulação do PLV, bem como apresentadas as alterações em relação a esse último para a redação final da Lei 13.415.

5.9 Da MP nº 756/2016 e PLV nº 34/2016 à Lei nº 13.415/2017

Como já mencionado, finalizado o processo na CM, o documento foi encaminhado para o Congresso Nacional e, por último, para sansão presidencial. Ainda houve modificações no conteúdo da lei em relação ao PLV que analisamos. Para melhor visualizar as alterações realizadas acerca das temáticas que foram levantadas nesse estudo, no quadro a seguir temos um quadro comparativo entre os três documentos, MP 746/16, PLV 34/16 e Lei 13.415/17.

Quadro 2 – Comparativo entre MP 746/16, PLV 34/16 e Lei 13.415/17

	MP 746/16	PLV 34/16	Lei 13.415/17
Oferta dos Itinerários Formativos	Não determinava que os sistemas de ensino ofertassem os 5 itinerários	Houve alteração da redação, mas mantida a mesma possibilidade.	Mantida a redação do PLV.
Carga horária da BNCC	Determinava que a carga horária da BNCC seria de 1200 (50%) do total do Ensino Médio.	Aumento da carga horária da BNCC para 60%, 1800 horas do curso de 3000 totais (até 2022).	Mantida a redação do PLV.
Regime de créditos	Permitia a adoção de um regime de créditos e aproveitamento para disciplinas no ensino superior.	Manteve a opção pelo regime de créditos, mas revogou a possibilidade de aproveitamento.	Mantida a redação do PLV.
Educação Física	Retirava sua obrigatoriedade como componente curricular do EM.	Alteração para devolver a obrigatoriedade da oferta como componente curricular do EM.	Alteração do caráter da disciplina como obrigatória no currículo comum em “estudos e práticas”, não mais como componente curricular.
Artes	Retirava sua obrigatoriedade como componente curricular do EM.	Alteração para devolver a obrigatoriedade da oferta como componente curricular do EM.	Alteração do caráter da disciplina como obrigatória no currículo comum em “estudos e práticas”, não mais como componente curricular.
Filosofia e Sociologia	Retirava sua obrigatoriedade como componente curricular do EM.	Mantinha a retirada.	Retornou ao currículo comum como “estudos e práticas”, não mais como componente curricular.
Espanhol	Retirava a obrigatoriedade da oferta.	Redação mantida.	Redação mantida.
Inglês	Passou a ser a única língua estrangeira de oferta obrigatória.	Redação mantida.	Redação mantida.
Novas componentes curriculares	Não constava no texto.	Mantidos ausentes.	Mantidos ausentes.
Forma de inclusão de novos componentes curriculares na BNCC	Previa a aprovação pelo CNE, homologação pelo MEC, após ouvidos o CONSED e a UNDIME.	Alteração realizada apenas em restringir a aprovação pelo CNE e homologação pelo MEC.	Mantida a redação do PLV.

Professor “notório saber”	Permitia a contratação de profissional de “notório saber” para atuar como professor no itinerário de Formação Técnica e Profissional.	Inciso mantido com alterações que incluía a comprovação de experiência prévia ou titulação específica do profissional.	Mantida a redação do PLV.
Prazos e critérios de repasses para a reforma	Previa que os repasses seriam feitos por quatro anos a partir da implementação da reforma por escola	Alterou o prazo para dez anos a partir da implementação e adicionou a exigência de “termo de compromisso” contendo ações, metas, cronograma e previsão de conclusão.	Mantida a redação do PLV.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalva-se que houve outras discussões e alterações, tanto no âmbito da CM quanto do Congresso Nacional, que não foram abordadas neste estudo, devido à opção metodológica realizada nele. Com efeito, para maior compreensão dos processos que levaram à promulgação do texto final da lei tal como ela foi realizada, são necessários estudos que se detenham, em especial, às manifestações ocorridas durante o período, às audiências públicas e às seções no Congresso. Apesar disso, é possível afirmar que o caráter da reforma se manteve desde o início da apresentação da MP até a sua aprovação como lei, mesmo com as modificações realizadas durante o processo.

Concordando com Motta e Frigotto (2017, p. 365), fica evidente que havia, para o governo, uma urgência pela reforma, porque

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (como veremos em seguida) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital.

Dessa maneira, para o governo, a reforma tratou-se de uma grande oportunidade de negócio para os empresários da educação que já dominam o ensino superior, e também para atendimento de exigências do capital (internacional). Sendo assim, essa reforma adquiriu dupla função.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio de 2017 no âmbito da Medida Provisória nº 746/2016 que a originou, este estudo teve como objetivo geral compreender o processo legislativo de tramitação dessa MP, frente ao desenvolvimento histórico do ensino médio na educação brasileira. Na esteira desse objetivo geral, traçou-se como objetivos específicos: a compreensão desse desenvolvimento histórico; contextualizá-lo frente aos processos sociais, políticos e econômicos nos quais ele estava inserido; analisar, de forma contextualizada, o processo legislativo da tramitação da MP nº 746/16.

A partir disso, o decorrer do estudo se deu por meio de etapas, sendo que a primeira delas foi a de realizar um resgate histórico desde os primórdios da colonização brasileira, passando pelos anos do império até a Primeira República, para que pudesse se construir uma compreensão daquilo que foi a constituição das bases sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira. Isso feito, se pôde observar o surgimento de um novo tipo de organização social, a partir do crescimento e consolidação do poder da burguesia e, nesse mesmo momento, a construção de uma educação escolar de nível médio organizada na forma de legislação de nível nacional, que foi, ao longo dos anos, passando por diversos ajustes e alvo de disputas ideológicas e conceituais. Depois de anos de alternância de governos democráticos e ditatoriais, destacou-se um período em que se retomou a democracia no país e houve também um aprofundamento da dependência brasileira face à centralidade do capitalismo, processo que já havia se iniciado, principalmente, a partir da década de 50, adentrando ao período militar e se acentuando, em especial, nos governos de Collor de Melo, Itamar Franco e FHC.

Com isso, a ideologia neoliberal adentrou os governos de maneira mais explícita, refletindo numa reconfiguração da política, provocando mudanças nas políticas realizadas, inclusive, na educação, mesmo nos anos governados pelo Partido dos Trabalhadores, em que se associou esse ideário neoliberal a um desenvolvimentismo com maiores olhares para as desigualdades sociais. Num último momento, chegou-se aos anos pós o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, que culminou na entrada de Michel Temer na presidência e de um governo com um neoliberalismo mais puro. Nesse período é que se deu a Reforma do Ensino Médio, objeto deste trabalho, e que foi possível contextualizá-la a partir do conjunto de reformas realizadas pelo governo Temer e de suas pretensões. Daí analisou-se o embate ocorrido na Comissão Mista, criada para analisar as emendas enviadas a ela a fim de

apreciar a MP, com vistas a promover alterações ou até mesmo rejeitá-la por completo, o que resultou no Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016, que depois de enviado ao plenário do Congresso Nacional, se tornaria a Lei nº 13.415/17 que reorganizou o ensino médio.

Constata-se que a maneira como se consolidou a colonização brasileira e o desenvolvimento da sociedade ao longo dos primeiros séculos deixou marcas profundas e permanentes. Uma delas é a concentração de terras, que foi gerada pelo formato de loteamento que se deu no início do processo colonizador, além de outros fatores que se perpetuaram ao longo das gerações que se sucediam. Esse fato, associado ao modelo agroexportador de economia que se manteve quase que como exclusivo até a década de 1930, fez com que a concentração de terra também significasse concentração de poder. Isso provocou a formação de uma elite rural, que exerceu dominação pelos primeiros quatro séculos completos e parte do quinto século da sociedade brasileira, e ainda se perpetua como uma grande influenciadora nos processos de produção de leis e políticas em todos os governos. Isso, sem dúvidas, teve influência direta no caráter elitista em que a educação brasileira se constituiu.

Outro setor que historicamente exerceu forte influência no Estado brasileiro foi a igreja católica. Esta, que chegou aqui na Terra de Santa Cruz junto com a colonização, agia como um braço do governo e por muitos anos pautou aquilo que se tinha como educação formal institucionalizada. No processo de investigação se confirmou que, mesmo quando a igreja católica perdeu força, no contexto das reformas pombalinas, para outras ordens religiosas e grupos sociais, ainda sim esteve presente em todos os debates mais centrais que reformaram a educação brasileira, travando embates com aqueles que viam sua influência como algo prejudicial a uma educação livre e descomprometida. Foi assim que aconteceu, ora com maior relevância, ora com menor, na reforma do ensino de 1931/1932, nas constituições de 1934, 1946 e 1988, na LDB de 1961 e de 1996, bem como na reforma do ensino médio de 2017.

Mas o destaque maior pode ser atribuído à burguesia brasileira. Esta toma forma com a consolidação do capitalismo no contexto brasileiro, que se deu apenas a partir do final do século XIX e início do século XX, quando a lógica de funcionamento do modo capitalista de produção passa a ter maior predominância no cenário mundial e atinge o Brasil, justamente quando aqui há uma mudança considerável na base econômica, pós 1930, com a ascensão de um longo período que ficou conhecido como “Era Vargas”. A burguesia interna e externa, que aqui se constituía, passa gradativamente a exercer influência cada vez maior no âmbito dos

governos, sejam eles desenvolvimentistas e/ou liberais, democráticos ou ditatoriais. À medida que a nossa situação de dependência frente ao poder central do capitalismo se agrava, mais a burguesia interna exerce dominação sobre as classes populares, ao tempo em que isso se dá em consonância com os ditames das elites mundiais.

As políticas educacionais, e aqui já dando maior destaque àquelas voltadas ao ensino médio, sempre partiram de uma visão em que o governo vigente passava a objetivar a educação para um fim determinado, em especial alinhado aos interesses do capital. O que se viu, a partir da década de 1930, foi uma orientação, no campo da educação, para uma política nacional de desenvolvimento. Por sua vez, nas últimas décadas do século XX, passou-se a organizar as reformas a partir de orientações internacionais, a fim de alinhá-las às recomendações do capital mundial que as orienta baseando-se na formação de consumidores e de mão-de-obra, tanto de baixa quanto de alta especialização, destinadas às diferentes classes sociais.

Desde que passou a exercer influência nas políticas educacionais, o capital externo nunca deixou de fazê-lo. Por vezes, ele foi mais determinante na definição dessas políticas, como, por exemplo, ocorreu na reforma educacional de 1971, do que em outros momentos históricos, como durante o processo Constituinte do final dos anos de 1980.

Na verdade, o que se viu no desenvolvimento histórico da educação brasileira, especialmente a partir de meados do século XX, foi a definição de políticas públicas no campo da educação que expressavam uma conciliação de interesses tanto de organismos internacionais, quanto de setores e segmentos sociais distintos no contexto da sociedade brasileira.

Essa marca se faz presente, por exemplo, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, de 2003 a 2015, quando, mesmo com uma política educacional que privilegiava o setor privado da educação e os empresários desse ramo, por meio de transferências diretas de recursos, provocando um aumento de força como nunca antes visto, também houve expansão da educação pública. Foi nesse período, por exemplo, que se viu, ao mesmo tempo, de um lado, uma ampliação do número de instituições de ensino superior pública e seus *campi*, e do número dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por território brasileiro, e, de outro lado, um crescimento exponencial do número de instituições privadas de ensino, principalmente por meio de programas como o PROUNI e o FIES e, no caso da educação profissional, o PRONATEC. A consolidação do poder burguês, associada ao aumento da participação dos empresários no setor educacional, fez com que surgissem os chamados

“reformadores empresariais da educação”¹⁶, que cada vez mais participam dos debates e influenciam de maneira decisiva os rumos das políticas educacionais.

É justamente nesse contexto que é apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/13, ainda no governo de Dilma Rousseff, que pretendia reformar o ensino médio. As propostas apresentadas no referido projeto, ao mesmo tempo em que procuravam responder às demandas internas de diferentes setores da sociedade brasileira, em especial no sentido de criar melhores condições para uma maior participação do setor privado nessa etapa da educação básica, também se alinhavam a recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). A tramitação desse projeto de lei não avançou, mas três anos depois, em 2016, muitos de seus elementos foram retomados com publicação da Medida Provisória nº 746/2016.

Com efeito, por meio dessa Medida Provisória, o que se teve foi uma tramitação marcada por um processo autoritário, com pouca possibilidade de participação da sociedade, mas que apresentava novas bases para a organização do ensino médio, bases estas que iam ao encontro dos interesses dos empresários da educação, interessados em estender sua participação na educação. Nesse sentido, era importante aproveitar a oportunidade histórica que o *impeachment* de Dilma Rousseff produziu ao alçar Michel Temer à Presidência da República, sustentado pela burguesia nacional e que aprofundou a implementação de políticas de caráter neoliberal.

O desenvolvimento histórico dessa etapa da educação – o ensino médio – foi marcado por uma luta de interesses contraditórios e que transformaram essa etapa da educação básica em uma arena de batalhas. Nos governos em que se predominava um ambiente democrático, esses embates ficaram mais explícitos e ocorriam por períodos mais longos, como ocorreu nas Constituições de 1934, 1946 e 1988, na LDB de 1961 e de 1996. Já naqueles governos de caráter ditatorial, como ocorreu em 1937 com uma Constituição outorgada, bem como na de 1967 e na reforma do ensino médio de 1971, o que se via era uma imposição de marcos legais que expressavam os interesses específicos daqueles que controlavam as estruturas de governo e que procuravam alinhar as políticas educacionais a esses interesses. Quanto à reforma de 2017, é possível notar um caráter dual e mesclado, pois apesar de teoricamente ter ocorrido em meio a um período democrático, muito se questiona como foi feita a deposição de Dilma, ainda mais devido às rápidas mudanças na forma de orientar as políticas durante o governo

¹⁶ Ver: FREITAS, 2018.

Temer. Fato que se comprova na própria Reforma, visto que a mesma foi realizada por meio de uma MP – que se trata de um ato vertical, imposto por cima.

Apesar dos limites impostos pela dinâmica de tramitação de uma Medida Provisória, a mobilização de diferentes setores da sociedade fez chegar até o Congresso Nacional críticas e questionamentos que, em alguma medida, foram incorporadas por determinados parlamentares que vieram a compor a Comissão Mista de análise da MP nº 746/2016. Como demonstramos neste estudo, no âmbito da Comissão Mista, foram apresentadas 568 propostas de emendas, algumas delas expressando aquelas críticas e questionamentos.

Durante os debates na Comissão Mista, como foi possível constatar com a presente pesquisa, não foram poucas as manifestações e tentativas de dar à reforma um caráter menos autoritário e mais adequado à realidade brasileira, bem como fazer com que fossem incorporadas algumas das aspirações educacionais que vinham sendo elaboradas na década que se antecedeu. Houve participação massiva de parlamentares que representavam o setor educacional que defende a escola pública, gratuita, laica, democrática, igualitária e para todos, investidos com a sua posição de institucionalidade, mas pouco adiantou.

No entanto, o que teve como resultado final foi uma forte articulação da base política que dava sustentação ao governo de Michel Temer, que não recuou da reforma do ensino médio expressa na MP nº 746/2016. Sendo assim, o que foi possível alcançar foram apenas adequações, que mais contribuíram para viabilizar a sua aplicação no cotidiano das escolas do que para promover rupturas ao modelo proposto. Isso fica evidente, por exemplo, no conteúdo central da reforma do ensino médio com a previsão das escolas de tempo integral e com parte do curso sendo dividido em opções de formação diferenciadas – os itinerários formativos.

Com essa nova organização do ensino médio, o setor empresarial da educação ganhou muito com a criação de uma opção formativa que permite parcerias público-privadas, ou seja, transferência de dinheiro público para o setor privado; com a produção de material didático reformulado de acordo com a BNCC; com a possibilidade de produção de aulas em vídeo para as escolas complementarem a carga horária; em um currículo baseado em competências e na flexibilização e com redução de disciplinas que poderiam proporcionar o pensamento crítico, e, ainda, com o direcionamento precoce dos jovens para determinada área, atendendo a um mercado de trabalho que solicita cada vez mais uma formação diferenciada para responder às suas demandas de maneira rápida e com maior subordinação a esse mercado.

O que se pôde constatar, pois, a partir das discussões deste estudo, foi que o crescimento histórico do poder da classe burguesa fez com que as reformas que aqui fossem

executadas, cada vez mais tivessem um caráter de subordinação e alinhamento ao capital nacional e internacional. Na história recente do país, mesmo em governos de caráter mais nacionalista, como no caso dos períodos dos governos de Lula e Dilma, não se conseguiu implementar no Brasil políticas educacionais que expressassem uma maior autonomia e protagonismo frente aos interesses desse capital. E a perda dessa autonomia e protagonismo fica mais evidente na reforma do ensino médio, definida a partir da MP nº 746/2016, que servirá como mais um dos muitos instrumentos dos quais o capital se utiliza para manter seu poder no âmbito das sociedades capitalistas.

Destaca-se que este trabalho explorou uma das muitas possibilidades de estudo acerca do objeto Reforma do Ensino Médio de 2017. Buscou-se evidenciar alguns dos movimentos de resistência que ocorreu dentro da Comissão Mista, mas pouco destaque foi dado às resistências em outros espaços e movimentos sociais que ocorreram e que foram importantes e também influenciaram na redação final da lei. Durante os anos de 2016 e 2017, ocorreram inúmeras manifestações de estudantes por todo o país, o que gerou, inclusive, ocupação de escolas pelo território nacional, tanto em rejeição à Reforma, quanto a outras medidas do governo, em especial à Proposta de Emenda à Constituição 241 (PEC 241) – teto dos gastos, que originou a Emenda Constitucional 95 (EC 95). Aqui se tem um campo fértil para estudos futuros.

Após a produção do Projeto de Lei de Conversão, o texto tramitou no Congresso Nacional, que realizou sessões para que se debatessem o tema e ainda houve alterações importantes, das quais foram apresentadas algumas na seção 5 deste trabalho. Um destaque para esse período foi a forte influência do setor empresarial da educação nessa etapa, cada vez mais organizados em entidades e movimentos, como o Movimento Todos Pela Educação. Aqui reside mais uma possibilidade de estudos futuros, ou seja: como o setor empresarial tem se articulado para intervir na formulação e implementação de políticas para o ensino médio?

Por fim, como este estudo foi produzido durante os anos de 2018 e 2019, finalizando no início de 2020, não foi possível verificar como tem se dado a implantação da reforma, que de fato deve ocorrer nos anos que se seguem. Outra possibilidade de pesquisa, portanto, seria o acompanhamento desse processo, destacando os principais problemas que enfrentarão os sistemas de ensino, o que traz ainda uma gama de outras particularidades que podem ser abordadas, como: as diferenças regionais; as diferenças entre o movimento de aplicação da reforma em escolas públicas e privadas; o desenvolvimento das parcerias com o setor privado, como isso ocorrerá, bem como as consequências disso; entre diversas outras.

Assim, esses e outros movimentos podem ainda ser aprofundados em estudos futuros para melhor compreensão da elaboração da lei do novo ensino médio, a fim de subsidiar ainda mais o campo e fundamentar as próximas políticas educacionais que possam vir a ser elaboradas.

Ressalta-se a importância de se manterem as pesquisas no campo das políticas educacionais em tempos em que a educação é tão atacada, seja como um movimento de resistência a esses ataques ou como aprendizado constante sobre aquilo que nos dedicamos a fazer: contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>

AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?

Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.759>

ANGELI, J. M. Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política.

Espaço Acadêmico, Maringá, v. 11, n. 122, p. 123-132, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13903>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ARQUIVO NACIONAL. Alvará que proíbe as fábricas e manufaturas no Brasil. **O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira**, Brasília, 03 ago. 2018. Disponível em:

http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674&catid=145&Itemid=286. Acesso em: 22 ago. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e Estratégias para a Educação**: Revisão do Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/117381468331890337/Priorities-and-strategies-for-education-a-World-Bank-review>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, G. H. C.; ARAÚJO, T. H. A experiência em docência de Geografia e Biologia: Abordagem inicial preocupada com o futuro. **Cosmos**, Presidente Prudente, v. 10, n. 2, p. 38-54, 2017. Disponível em: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/26fe1c05-bf31-423a-a4d9-a3156fa1d25d/downloads/revista%202%202017.pdf?ver=1587460863249>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.779>

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200003>

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro, DF: Império do Brazil, [1824]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1891]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1937]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1946a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1915]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1925]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Chefe do Governo Provisório, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

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, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundário nos Estados. Rio de Janeiro: Presidência da

República, [1898]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Chefe do Governo Provisório, [1932]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Internos. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1901]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, [2007b]. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_6094_2007_04_24.pdf. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1909]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1890]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-normaactualizada-pe.html. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Exposição de Motivos nº 84/2016. Brasília: Ministério da Educação, [2016c]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950. Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento. Brasília: Presidência da República, [1950]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128811/lei-do-impeachment-lei-1079-50>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2005a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da República, [2005b]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, [2017c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Chancelleria do Império, [1834]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1968a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.html. Acesso em: 25 ago. 2019.

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: Presidência da República, [1968b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

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: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de abril de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, [1982]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 05, de 04 de maio de 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado de 1995. Brasília: Presidência da República, [1995]. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Medida Provisória. Câmara dos Deputados, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. MPV 746/2016 Emendas apresentadas. Comissão Mista da MPV 746/2016 (MPV74616). Câmara dos Deputados, Brasília, nov. 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=E5F4CBCA153CE9EFCF92BE72D6D2A5C1.proposicoesWebExterno1?idProposicao=2112490&subst=0. Acesso em: 27 jun. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 30 de novembro de 2016. Brasília: Câmara dos Deputados, [2016a]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512506&filename=PLV+34/2016+MPV74616. Acesso em: 10 fev. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2018.

COUTO, C. G.; ABRUCIO, F. O segundo governo FHC: Coalizões, agendas e instituições. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 270-301, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a11v15n2.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000200011>

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLASCO do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1217.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>

D'AGOSTINO, R. PT e PMDB encolhem, mas mantêm maiores bancadas; PSDB cresce. **G1**, São Paulo, 06 out. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/blog/eleicao-em-numeros/post/pt-e-pmdb-encolhem-mas-mantem-maiores-bancadas-no-congresso-psdb-cresce-na-camara.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DAILY KOS. An amazing interview with Luís Inácio Lula da Silva. **Daily Kos**, Oakland, 10 ago. 2011. Disponível em: <https://www.dailykos.com/stories/2011/8/10/1005552/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B.; ZANARDINI, I. M. S. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 985-1001, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00985.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132445>

DOS SANTOS, T. **Do Terror à Esperança**: Auge e declínio do Neoliberalismo. 1. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

DOS SANTOS, T. **Teoria da Dependência**: Balanços e Perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DUARTE, M. R. T.; SANTOS, M. R. S. Sistema Nacional de Educação e relações intergovernamentais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1115-1136, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01115.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143803>

DURHAM, E. R. A Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 231-254, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a13.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>

EBC. Conheça o perfil do Congresso Nacional que toma posse neste domingo (1º). **EBC**, Brasília, 31 jan. 2015. Disponível em:

<http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/01/conheca-o-perfil-do-congresso-nacional-que-toma-posse-neste-domingo-1o>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ESTADO DE MINAS. Temer libera recursos para deputados em troca de apoio na câmara.

Estado de Minas, Belo Horizonte, 16 out. 2017. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/10/16/interna_politica,908764/temer-libera-recursos-para-deputados-em-troca-de-apoio-na-camara.shtml. 2017. Acesso em: 11 fev. 2020.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, IMESP, 2000.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de Interpretação Sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e as Classes Sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.

FERNANDES, S. **Sintomas mórbidos**: A encruzilhada da esquerda brasileira. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FERRETI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, v. 6, a. 32, p. 71-91, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988>

FORTES, A.; FRENCH, J. A. “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 201-228, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702012000100011. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702012000100011>

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32,

n. 116, p. 619-638, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330201100030002&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-7330201100030002>

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. Uma ponte para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães; PMDB, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

G1. 72% aprovam proposta de reforma do ensino médio, diz pesquisa ibope. **G1**, São Paulo, 10 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>. Acesso em: 26 jan. 2020.

GHIRALDELLI JR., P. História da Educação Brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 21 jun. 2020.
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>

IBGE. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência IBGE Notícias**, Brasília, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 26 jan. 2020.

INEP. Notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília: INEP; Ministério da Educação, 2017. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

KUNZ, M. S.; PACHECO, L. M. D. Determinações históricas do ensino médio no Brasil: Avanços, retrocessos ou desafios? In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO IFC, 2., 2014, Camboriú. **Anais** [...]. Camboriú: IFC, 2014. p. 1-11. Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/DETERMINA%C3%87%C3%95ES-HIST%C3%93RICAS-DO-ENSINO-M%C3%89DIO-NO-BRASIL-Avan%C3%A7os-retrocessos-ou-desafios.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 145, p. 1-26, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302019000100317&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019204183>

LIMA, M. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 495-513, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/37418>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.21573/vol28n22012.37418>

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>

LINS, E. C. **Ensino Médio no Brasil**: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp043074.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LOMBARDI, J. C; LIMA, M. R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62. 2019.

LULA DA SILVA, L. I. Carta ao Povo Brasileiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MACHADO, A. K. M. N. O novo Estado brasileiro e as políticas públicas para o Ensino Médio: uma análise do projeto de lei 6840/2013. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 5, n. 9, p. 89-105, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revASF/article/download/96/88/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67-87, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-1574200000100004&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574200000100004>

MARTINS, P. S. Constituinte, financiamento e direito à Educação: a voz dos protagonistas. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 823-845, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400823&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018193871>

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita. **Ministério da Educação**, Brasília, 20 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-superia-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Piso salarial dos professores terá reajuste e passará a valer R\$ 2.135,64. **Ministério da Educação**, Brasília, 14 jan. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/33421-piso-salarial-dos-professores-tera-11-36-de-reajuste-e-passara-a-valer-r-2-135-64>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 21 jun. 2020.
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Proviária nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

NINIO, M. Empresas nunca ganharam tanto, diz Lula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 maio 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2205200903.htm>. Acesso em: 26 jan. 2020.

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em busca de um princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400002&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400002>

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-

209, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

PILETTI, N. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** 1. ed. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

PINTO, J. M. R. O financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000400846&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018203235>

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução Política do Brasil:** Colônia e Império. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1933.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PROGRAMA ELEITORAL de Dilma Rousseff - 30/09 - Noite. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Muda Mais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QjpEQc2sxfk>. Acesso em: 07 fev. 2020.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v.32, n. 116, p.771-788, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300009&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>

REIS, T. *et al.* Composição da câmara dos deputados. **G1**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/nova-composicao-da-camara.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

RIBEIRO, D. **Aos Trancos e Barrancos:** Como o Brasil deu no que deu. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro:** A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** A Organização Escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>

ROMANELLI, O. O. **História da educação no brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil, Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: Neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000200003&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>

SANTOS, R. R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 1., 2010, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SCHLESENER, A. H. Hegemonia e Cultura: A dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 2, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/3466>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, G. Além da estabilização: Do Plano Real à reconstrução da economia política brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 83-96, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000200006&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200006>

SENADO. Exposição de Motivos nº 273, de 30 de junho de 1971. **Diário do Congresso Nacional**: seção 1, Brasília, DF, ano 26, n. 33, p. 818-822, 30 jun. 1971. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?codDiario=16970#diario>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.5007/%25x>

SILVA, M. R.; SHCEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 21 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.752>

YAZBEK, P. A nova composição da Câmara dos Deputados pós Eleições 2014. **Exame**, São Paulo, 7 out. 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/a-nova-composicao-da-camara-dos-deputados-pos-eleicoes-2014/>. Acesso em: 26 jan. 2020.